



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES  
ESCUELA DE POSGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN  
COHORTE ESPECIAL  
TESIS DOCTORAL

**Las prácticas investigativas en los procesos didácticos de lenguas extranjeras: Un estudio  
en el Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador IAI – UCE  
2024.**

DIRECTORA DE TESIS:

Dra. Josefa Julia García

DOCTORANDO:

Wilson Patricio Chiluiza Vásquez

Rosario – Argentina

Mayo 2024

## **Agradecimiento**

El presente trabajo investigativo lo dedico principalmente a Dios, por ser el inspirador y darme fuerza para continuar en este proceso de obtener uno de los anhelos más deseados en mi vida.

A mis padres, por su amor, trabajo y sacrificio en todos estos años, gracias a ustedes he logrado llegar hasta aquí y convertirme en lo que soy. Ha sido un orgullo y un privilegio ser su hijo, son los mejores padres.

A mi familia en España y Ecuador por estar siempre presentes, acompañándome a la distancia y por el apoyo moral que me brindaron a lo largo de esta etapa de mi vida.

A mis sobrinos por el apoyo en una sonrisa, en los ánimos a través de una llamada, una conversación compartida o un abrazo sorpresa.

A todas las personas que me han apoyado y han hecho que el trabajo se realice con éxito en especial a aquellos que –nos– abrieron las puertas y compartieron sus conocimientos.

## **DEDICATORIA**

Dedico esta tesis doctoral a mi **FAMILIA** quienes fueron y son un pilar fundamental de gran apoyo emocional durante el tiempo en que escribía esta tesis.

A mis amigos quienes me apoyaron todo el tiempo.

A mi novia ... quien me apoyó y alentó para continuar, cuando parecía que me iba a rendir.

A mis maestros quienes nunca desistieron al enseñarme, aun sin importar que muchas veces no entendía nada, a ellos que continuaron depositando su esperanza en mí. Por su tiempo, su parte humana más allá de la académica.

A los sinodales quienes estudiaron mi tesis y la aprobaron.

A todos los que me apoyaron para escribir y concluir esta tesis.

Para ellos es esta dedicatoria de tesis, pues es a ellos a quienes se las debo por su apoyo incondicional.

## **Resumen**

El presente estudio tuvo como objetivo investigar las prácticas investigativas de los docentes del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador (IAI - UCE) en los procesos didácticos de enseñanza de lenguas extranjeras basada en la teoría de la complejidad y los sistemas complejos. Para alcanzar este objetivo, se llevó a cabo un estudio cualitativo, exploratorio con un diseño fenomenológico – hermenéutico que recopiló las experiencias de los docentes y estudiantes, cuyos datos fueron luego contrastados con las observaciones de clase y el análisis documental de las publicaciones realizadas por los docentes. Los resultados destacan la creencia de los docentes y estudiantes sobre la investigación como medio para mejorar las estrategias de enseñanza y resolver problemas en el aula. Respecto a la

experiencia de los docentes con las prácticas investigativas, se destaca un proceso evolutivo, con una alta necesidad de aprendizaje y formación, así como una necesidad de apoyo institucional. En cuanto a las contribuciones de las prácticas investigativas en la construcción de los procesos didácticos, se destaca una dicotomía entre las creencias y las experiencias. Si bien la mayoría de los docentes creen en su aplicación, en la práctica esto no se manifiesta en todos los casos. Así también se destaca la creencia sobre el rol del docente – investigador, como un guía, motivador, que debe tomar parte en la resolución de problemas en el aula. Finalmente, se encontró una linealidad metodológica en la enseñanza, con una carencia de recursividad y una escasa manifestación del principio dialógico entre estudiante y docente, así como entre docente y docente en términos de investigación, lo que deriva en una ausencia de investigación interdisciplinaria.

***Palabras clave:*** *Prácticas investigativas, procesos didácticos, teoría de la complejidad, sistemas complejos, interdisciplina, enseñanza de lengua extranjera*

### **Abstract**

The objective of this study was to investigate the research practices of teachers at the Academic Institute of Languages of the Central University of Ecuador (IAI - UCE) in the didactic processes of teaching and learning foreign languages based on the theory of complexity and systems. complex. To achieve this objective, a qualitative, exploratory study was carried out with a phenomenological - hermeneutic design that compiled the experiences of teachers and students, whose data were then contrasted with class observations and documentary analysis of the publications made by the teachers. teachers. The results highlight teachers' and students' beliefs about research as a means to improve teaching strategies and solve problems in the classroom. Regarding the teachers' experience with research practices, an evolutionary process stands

out, with a high need for learning and training, as well as a need for institutional support. Regarding the contributions of research practices in the construction of didactic processes, a dichotomy between beliefs and experiences stands out. Although most teachers believe in its application, in practice this does not manifest itself in all cases. Likewise, the belief about the role of the teacher - researcher is also highlighted, as a guide, motivator, who must take part in solving problems in the classroom. Finally, a methodological linearity was found in teaching, with a lack of recursiveness and a scarce manifestation of the dialogic principle between student and teacher, as well as between teacher and teacher in terms of research, which results in an absence of interdisciplinary research.

***Keywords:*** *Research practices, didactic processes, complexity theory, complex systems, interdisciplinary, foreign*

## Tabla de Contenidos

Introducción.....	1
<b>Justificación de la investigación.....</b>	<b>4</b>
<b>Planteamiento del problema .....</b>	<b>8</b>
<b>Formulación del problema de investigación .....</b>	<b>13</b>
<b>Preguntas de investigación .....</b>	<b>13</b>
<b>Objetivos de Estudio.....</b>	<b>13</b>
<i>Objetivo General.....</i>	<i>13</i>
<i>Objetivos Específicos .....</i>	<i>13</i>
<b>Limitaciones .....</b>	<b>14</b>
Capítulo II: El Marco Teórico .....	15
<b>Estado del Arte .....</b>	<b>16</b>
<b>Investigación General .....</b>	<b>19</b>
<i>Base epistémica sobre investigación general.....</i>	<i>20</i>
<b>Investigación Educativa .....</b>	<b>27</b>
<i>La investigación educativa desde las diferentes perspectivas convergentes y emergentes.....</i>	<i>28</i>
<i>Ciencia con conciencia – un poco de historia .....</i>	<i>29</i>
<b>Investigación en Lenguas Extranjeras .....</b>	<b>33</b>
<i>La investigación en la enseñanza de Lenguas Extranjeras su evolución y relevancia .....</i>	<i>33</i>
<b>La Complejidad .....</b>	<b>39</b>
<i>¿Qué se entiende por Complejidad? .....</i>	<i>39</i>
<b>Teoría de la Complejidad .....</b>	<b>41</b>
<i>La Teoría de la Complejidad y su saber científico .....</i>	<i>41</i>
<b>Sistemas Complejos .....</b>	<b>43</b>
<i>Un Abordaje a los Sistemas Complejos .....</i>	<i>44</i>
<b>Investigación y complejidad.....</b>	<b>49</b>
<i>La investigación desde la mirada de la complejidad .....</i>	<i>49</i>
<b>Investigación, Complejidad y Sistemas Complejos .....</b>	<b>54</b>
<i>La trama de la Investigación en Lenguas Extranjeras, la Complejidad y los Sistemas complejos....</i>	<i>54</i>
<b>Las Prácticas Investigativas.....</b>	<b>58</b>
<i>Conceptualización de las Prácticas Investigativas.....</i>	<i>59</i>
<i>Las prácticas investigativas en la enseñanza .....</i>	<i>60</i>
<b>Docente – Investigador.....</b>	<b>61</b>
<i>Definición del Rol docente como investigador .....</i>	<i>62</i>

<b>Reflexión entre la Teoría y la Práctica.....</b>	<b>65</b>
<i>La reflexión docente y la investigación acción .....</i>	<i>65</i>
<b>Procesos Didácticos .....</b>	<b>68</b>
<i>Conceptualización de los procesos didácticos .....</i>	<i>68</i>
<b>Procesos Didácticos en Lengua Extranjera .....</b>	<b>74</b>
<i>Los procesos didácticos en lengua extranjera y su entramado con los sistemas complejos .....</i>	<i>74</i>
Capítulo III: Marco metodológico.....	81
<b>Epistemología de la investigación .....</b>	<b>81</b>
<b>Diseño de la investigación .....</b>	<b>85</b>
<b>Naturaleza de la investigación.....</b>	<b>88</b>
<b>Alcance de la investigación .....</b>	<b>89</b>
<b>Confiabilidad y Validez.....</b>	<b>91</b>
<b>Trabajo de campo .....</b>	<b>94</b>
<b>Fases de la investigación fenomenológica - hermenéutica .....</b>	<b>98</b>
<b>Método de análisis de datos .....</b>	<b>99</b>
<b>Población y Muestra .....</b>	<b>100</b>
<i>Población de estudio .....</i>	<i>100</i>
<i>Selección de informantes.....</i>	<i>101</i>
Capítulo III: Análisis, interpretación y elaboración de resultados .....	103
Capítulo VI: Conclusiones y Recomendaciones .....	172
Conclusiones.....	172
Recomendaciones .....	173

## Índice de Tablas

<b>Tabla 1</b> Fases del método fenomenológico - hermenéutico .....	98
<b>Tabla 2</b> Detalle de docentes que laboran en el Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador por idioma. ....	101
<b>Tabla 3</b> Categorías, subcategorías y dimensiones iniciales.....	104
<b>Tabla 4</b> Matriz de entrevistas a docentes y códigos claves de comprensión.....	106
<b>Tabla 5</b> Matriz de entrevistas a docentes y códigos claves de comprensión (continuación) .....	107
<b>Tabla 6</b> Cuestiones emergentes de las entrevistas: prácticas investigativas .....	109
<b>Tabla 7</b> Matriz de observaciones de clase y códigos claves de comprensión .....	111
<b>Tabla 8</b> Cuestiones emergentes de las observaciones de clase respecto a las prácticas investigativas.....	112
<b>Tabla 9</b> Matriz de cuestionarios a estudiantes y códigos claves de comprensión.....	114
<b>Tabla 10</b> Cuestiones emergentes de los cuestionarios a estudiantes respecto a las prácticas investigativas.....	115
<b>Tabla 11</b> Matriz de entrevistas y códigos claves de comprensión de la unidad de análisis: Procesos didácticos .....	117
<b>Tabla 12</b> Matriz de entrevistas y códigos claves de comprensión de la unidad de análisis: Procesos didácticos .....	118
<b>Tabla 13</b> Cuestiones emergentes de las entrevistas respecto a los procesos didácticos.....	119
<b>Tabla 14</b> Matriz de observaciones y códigos claves de comprensión.....	122
<b>Tabla 15</b> Cuestiones emergentes de las observaciones de clase sobre los procesos didácticos..	123
<b>Tabla 16</b> Matriz de cuestionarios a estudiantes y códigos claves de comprensión: procesos didácticos.....	125
<b>Tabla 17</b> Cuestiones emergentes de los cuestionarios a estudiantes sobre los procesos didácticos .....	126
<b>Tabla 18</b> Codificación de las entrevistas a docentes de la unidad de análisis de categoría inicial: rol docente - investigador.....	127
<b>Tabla 19</b> Cuestiones emergentes de las entrevistas respecto al rol docente - investigador.....	129
<b>Tabla 20</b> Codificación de las observaciones de clase respecto a la unidad de análisis de categoría inicial: rol docente - investigador.....	130
<b>Tabla 21</b> Codificación de las observaciones respecto al análisis de categoría inicial: rol docente - investigador .....	131
<b>Tabla 22</b> Cuestiones emergentes de los cuestionarios a estudiantes respecto al rol docente - investigador .....	132
<b>Tabla 23</b> Cuestiones emergentes de los cuestionarios a estudiantes respecto al rol docente - investigador .....	133
<b>Tabla 24</b> Matriz de entrevistas y códigos claves de comprensión respecto a la teoría de la complejidad y sistemas complejos .....	134
<b>Tabla 25</b> Cuestiones emergentes de las entrevistas respecto a la teoría de la complejidad y sistemas complejos.....	135
<b>Tabla 26</b> Matriz de observación de clase y códigos claves de comprensión respecto a la teoría de la complejidad y sistemas complejos .....	136
<b>Tabla 27</b> Matriz de observación de clase y códigos claves de comprensión respecto a la teoría de la complejidad y sistemas complejos .....	137
<b>Tabla 28</b> Cuestiones emergentes de las observaciones respecto a la teoría de la complejidad y sistemas complejos.....	138

<b>Tabla 29</b> Matriz de información de cuestionarios a estudiantes y códigos claves de comprensión respecto a la teoría de la complejidad y sistemas complejos .....	140
<b>Tabla 30</b> Cuestiones emergentes de los cuestionarios respecto a la teoría de la complejidad y sistemas complejos .....	141
<b>Tabla 31</b> Cuestiones emergentes del análisis documental de las investigaciones publicadas por los docentes .....	142
<b>Tabla 32</b> Triangulación de la categoría de análisis: Prácticas investigativas .....	144
<b>Tabla 33</b> Triangulación de la categoría de análisis: Procesos didácticos .....	146
<b>Tabla 34</b> Triangulación de la categoría de análisis: Rol docente-investigador .....	147
<b>Tabla 35</b> Triangulación de la categoría de análisis: Teoría de la complejidad y sistemas complejos .....	149

## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> Cuadro sinóptico referente a las prácticas investigativas como fenómeno de estudio .	150
<b>Figura 2</b> Cuadro sinóptico referente a la motivación del docente para realizar prácticas investigativas .....	151
<b>Figura 3</b> Cuadro sinóptico referente a las prácticas investigativas según su enfoque metodológico .....	153
<b>Figura 4</b> Cuadro sinóptico referente a las áreas de investigación docente.....	154
<b>Figura 5</b> Cuadro sinóptico referente a la experiencia del docente con las prácticas investigativas en el IAI - UCE .....	156
<b>Figura 6</b> Cuadro sinóptico respecto a las prácticas investigativas en la enseñanza de lenguas extranjeras .....	158
<b>Figura 7</b> Cuadro sinóptico relacionado con las prácticas investigativas en el aula .....	160
<b>Figura 8</b> Cuadro sinóptico relacionado a las Creencias de los estudiantes sobre las prácticas investigativas docentes .....	161
<b>Figura 9</b> Cuadros sinópticos referentes a las creencias de los docentes sobre los procesos didácticos.....	162
<b>Figura 10</b> Cuadro sinóptico en relación a los procesos didácticos observados en clase.....	163
<b>Figura 11</b> Cuadro sinóptico respecto a las creencias de los docentes sobre los procesos didácticos docentes .....	164
<b>Figura 12</b> Cuadro sinóptico en relación al rol docente – investigador y sus cualidades.....	165
<b>Figura 13</b> Cuadro sinóptico referente a la teoría de la complejidad y sistemas complejos .....	166

## Introducción

En esta tesis doctoral da cuenta de una problemática actual que emerge a partir de las prácticas tanto investigativas como docentes, siguiendo enfoques teóricos desde autores actuales en debate. De igual manera, se recurrió a vías históricas para la comprensión teórica y la interpretación de los cambios. Es así que esta tesis presenta dos dimensiones distintas, una teórica y otra empírica, las cuales se entrelazan de manera coherente, validando así el proceso de investigación en el entramado de las complejidades inherentes a ambos dominios. Al abrazar la perspectiva de la teoría de la complejidad y sistemas complejos se reconoce que la comprensión profunda de los fenómenos no solo reside en la teoría pura o la evidencia empírica, sino en la interacción dinámica y no lineal entre ambas dimensiones.

En este sentido, la presente investigación doctoral se enmarca en el paradigma interpretativo complejo, abordando la educación como un fenómeno que entiende la conducta humana a través de los significados e intenciones de los sujetos involucrados en el contexto educativo. La exploración de las prácticas investigativas se realiza desde autores como Lopez de Parra (2019), Martinez et al., (2022) Ordoñez (2014) y Litwin (2016) quienes las conceptualizan como acciones orientadas a la generación de conocimiento científico.

Los procesos didácticos en la enseñanza de lenguas extranjeras se definen como el conjunto de acciones emprendidas por los educadores con el propósito de alcanzar los objetivos de la enseñanza (Rey - Rivas et al., 2016). Se argumenta que estas acciones debieran responder a las demandas de la sociedad dependiendo del contexto histórico social (Ramírez et al., 2021). En este sentido, se reconoce la multidimensionalidad del mundo actual sujeto a constantes cambios que generan incertidumbre. Es en este contexto que se toman las reflexiones de autores como Larsen-Freeman (1997), Puren (2021), Kumaravadivelu (2006) quienes incorporan los principios

de la teoría de la complejidad y sistemas complejos a la enseñanza de lenguas extranjeras. Los autores coinciden en reconocer a las particularidades de los actores, los contextos, los materiales como eje fundamental para el aprendizaje de una lengua.

En diálogo con ello, se analiza el rol del docente como investigador quien se configura como un componente esencial para llevar a cabo investigaciones que satisfagan las demandas de la educación orientada hacia la transformación de la realidad y la resolución de problemáticas sociales (Galindo, 2017; Carvajal, 2017; Gómez, 2018). El examen de las prácticas investigativas en relación con los procesos didácticos en la enseñanza de lenguas extranjeras, donde el docente se constituye como figura central, inevitablemente conduce a la consideración de la reflexión docente. Para el efecto se consideran los aportes de los autores primarios Schon (1998), Perrenoud (2011) Elliot (2000), Stenhouse (1984).

Considerando la naturaleza dinámica, no lineal e incierta del mundo contemporáneo, se aborda la relación entre las prácticas investigativas y los procesos didácticos en lenguas extranjeras desde la teoría de la complejidad y los sistemas complejos con los aportes de Edgar Morin (1998) y Rolando García (2007). El proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera se conceptualiza como un sistema complejo compuesto por varios subsistemas que interactúan entre sí, generando situaciones emergentes que requieren la atención de los docentes mediante la investigación (Rey - Rivas et al., 2016).

La perspectiva de la complejidad en la investigación demanda un diálogo de metodologías que, lejos de confrontarse, se complementen, como argumenta Gonfiantini (2023) siguiendo el principio dialógico del pensamiento complejo de Morin. Tomando en cuenta este precedente, esta tesis se ha estructurado de una forma clara de la siguiente forma. El primer capítulo presenta los antecedentes y el contexto que motivan la investigación en el Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador. Se plantea la problemática, destacando los desafíos

existentes y se revisa el estado del arte, resaltando la necesidad de contribuir a un área de estudio en desarrollo. La justificación de la investigación se fundamenta en llenar lagunas identificadas en investigaciones previas. Se formula el problema de investigación y se establecen los objetivos generales y específicos, para finalmente presentar las limitaciones previsibles de la investigación.

En el segundo capítulo se fundamenta contexto teórico que sustenta la investigación. Se abordan las prácticas investigativas desde su conceptualización hasta el estado actual. Se explora la conceptualización de los procesos didácticos en relación a los diferentes contextos históricos de la humanidad hasta el momento actual. Además, se examina el papel del docente como investigador y su papel en el proceso de investigar. Se presenta, además, una inmersión en la teoría de la complejidad y sistemas complejos para reconocer atravesamientos de sus principios en la relación entre las prácticas investigativas y los procesos didácticos de las lenguas extranjeras.

El tercer capítulo detalla los fundamentos metodológicos de la investigación. La visión cualitativa desde el paradigma interpretativo complejo posibilita diseños flexibles, interactivos, dialógicos, complejos, e inclusivos. Por consiguiente, se explora la epistemología que guía el estudio y se define la naturaleza y el alcance de la investigación. El diseño fenomenológico - hermenéutico se presenta para abordar las experiencias de docentes y estudiantes y explorar las creencias que éstos tienen respecto a las prácticas investigativas en los procesos didácticos de enseñanza de lenguas extranjeras. Haciendo énfasis en la confiabilidad y validez de los datos, se describen las técnicas y los instrumentos de recopilación de datos, así como el método de análisis.

El cuarto capítulo se adentra en el análisis de los datos recopilados, su interpretación y la elaboración de resultados, con la finalidad de responder a las preguntas de investigación. El quinto y último capítulo sintetiza los resultados obtenidos, responde a los objetivos planteados y

ofrece conclusiones clave derivadas de la investigación. Se discuten los hallazgos y se proponen recomendaciones para futuras investigaciones en este campo.

### **Justificación de la investigación**

La literatura respalda el estudio de las prácticas investigativas en los procesos didácticos de lenguas extranjeras debido a su significancia, tanto en contextos teóricos (Ferrando, 2023; Gooding, 2020; Prieto-López et al., 2021; Ramírez et al., 2021; Rodríguez-Bohórquez, 2021; Morin, 1998), como prácticos (Andrade, 2015; Oviedo & Goyes, 2012; Pimentel & Ramos, 2022; Piña, 2019) y sociales (Morin, 2011; Hod & Ben-Zvi, 2018).

Desde la perspectiva teórica, las prácticas de investigación se alinean bien con el marco teórico de la teoría de la complejidad, que reconoce la naturaleza intrincada, interconectada y dinámica de los procesos educativos (Morin, 1998, 2003; Moral, 2017; Prieto-López et al., 2021; Ramírez et al., 2021; Rodríguez-Bohórquez, 2021; Rodríguez & Alamilla, 2018). Desde la óptica de la teoría de la complejidad el aprendizaje de idiomas es un sistema complejo que involucra múltiples factores, incluidos el alumno, el maestro, el entorno de aprendizaje y el proceso de aprendizaje (Prieto-López et al., 2021; Ramírez et al., 2021).

Las prácticas de investigación pueden ayudar a identificar métodos y técnicas de enseñanza efectivos que satisfagan las necesidades de los diferentes tipos de estudiantes de idiomas, lo cual es esencial en un sistema complejo (Ramírez et al., 2021). Al estudiar las prácticas de investigación dentro de este contexto teórico, puede ser posible obtener una comprensión más profunda de las relaciones complejas y los patrones emergentes que dan forma a la enseñanza y el aprendizaje de idiomas efectivos (Prieto-López et al., 2021; Ramírez et al., 2021).

Las prácticas de investigación, con su énfasis en la indagación activa, la resolución de problemas y la autonomía del alumno, ofrecen información valiosa sobre la naturaleza no lineal e

impredecible de la adquisición del lenguaje (Ferrando, 2023). Explorar este tema bajo la teoría de la complejidad es posible descubrir la interacción entre los estudiantes, los profesores, los materiales didácticos, los contextos culturales y otros factores, lo que conduce a una comprensión más holística de los procesos didácticos (Prieto-López et al., 2021; Ramírez et al., 2021), incluidos aquellos de las lenguas extranjeras (Ramírez et al., 2019).

La trascendencia práctica de este problema de investigación radica en la mejora del desempeño docente (Ailoto & Buttiler, 2016; Betancourt, 2023). Las prácticas de investigación pueden ayudar a los maestros a abordar los desafíos que enfrentan los estudiantes de idiomas en el aula, incluidos los bajos niveles de competencia, la adaptación social, las dificultades psicológicas, psicofisiológicas, didácticas, de competencia y lingüísticas (Latorre, 2005). A través de las prácticas investigativas los maestros pueden identificar métodos y técnicas de enseñanza efectivos, evaluar su efectividad y proponer recomendaciones para mejorar (Piña, 2019).

Esto ayuda a desarrollar prácticas de enseñanza efectivas que satisfagan las necesidades de los estudiantes de idiomas, lo que en última instancia mejora el desempeño de la enseñanza (Ailoto & Buttiler, 2016; Betancourt, 2023; Ramírez et al., 2019). Al integrar enfoques de investigación en los procesos didácticos, los educadores pueden fomentar un entorno de aprendizaje más atractivo y centrado en el estudiante (Latorre, 2005; Peralta-Castro, 2020). Las prácticas investigativas empoderan a los alumnos para que participen activamente en su propio aprendizaje, promoviendo el pensamiento crítico, las habilidades para resolver problemas y la autonomía del alumno (Peralta-Castro, 2020).

Este enfoque mejora la motivación y el compromiso de los estudiantes, lo que lleva a mejorar el dominio del idioma y la competencia comunicativa (Peralta-Castro, 2020). Además, investigar la implementación y la eficacia de las prácticas de investigación ayuda a identificar las mejores prácticas, estrategias y métodos de enseñanza innovadores que se pueden aplicar en

diversos contextos de aprendizaje de idiomas (Ferrando, 2023). Estos resultados de la investigación brindan una guía práctica para los profesores de idiomas, permitiéndoles diseñar e impartir lecciones de idiomas más efectivas e impactantes (Peralta-Castro, 2020).

La trascendencia social del estudio, se centra en: (a) la mejora de los enfoques pedagógicos, debido a que los hallazgos pueden informar el desarrollo de estrategias de enseñanza interdisciplinarias que fomenten el pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo (López, 2017); (b) mejorar los resultados de los estudiantes, en cuanto las prácticas de investigación tienen el potencial de mejorar el dominio del idioma, la comprensión cultural y la competencia comunicativa general de los estudiantes (Comboni & Juárez, 2020; Laboy & Maldonado, 2017; Rico, 2018); (c) abordar la diversidad de los estudiantes, puesto que las prácticas de investigación pueden ofrecer métodos inclusivos que se adapten a diferentes estilos de aprendizaje, preferencias y antecedentes (Chávez-Zambano et al., 2017; Ramírez et al., 2019) (d) contribuir con bases científicas en el desarrollo de políticas y currículos, toda vez que los resultados de la investigación pueden guiar a las instituciones educativas y a los formuladores de políticas en el diseño de programas de idiomas efectivos, que contemplen las prácticas de investigación en sus currículos.

Resumiendo, la relevancia social, se centra en la mejora de los enfoques pedagógicos, abordar la diversidad de los estudiantes y contribuir con elementos científicos para desarrollo de políticas y currículos que promuevan las prácticas investigativas interdisciplinarias para el mejoramiento de los procesos didácticos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta investigación contribuye al avance de la educación en lenguas extranjeras, brindando conocimientos que informan las prácticas pedagógicas, el desarrollo curricular y la capacitación de docentes, lo que en última instancia beneficia a los estudiantes de idiomas en el Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador IAI – UCE.

Según la Organización *Education First* (2023) Dominar un nuevo idioma va más allá de simplemente traducir palabras; implica sumergirse en otras culturas. Con el tiempo, esta inmersión permite una comprensión más profunda del contexto y ofrece nuevas perspectivas. Estas habilidades, enriquecidas por la empatía y la capacidad de innovar, son de un valor incalculable. La relevancia de aprender una lengua común como el inglés se manifiesta de manera más clara en el entorno laboral, donde se facilitan oportunidades y optimizan tanto la diversidad como la eficacia de las organizaciones empresariales.

Sin embargo, en un contexto de afrontamiento conjunto de desafíos globales como la crisis climática, conflictos bélicos y otros dilemas de alcance mundial, la imperativa de una comunicación internacional, la comprensión intercultural y la empatía humana se erigen como pilares ineludibles. Al respecto Morin (2011) en su libro *Aprender a Vivir en Tiempos de Crisis*, señala que: “En la historia planetaria las interacciones y retroacciones entre procesos económicos, políticos, religiosos, demográficos, científicos, técnicos, ya innumerables, no dejan de aumentar”. (p. 13). Ante esto, EF destaca la relevancia de la lengua inglesa y su aporte en la economía, la innovación, el mercado laboral, la sociedad y el futuro, todo esto vinculado al mejoramiento de las capacidades del capital humano.

Finalmente, el desarrollo de este trabajo de investigación armoniza con lo estipulado en el Art. 41 del Reglamento del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador (2018), en el cual se señala que: “la metodología del aprendizaje de las lenguas “(...) debe ser integradora y explícita tanto en lo teórico como en lo práctico y dentro de los niveles de dominio del idioma según lo señala el Marco Común Europeo de Referencia (MCER)” (p. 12).

## Capítulo I: Fundamentación de la investigación

### Planteamiento del problema

Los métodos tradicionales de enseñanza de idiomas a menudo no logran abordar de manera efectiva los desafíos que enfrentan los estudiantes de idiomas, debido a que tienen limitaciones que deben abordarse (Piña, 2019). Estas limitaciones se encuentran principalmente en la carencia de estos métodos para abordar la multidimensionalidad de la educación (Betancourt, 2023). En la educación tradicional, el docente transmite el conocimiento de manera lineal de causa y efecto, es así que se espera que el conocimiento impartido tenga un efecto en el aprendizaje del estudiante (Ferrando, 2023). Sobre esto Morin (2011) señala que: “una de las tragedias del pensamiento actual radica en que nuestras universidades y nuestras grandes escuelas producen especialistas eminentes cuyo pensamiento está muy compartimentado”. (p.13)

“El error de un pensamiento parcial y, por lo tanto, tendencioso, el error del pensamiento binario que no ve más que, o incapaz de combinar y, más profundamente, el error del pensamiento reductor y del pensamiento disyuntivo ciego a toda complejidad, que constituye el problema a tratar”. (Morin, 2015, p. 19). Ante ello, Peeters (2006) hace énfasis en que el principio de recursividad rechaza esta linealidad fenómeno, considerando el proceso comunicativo como “un acoplamiento social o conducta coordinada y recíproca entre los miembros de una unidad social” (p. 37).

Así también, la memorización de los ejercicios de gramática y la instrucción centrada en el maestro limitan el compromiso, la autonomía y las habilidades de pensamiento crítico de los alumnos (Beltrán, 2017). Estas limitaciones dificultan la capacidad de los alumnos para desarrollar la competencia necesaria y la competencia comunicativa en una lengua extranjera. Tomando en cuenta el pensamiento de Morin (1998) sobre el principio hologramático, el cual afirma que la “parte se encuentra en el todo y al mismo tiempo el todo se halla en la parte”,

Peeters (2006) postuló que la aplicación de este principio en la enseñanza de una lengua extranjera encuentra su validez en el análisis de la función comunicativa del lenguaje entendida como una expresión de la relación que existe entre el ser humano y su entorno y no como el resultado de la interacción del docente con el estudiante.

Más aún, al emplear el principio dialógico (esto es el juego de principios antagónicos identificados como orden - desorden – organización), en la investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, es posible resaltar que los fonemas mantienen interconexiones entre sí, estableciendo su significado mediante la oposición. Esta oposición se entiende como la presencia o ausencia de ciertos rasgos distintivos en comparación con otros fonemas (Peeters, 2006). Por lo tanto, en los procesos didácticos de la enseñanza y aprendizaje de una lengua es necesario contemplar métodos que permitan al docente y el estudiante la construcción del conocimiento en la incertidumbre e impredecibilidad de la complejidad.

Según la propuesta de Oviedo y Goyes (2012), las prácticas investigativas emergen como una vía prometedora para la participación de los estudiantes en la configuración de los procesos didácticos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Estas prácticas investigativas, derivadas de procesos reflexivos, pueden ser una contribución valiosa a los procesos didácticos (Piña, 2019). La integración de prácticas de investigación permite a los profesores de idiomas motivar a los estudiantes a explorar, analizar y reflexionar críticamente sobre una lengua extranjera y sus contextos culturales (Comboni & Juárez, 2020).

Sin embargo, a pesar de esta necesidad, Villegas (2016) señaló que las prácticas investigativas en la educación se distancian de la realidad de los estudiantes y la sociedad: “en las prácticas de investigación de los profesores universitarios, se evidencia una actividad desvinculada de las áreas de demanda social, al investigar se busca obtener reconocimiento científico, obviando así el para qué, por qué y para quién se investiga”. (p. 347).

Las prácticas investigativas ofrecen una solución potencial al enfatizar la indagación activa, la resolución de problemas y la autonomía del alumno, conducidos y fomentados por el docente (Ferrando, 2023). Las prácticas de investigación pueden ayudar a identificar métodos y técnicas didácticas, explorar su desarrollo y proponer recomendaciones para mejorar la enseñanza y aprendizaje (Rueda & Wilburn, 2014). Así también, permiten construir prácticas de enseñanza conforme a las necesidades específicas de los diferentes tipos de estudiantes (Pimentel & Ramos, 2022).

Para entender esta problemática en el contexto de estudio, primeramente cabe destacar que el Instituto Académico de Idiomas (2023) tiene por misión formar integralmente a estudiantes de diversas Facultades de la Universidad Central del Ecuador (UCE), empleados, docentes universitarios y público en general en la instrucción y dominio de lenguas extranjeras y ancestrales con el fin de proveer habilidades y competencias de interacción e inmersión cultural como constructo social para el desarrollo de sus competencias profesionales y para la vida.

Por lo tanto, investigar la forma como las prácticas investigativas permiten la construcción de los procesos didácticos de lenguas extranjeras es importante en la misión de lograr el dominio de lenguas extranjeras y brindar una experiencia de aprendizaje más atractiva y significativa. El cuerpo docente del Instituto refleja su enfoque multicultural y diverso, con el inglés como el idioma más prominentemente enseñado por 67 docentes. Además, el francés e italiano tienen su espacio con tres y cinco docentes respectivamente, enriqueciendo así la oferta lingüística.

La institución demuestra su compromiso con la diversidad cultural al contar con un docente para el idioma kichwa y otro especializado en portugués. Este grupo de 77 docentes trabaja en armonía para proporcionar una educación rica y multifacética en términos de idiomas y culturas. Durante el periodo de julio a agosto de 2023, el Instituto ha experimentado una activa

demanda de educación lingüística. Los idiomas de elección, incluyendo francés, inglés, italiano, kichwa y portugués, han atraído a un total de 3,845 estudiantes inscritos en diversos niveles. El inglés destaca como el idioma más popular, con 3,374 estudiantes distribuidos en diferentes niveles, subrayando su importancia como lengua global.

Además, el francés e italiano mantienen una fuerte presencia, con 93 y 262 estudiantes respectivamente. Aunque en menor medida, también se evidencia un interés en el kichwa y el portugués. En conjunto, la institución desempeña un papel importante en el desarrollo de habilidades lingüísticas en varios idiomas y niveles, enriqueciendo la experiencia educativa de los estudiantes. El Instituto fomenta la investigación y la innovación entre su equipo docente. A la fecha existen nueve docentes, con enfoques diversos pero complementarios en investigación, ya sea a nivel de proyecto semilla o a nivel de investigación doctoral.

No obstante, hasta el momento no se ha llevado a cabo una investigación exhaustiva que permita comprender las complejas relaciones entre estas prácticas investigativas y los procesos didácticos de lenguas extranjeras. Por lo tanto, esta investigación se propone abordar esta problemática desde la perspectiva de la teoría de la complejidad y los sistemas complejos, utilizando un enfoque fenomenológico - hermenéutico. Este enfoque permitirá explorar, describir y comprender las especificidades de estas relaciones desde las perspectivas de los participantes involucrados en los procesos didácticos, reconociendo la naturaleza dinámica y multifacética de la enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto de la educación superior.

La realización de este estudio en el Instituto de Idiomas (IAI - UCE) reviste una importancia significativa por varias razones fundamentales. En primer lugar, marca una transición notable en la institución, que anteriormente no se dedicaba a la investigación y ahora está viendo emerger a sus docentes como investigadores activos. Esta evolución refleja un

cambio de paradigma en la cultura institucional, promoviendo la integración de la investigación en la práctica docente.

Además, la existencia de un reglamento que respalda y fomenta la investigación en la institución proporciona un marco sólido para el desarrollo de este tipo de estudios (Consejo Universitario (UCE), 2018). En segundo lugar, siendo una institución con una incipiente incursión en la investigación, este estudio resulta importante para evaluar cómo los docentes están utilizando prácticas investigativas en sus procesos didácticos. Este enfoque no solo ofrece una oportunidad para fortalecer la calidad de la enseñanza, sino que también contribuye a la generación de conocimiento y al crecimiento profesional de los docentes en el IAI - UCE.

Otro punto de importancia a destacar dentro del contexto del problema de investigación, es la presencia de la Revista Kronos como un catalizador de la investigación en el IAI-UCE. La presentación de *Kronos-The Language Teaching Journal* en noviembre de 2018 marca un hito crucial en este proceso, al inaugurar una plataforma para la divulgación científica dentro del instituto. Sin embargo, este paso inicial también resalta los desafíos que enfrenta la institución en su camino hacia una cultura de investigación más sólida.

El tiempo limitado dedicado a la labor científica, la falta de conocimiento sobre métodos de investigación y la publicación de artículos, así como el apoyo administrativo y académico insuficiente, son obstáculos que obstaculizan el avance de los procesos investigativos. Por lo tanto, este estudio cobra una importancia aún mayor, ya que proporcionará información valiosa para abordar estos desafíos y avanzar hacia una cultura de investigación más arraigada y productiva en el IAI - UCE.

## **Formulación del problema de investigación**

¿Cómo las prácticas investigativas aportan en la construcción de los procesos didácticos de enseñanza de lenguas extranjeras del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador IAI – UCE a la luz de la complejidad y los sistemas complejos?

## **Preguntas de investigación**

¿Cuáles son las prácticas investigativas de los docentes del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador IAI – UCE?

¿De qué forma se manifiestan las prácticas investigativas en los procesos didácticos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras?

¿Qué creencias tienen los docentes del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador IAI – UCE en relación a las prácticas investigativas desde un enfoque interdisciplinar?

¿Cuáles son los emergentes en los procesos didácticos de enseñanza de lenguas extranjeras?

## **Objetivos de Estudio**

Se presentan a continuación los objetivos de investigación.

### ***Objetivo General***

Comprender cómo las prácticas investigativas aportan en la construcción de los procesos didácticos de enseñanza de lenguas extranjeras del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador IAI – UCE a la luz de la complejidad y los sistemas complejos

### ***Objetivos Específicos***

- a. Describir las prácticas investigativas de los docentes del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador IAI – UCE

- b. Analizar las prácticas investigativas en los procesos didácticos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.
- c. Interpretar las creencias de los docentes del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador IAI – UCE en relación a las prácticas investigativas desde un enfoque interdisciplinar.
- d. Reflexionar sobre los emergentes en los procesos didácticos de enseñanza de lenguas extranjeras.

### **Limitaciones**

Las posibles limitaciones que pueden surgir en la investigación de prácticas investigativas en los procesos didácticos de lenguas extranjeras, bajo el ámbito de la teoría de la complejidad, incluyen:

***Capacidad de generalización limitada:*** las prácticas de investigación pueden ser efectivas en un contexto, pero pueden no ser aplicables en otro contexto. Además, los hallazgos de la investigación pueden ser específicos para el idioma o los idiomas en particular, la población de estudiantes y el contexto educativo que se está estudiando, lo que limita la capacidad de generalización de los resultados a otros idiomas o contextos.

***Falta de estandarización:*** las prácticas de investigación no están estandarizadas, lo que puede dar lugar a incoherencias en la recopilación y el análisis de datos. Esto puede afectar la confiabilidad y validez de los resultados de la investigación.

***Literatura existente limitada:*** Las prácticas de investigación dentro del alcance de la teoría de la complejidad son un campo de investigación relativamente emergente. La literatura existente limitada puede plantear desafíos para acceder a estudios y marcos teóricos relevantes, lo que requiere que los investigadores evalúen y sintetizen críticamente la información de diversas disciplinas.

**Tamaño y selección de la muestra:** las restricciones en términos de tiempo, recursos y acceso a los participantes pueden dar como resultado un tamaño de muestra limitado o una selección de participantes sesgada, lo que podría afectar la representatividad y la generalización de los hallazgos.

**Restricciones de tiempo:** La realización de un estudio exhaustivo sobre las prácticas de investigación en los procesos didácticos de lenguas extranjeras dentro del alcance de la teoría de la complejidad puede requerir un período prolongado de tiempo. Las limitaciones de tiempo pueden limitar la profundidad y amplitud de la investigación, lo que podría afectar la exhaustividad de los hallazgos.

**Factores del maestro:** Las actitudes, creencias y prácticas de instrucción de los maestros pueden influir en la implementación y efectividad de las prácticas de investigación. Las variaciones en los conocimientos, la experiencia y los enfoques pedagógicos de los docentes pueden introducir posibles factores de confusión que deben tenerse en cuenta y abordarse en la investigación.

**Consideraciones éticas:** garantizar prácticas éticas y obtener el consentimiento informado de los participantes, especialmente cuando se investiga la autonomía y el compromiso de los estudiantes, puede presentar desafíos. Mantener la confidencialidad de los participantes y abordar los posibles sesgos son consideraciones importantes en el proceso de investigación.

## **Capítulo II: El Marco Teórico**

Para el desarrollo del marco teórico en este estudio doctoral se tomarán en cuenta dos categorías de análisis principales: Prácticas investigativas y Procesos Didácticos. Cada categoría tendrá sus subcategorías de análisis. Para la mejor y amplia comprensión de Prácticas Investigativas se abordarán temas relacionados con investigación general y su estrecha relación

con la investigación educativa. Además, se analizará la Investigación en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Complejidad y la Teoría de la Complejidad con un abordaje desde los Sistemas Complejos. Desde este punto, se intentará hacer una aproximación de la Investigación desde la mirada de la Complejidad, la Investigación en lengua extranjera y los Sistemas Complejos.

En este sentido, para este estudio también es importante analizar la conceptualización de las Prácticas Investigativas, su relación con la enseñanza y el docente investigador. Para finalizar esta primera categoría de análisis se concluirá con la reflexión docente y la vinculación con la investigación.

La segunda categoría principal refiere a los Procesos Didácticos. Para cumplir el objetivo de esta tesis se parte de la conceptualización de los procesos didácticos en general y como subcategoría de análisis refiere a los Procesos Didácticos en Lenguas Extranjeras desde la voz de diferentes autores. Lo anteriormente mencionado da cuenta que para esta tesis es necesario subrayar que los autores aquí citados muchos de ellos refieren a la transversalidad del pensamiento y al diálogo de saberes desde diferentes puntos de vista considerando estos enfoques como la construcción dialógica entre las Prácticas Investigativas y los Procesos Didácticos en Lenguas Extranjeras en búsqueda de paradigmas emergentes.

### **Estado del Arte**

En las investigaciones revisadas como sustento teórico para el entramado de la presente tesis de manera intrínseca se resalta primeramente a Morin (1998) en "Introducción al Pensamiento Complejo", quien plantea la necesidad de repensar la forma en que entendemos el mundo en el siglo XXI. Morin propone un enfoque que reconoce la complejidad inherente de los fenómenos sociales, científicos y humanos, abogando por una visión integradora que trascienda las disciplinas tradicionales. Explora cómo la fragmentación del conocimiento ha llevado a la simplificación y a menudo a soluciones inadecuadas para los problemas contemporáneos. Morin

insta a una reflexión profunda sobre nuestras formas de pensamiento y acción, promoviendo la idea de la interconexión y la interdependencia de todos los aspectos de la realidad.

Otro documento importante, corresponde a García, y otros (2013) quienes examinan la necesidad de una Universidad comprometida con una reforma en la manera de pensar y realizar investigaciones en el siglo XXI, en consonancia con las demandas de la sociedad actual. Los autores reflexionan sobre la metodología de investigación, incluyendo cómo se determinan los temas de investigación, los métodos utilizados, quiénes llevan a cabo la investigación y con qué propósito. Además, cuestionan los sistemas de evaluación vigentes y sugieren que la tradición actual en investigación debe ser revisada y reinterpretada desde sus fundamentos.

Por su parte, Pimentel y Ramos (2022) y Rey-Rivas et al. (2016) quienes propusieron estrategias didácticas para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Pimentel y Ramos (2022) implementaron una estrategia de micro-investigación para ayudar a los estudiantes-docentes a identificar problemas en su práctica docente, mientras que Rey-Rivas et al. (2016) propusieron una estrategia de gestión didáctica basada en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas para mejorar el proceso de enseñanza.

Piña (2019) y Rico (2018) reflexionaron sobre los procesos innovadores en las prácticas docentes y la comprensión de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, respectivamente. Finalmente, Laboy y Maldonado (2017) analizaron investigaciones recientes sobre el lenguaje desde una perspectiva sociocultural, mientras que Betancourt (2017) analizó el perfil de los profesores de lenguas extranjeras en programas de pregrado.

Velázquez (2020) presentó los resultados de un estudio que tuvo como objetivo describir la aplicación de la Teoría de las Inteligencias Múltiples y su relación con el Falsacionismo en la enseñanza del idioma inglés en instituciones privadas de educación primaria y secundaria. El

estudio utilizó un enfoque cualitativo y longitudinal. Los resultados mostraron que el uso de Inteligencias Múltiples en la preparación de exámenes de idiomas demostró resultados superiores en comparación con un enfoque conductual.

Sobre la teoría de la complejidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, Rodríguez-Bohórquez (2021) estableció una relación entre los autores Lev Vigotsky y Stephen Krashen, y las posturas de Edgar Morin, enfatizando la importancia de crear ambientes de aprendizaje donde las lenguas extranjeras puedan ser utilizadas y compartidas en un contexto social. Prieto-López et al. (2021) analizaron la relevancia del pensamiento complejo en la educación y la importancia de promover la formación de profesores universitarios capaces de desarrollar habilidades cognitivas complejas en sus estudiantes, destacando la aplicación de los conceptos de complejidad de Morin en el contexto de la gestión educativa. Ramírez et al. (2021) reflexionó sobre la necesidad de alejarse de los enfoques reduccionistas en los modelos educativos y la importancia de aplicar un enfoque holístico para abordar y resolver problemas.

A pesar del creciente interés en las prácticas de investigación en la enseñanza de lenguas extranjeras, existen brechas notables en el panorama de investigación actual que justifican una mayor investigación. Es posible que los procesos didácticos tradicionales no capturen completamente los resultados de aprendizaje diversos y dinámicos asociados con los enfoques de investigación (Beltrán, 2017; Gil - Salom & Lence, 2017). La investigación debe centrarse en explorar herramientas y marcos que se alineen con la naturaleza investigativa de las prácticas docentes a fin de conocer su aporte en los procesos didácticos del desarrollo lingüístico, cognitivo y afectivo de los alumnos.

Respecto a la preparación docente y desarrollo profesional, las prácticas de investigación requieren un cambio en el papel del docente de un proveedor de conocimientos a un facilitador del aprendizaje (Kim et al., 2019; Frolova et al., 2020). Sin embargo, se ha prestado poca

atención a la preparación y el apoyo a los profesores de idiomas en la implementación efectiva de enfoques de investigación. Se necesita más investigación para explorar modelos efectivos de preparación docente y programas de desarrollo profesional continuo que equipen a los educadores con las habilidades, el conocimiento y las estrategias pedagógicas necesarias para integrar prácticas de investigación en su enseñanza en el contexto complejo de la educación actual.

En general, estos vacíos en el estudio resaltan la necesidad de más investigación para describir las experiencias y conocer las creencias de los docentes y estudiantes respecto al entramado complejo de las prácticas investigativas en los procesos didácticos de la enseñanza de lenguas extranjeras, en un contexto de transición hacia la investigación. Este análisis más profundo no solo contribuye a comprender mejor el panorama actual de la investigación en el IAI - UCE, sino que también demarca un camino a seguir tanto en las líneas de investigación, como en la enseñanza de lenguas extrajeras.

### **Investigación General**

La investigación general, en su esencia, constituye el cimiento epistémico sobre el cual se constituye el conocimiento científico. Esta área abarca un vasto espectro de disciplinas, enfoques y metodologías, y sirve como un faro que guía la exploración y comprensión de los fenómenos naturales, sociales y humanos. En su esencia, la investigación general implica un proceso sistemático y riguroso de indagación, análisis y síntesis, orientado hacia la generación de nuevos conocimientos, la resolución de problemas y la expansión de los límites del entendimiento humano. En este contexto, la base epistémica subyacente proporciona el marco teórico y conceptual que sustenta la práctica investigativa, delineando los principios fundamentales, los

paradigmas dominantes y los métodos de indagación que orientan la búsqueda del saber en todas sus formas y expresiones.

### ***Base epistémica sobre investigación general***

Antes de adentrarnos en este tema específico, es imperativo revisar y contextualizar el concepto de investigación, considerando su evolución en consonancia con los cambios de paradigmas. Este análisis es fundamental para comprender cómo las concepciones y prácticas investigativas han sido moldeadas por diferentes corrientes teóricas y cómo estas han influido en la forma en que se concibe y se lleva a cabo la investigación en distintos campos del conocimiento.

La investigación, según Hernández - Sampieri & Mendoza - Torres (2018) es el trabajo creativo y sistemático realizado para aumentar el acervo de conocimiento. Implica la recopilación, organización y análisis de información para aumentar la comprensión de un tema o problema. En este marco la investigación científica consiste en el proceso por medio del cual se producen los avances científicos como resultado de la aplicación del método científico para comprender problemas o tratar de explicar determinadas observaciones.

De acuerdo a este mismo autor la investigación se define como “un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema.” (pág.25). Que sea “sistemática” implica que hay procedimientos propuestos de antemano para realizar la investigación científica, que no se dejan los hechos a la casualidad. Ser sistemático no implica ser estructurado, la investigación como proceso supone la existencia de espacios de mayor o menor flexibilidad entre las etapas del método, pero sin romper con un camino propuesto.

Que sea “crítica” supone que se siguen instancias de trabajo que abordan acciones y momentos de gran relevancia dentro del proceso comprensivo del objeto de estudio. Que sea

“empírica” supone que hay un contacto con la realidad, en todas sus consideraciones ontológicas acerca de lo que se presenta como realidad. Abordar la investigación científica requiere introducir el análisis de tendencias epistemológicas, principios, fundamentos y métodos del conocimiento científico que adquieren diferentes sentidos dentro de un marco de referencia a un cierto esquema de pensamiento.

Al hablar de epistemología, es inevitable la toma de una postura previa, debido a las múltiples divergencias y diversidades en torno a muchos de los términos y conceptos implícitos, desde el mismo momento en que se inicia el tema. Dado que las concepciones epistemológicas son siempre dependientes de un cierto enfoque epistemológico resulta importante hacer referencia a las diferentes perspectivas, sin exclusiones significativas, de modo que se puedan explicitar los fundamentos de cada uno y comprender en su devenir su surgimiento frente a otras.

Los diferentes enfoques epistemológicos (Padrón 1998), responden a los diversos procesos de producción científica vinculados a determinados sistemas de convicciones acerca de qué es el conocimiento y cuáles son sus vías de producción y validación. Los enfoques epistemológicos son sistemas que tienen un carácter preteórico, a histórico y universal. Las variaciones observables generadas por estos enfoques pueden estandarizarse en “paradigmas”, en el sentido de Kuhn (1962) los cuales tienen lugar a lo largo de la historia de la ciencia y se suceden unos a otros en el control de los estándares científicos de las épocas.

Para este punto es necesario conceptualizar sobre paradigma, en términos académicos, se refiere a un conjunto de creencias, valores, suposiciones y prácticas compartidas que guían la investigación y el pensamiento dentro de una disciplina o campo específico. Representa un marco conceptual que define cómo se percibe y se aborda un área particular de estudio, influyendo en la forma en que se formulan las preguntas, se recolectan y analizan los datos, y se interpretan los resultados. Los paradigmas proporcionan una base fundamental para la comprensión y el avance

del conocimiento en una determinada área. Según Guba y Lincoln (1994) existen cuatro paradigmas que sustentan los diversos procesos investigativos: positivismo, post-positivismo, teoría crítica y constructivismo. Estos cuatro paradigmas, que responden a enfoques epistemológicos diferentes desde la perspectiva de Padrón (1998) responden a tres interrogantes básicos de diferente manera. Para Guba y Lincoln (1994) para que un investigador se posicione en uno de ellos debe responder primero a tres preguntas básicas: la pregunta ontológica ¿Cuál es la forma y naturaleza de la realidad?, la pregunta epistemológica ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el conocedor o el posible conocedor y qué es aquello que puede ser conocido? y la pregunta metodológica ¿Cómo el investigador puede descubrir aquello que él cree puede ser conocido?

El positivismo, post-positivismo, teoría crítica y constructivismo como paradigmas de la investigación científica han surgido históricamente de forma sucesiva. La visión cualitativa desde el paradigma interpretativo complejo abre la puerta a diseños de investigación que son flexibles, interactivos, dialógicos, complejos e inclusivos. En este enfoque, se reconoce la naturaleza dinámica y multifacética de la realidad, lo que implica la necesidad de métodos que puedan capturar la complejidad y la riqueza de las experiencias humanas. Los diseños flexibles permiten adaptarse a las situaciones cambiantes y a las perspectivas de los participantes, mientras que los enfoques interactivos y dialógicos fomentan la co-construcción del conocimiento a través del diálogo y la interacción entre investigadores y participantes.

“En una dialógica, donde las ideas antagónicas se vuelven complementarias, la intensidad y riqueza del debate crea condiciones de autonomía para el espíritu y permite el respeto por las ideas contrarias generando reales condiciones para el diálogo” (García de Ceretto & Giacobbe, 2019, p. 29). Además, la inclusividad es un valor central, asegurando que las voces de todos los involucrados sean reconocidas y valoradas en el proceso de investigación.

Retomando a los paradigmas, cuando estos no dan respuesta suficiente o explicaciones precisas a las demandas particulares, surge la necesidad de desarrollar nuevas formas de conocer y es allí donde la ciencia crea nuevas formas de explicación y construye conocimiento científico (Kuhn, 1962). Augusto Comte es considerado como uno de los principales referentes del positivismo, cuando en 1849 publica “Discurso sobre el espíritu positivo”.

El positivismo se inició como un modelo de investigación en las ciencias físicas o naturales y Comte intenta hacer una organización sistemática, no sólo de las ciencias, sino también de la humanidad. Los criterios para hacer esa organización se basan en: la semejanza, la filiación y el grado de generalidad - complejidad. Las ciencias más generales son menos complejas, como la matemática. En el extremo opuesto estará la sociología. La ciencia desde este paradigma se construye en el conocimiento de lo positivo, los hechos, lo concreto, lo dado por la experiencia. Como señalan Prigogine et al. (1998):

“La idea de que el mundo estaría sujeto a leyes apareció en forma gradual en el pensamiento de Occidente (...) La explicación de cualquier fenómeno natural en términos de leyes deterministas parecía al alcance de la mano, y una vez que contáramos con esas leyes básicas, de ello se derivaría todo lo demás (la vida, nuestra conciencia humana) por simple deducción” (p. 38).

Desde el paradigma del positivismo resulta factible conocer con objetividad los hechos por medio de las leyes que éstas descubren. El paradigma positivista se caracteriza por ser cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, sistemático gerencial y científico tecnológico. (Ricoy, 2006). Este paradigma trasladado a la comprensión de la sociedad es comprenderla como una única realidad concreta y que se organiza históricamente según tres categorías: orden, progreso y estado (o estadio). Desde esta perspectiva el saber positivo es un saber de los hechos, en tanto que el hecho, en sí mismo, es el objeto propio del saber positivo. La función del

conocimiento científico es establecer leyes comprendidas como generalidades que expresan las relaciones entre los hechos. Bajo este paradigma, la investigación tiene como objetivo comprobar una hipótesis por medios estadísticos o determinar los parámetros de una determinada variable mediante la expresión numérica.

El post-positivismo se lo ubica a finales del siglo XIX y se desarrolla completamente décadas de 1950-1960. Bajo la denominación de postpositivismo se agrupan los más variados enfoques teóricos, métodos, disciplinas y praxis investigativas cuyo fin básico es comprender los fenómenos y hechos desde la perspectiva de los sujetos en el marco de anclajes flexibles, evolucionarios y recursivos de la investigación; lo cual no implica menor rigurosidad, sino abordaje de caminos diferentes para indagar en ciencias sociales.

La diferencia con el positivismo radica en que en el post-positivismo la realidad existe, pero no puede ser completamente aprehendida. Lo real se lo entiende desde las leyes exactas, sin embargo, ésta únicamente puede ser entendida de forma incompleta (Ramos, 2015). En este paradigma se reconoce el papel del sujeto investigador sometido a condicionamientos diversos, a particulares determinismos sociales que introducen en el conocimiento una visión de la realidad transmitida socialmente. Esta perspectiva postpositivista del conocimiento se basa en que todo lo que existe para el conocimiento, es decir el mundo entero, no es objeto más que en relación al sujeto, no es más que percepción de quien percibe, en una palabra, representación.

Bajo el paradigma de la teoría crítica se sostiene una aproximación filosófica que se articula con campos de estudio como la ética, la filosofía política, la filosofía de la historia y las ciencias sociales. Desde este paradigma se contextualiza una práctica investigativa caracterizada por una acción-reflexión-acción, que implica que el investigador busque generar un cambio y liberación de opresiones en un determinado contexto social. La búsqueda de transformación social se basa en la participación, intervención y colaboración desde la reflexión personal crítica

en la acción (Ricoy, 2006). La teoría crítica como campo epistémico surge con un conjunto de filósofos y otros pensadores de diferentes disciplinas adscritos a la Escuela de Frankfurt fundada en 1923. Sus mayores exponentes son: Theodor Adorno, Walter Benjamín, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas, Oskar Negt o Hermann Schweppenhäuser, Erich Fromm, Albrecht Wellmer y Axel Honneth entre otros.

La teoría crítica formulada por Max Horkheimer por primera vez en su obra de 1937 “Teoría tradicional y teoría crítica”. La principal tesis de este grupo de investigadores sostenía que, para progresar y conseguir cada vez un mayor grado de desarrollo, los seres humanos debían utilizar la Razón como guía para actuar y tomar decisiones. La Ilustración era optimista respecto al papel del conocimiento y la Razón en las relaciones entre las personas. La teoría crítica, en este sentido, propone que el conocimiento está mediado por la experiencia del sujeto, así como por su contexto histórico, político, económico y social, y sostiene que tanto los intereses teóricos como los no teóricos influyen en la forma en que se organiza, forma y constituye el conocimiento. Es por ello que ante la pregunta ontológica el paradigma de la teoría crítica afirma que la interpretación de la realidad se basa en un realismo histórico, es decir, la realidad es un producto de la influencia de un conjunto de factores relacionados con lo social, político, cultural, económico, étnico, el rol de género, entre otros (Guba y Lincoln, 2002).

Ante la pregunta epistemológica este paradigma afirma que existe una interacción entre el investigador y el objeto investigado. Tal como lo afirma Martens (2003), citado en Hernández – Sampieri & Mendoza - Torres (2018) en la investigación se involucra a los miembros del grupo o la comunidad en todas las etapas del estudio, en especial, en la intervención que busca generar los cambios planeados. Ante la pregunta metodológica, Guba y Lincoln (2002) afirman que en la investigación desde este paradigma “se requiere un diálogo entre el investigador y el investigado; ese diálogo debe ser de una naturaleza dialéctica para transformar la ignorancia y los conceptos

erróneos”. (p. 127). Y desde esta perspectiva el abordaje cualitativo permite desarrollar diseños de investigación en los que se pueda construir una conciencia que comprenda cómo se pueden cambiar las estructuras de una sociedad y entender las acciones necesarias para efectuar el cambio.

Finalmente, el constructivismo como paradigma de investigación científica plantea la propuesta de abordar acontecimientos históricos de alta complejidad, en donde el saber no se considera como absoluto y acumulado, ya que, en lo social, los fenómenos se encuentran en constante evolución (Gergen, K.J. y Gergen, M., 2007). El constructivismo asume una metodología interpretativa, hermenéutica, que involucra el análisis y la crítica en la construcción del conocimiento sobre la realidad. No pretende la “explicación” de los fenómenos, sino la “comprensión” de los mismos. Según Berger y Luckman (2003), la posición teórica que adopta el paradigma constructivista social se basa en el principio de que el saber del mundo real se construye en base a procesos de interaccionismo social y de movilización de recursos persuasivos y representacionales.

Desde el paradigma constructivista el diseño de teoría fundamentada es la principal herramienta que permite al investigador poder construir una teoría sustantiva que permita interpretar la subjetividad, ideología, percepción, constructos, discursos, etc. que construyen los individuos que se encuentran en el estudio (Creswell, 2014). En el marco de la pregunta ontológica la realidad se construye mediante el interaccionismo simbólico de los sujetos que conforman un grupo social.

La relación entre el investigador y el grupo humano de estudio permite construir la teoría sustantiva resultante en la investigación. Este paradigma, por lo tanto, parte del reconocimiento de la participación activa del investigador en la construcción del conocimiento, asumiendo que los actos de explicar (análisis cuantitativo) o comprender (interpretación cualitativa) no relegan al

observador a una posición pasiva de representación del mundo externo, sino que lo incluyen como co-constructor de lo observado. Estas premisas se sitúan así en oposición a aquellas que postulan al sujeto cognoscente simplemente como el encargado de recoger los datos que se supone, corresponden a hechos observables que se pueden conocer objetivamente.

Los cuatro paradigmas de investigación científica mencionados, junto con el paradigma de la complejidad, representan distintos enfoques epistemológicos. Como se indicó al inicio del apartado, estos enfoques se derivan de diferentes concepciones sobre la naturaleza de la realidad y proponen variadas formas de relación entre el investigador y el objeto de estudio, así como distintas estrategias para abordar dicho objeto de investigación. Cada paradigma ofrece una perspectiva única que influye en la manera en que se formulan las preguntas de investigación, se recolectan y analizan los datos, y se interpretan los hallazgos.

### **Investigación Educativa**

La investigación educativa, forjada bajo el lema de "ciencia con conciencia", se erige como un pilar fundamental en la evolución y mejora del sistema educativo a lo largo de la historia. Con raíces profundas en el pasado, su desarrollo ha estado marcado por una búsqueda constante de comprensión y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde las primeras formulaciones de la pedagogía hasta las corrientes contemporáneas de investigación en educación, esta disciplina ha experimentado un viaje de descubrimiento y reflexión, enriquecida por una diversidad de perspectivas convergentes y emergentes.

Desde la psicología educativa hasta la sociología de la educación, la investigación educativa se nutre de múltiples disciplinas y enfoques, convergiendo hacia un objetivo común: comprender y optimizar el proceso educativo para el beneficio de las generaciones presentes y futuras (Dwyer, 2023). Sobre la investigación educativa Morin y Domínguez (2018) postulan que “en una generación más, los campus quedarán reducidos a laboratorios de prueba e investigación

y desarrollo de casos y técnicas, siendo la instrucción por internet y videoconferencia”. (p. 67).

Por lo tanto, la investigación educativa se encuentra en un momento crucial de adaptación y reinención, donde la comprensión de los sistemas complejos y la aplicación de enfoques interdisciplinarios emergen como herramientas esenciales para abordar los desafíos presentes y futuros en el campo de la educación.

### ***La investigación educativa desde las diferentes perspectivas convergentes y emergentes***

El fin de la investigación educativa es la construcción de conocimientos que posibiliten encontrar nuevas concepciones y significados para el abordaje de los problemas educativos en contextos específicos (González et al., 2007). Esta concepción desborda las miradas limitadas a lo escolar y reconoce una multiplicidad de contextos formativos en los que los sujetos se educan, atravesados por diversas dimensiones. La complejidad para estudiar las realidades educativas exige transitar hacia perspectivas interdisciplinarias y transdisciplinarias. La perspectiva interdisciplinaria supone establecer puntos de contacto entre las disciplinas, cruzar los límites tradicionales de las disciplinas en la que cada una aporta sus problemas, conceptos y métodos de investigación (García-Rodríguez et al., 2014).

Mientras que la perspectiva transdisciplinaria plantea que sólo puede observarse y descubrirse la realidad bajo nuevas formas de percepciones y valoraciones que implica cooperación entre disciplinas. Edgar Morin, establecía al respecto: “por todas partes, se es empujado a considerar, no los objetos cerrados y aislados, sino como sistemas organizados en una relación coorganizadora con su entorno (...); por todas partes se sabe que el hombre es un ser físico y biológico, individual y social, pero en ninguna parte puede instituirse una ligazón entre los puntos de vista físico, biológico, antropológico, psicológico, sociológico. Se habla de interdisciplinariedad, pero por todas partes el principio de disyunción sigue cortando a ciegas” (p.

12). Este recorrido permite también reconocer los orígenes de la investigación educativa en las ciencias sociales y humanas, así como su íntima relación y familiaridad con algunos de sus posicionamientos y procedimientos.

### ***Ciencia con conciencia – un poco de historia***

Los primeros antecedentes de actividades sistemáticas de investigación educativa se remontan a fines del siglo XIX y principios del XX. Bajo el influjo del positivismo se promovía el estudio científico de temas educativos en el marco de nociones de objetividad, racionalidad y verdad en la que el conocimiento tiene un papel instrumental en la solución de los problemas educacionales. En este contexto la investigación educativa se realiza bajo la tendencia a explicar desde un punto de vista técnico todo problema del campo educativo (Arend, 1999; Tedesco, 1999).

La investigación en este contexto surge como pedagogía experimental, en los primeros intentos metodológicos del paradigma empírico analítico. La denominación de experimental la recibe de la psicología experimental en su aplicación al aprendizaje escolar. Lo experimental se vincula con la intervención deliberada en una situación o fenómeno para modificarlo según un propósito determinado. Las versiones “directivistas” de esta corriente generaron una serie de investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y los métodos didácticos. Durante la década de 1930, el crecimiento de los sistemas escolares en Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México promovió la generación de estudios de didáctica y psicología educativa (Schuster et al., 2013).

Las corrientes no “directivistas” produjeron una contribución importante a debates internacionales como el generado alrededor del movimiento de la “escuela nueva” con sus correspondientes propuestas metodológicas (Narodowski, 1999; Gorostiaga *et al.*, 2012). Desde la perspectiva de Tadeu da Silva (1998) los problemas educativos se centran en generar

conocimiento que contribuye a la acción educativa formal y sistemática de la escuela, a la consolidación de los Estados nacionales y a la vigencia de un orden político democrático-liberal.

El enfoque positivista de la investigación educativa comienza a recibir múltiples cuestionamientos, por el carácter reduccionista de lo humano que impide explicar de modo completo las diversas situaciones del complejo contexto socio educativo y por lo restrictivo del método con el cual se pretende estudiar lo social sólo a partir de lo experimental, limitando el abordaje de los diversos escenarios y problemáticas. Desde el punto de vista específicamente pedagógico, el debate entre las concepciones de la llamada «pedagogía tradicional» y la «pedagogía nueva» había provocado una fuerte disociación entre teoría y realidad (Aguilar et al., 2019).

Las propuestas de la Escuela Nueva lograron un fuerte impacto crítico sobre las prácticas tradicionales, pero no superaron el carácter de microexperiencias, la mayoría de ellas eran de carácter elitista, incapaces de transformar las prácticas vigentes en el sistema educativo (Tedesco, 1999). Más tarde, en los Estados Unidos se inicia un movimiento que recorrerá el mundo llamado Nueva Educación con John Dewey (filosofía pragmática de finales del siglo XIX), en Chicago, influido por la obra de James. Dewey desarrolla principios de la filosofía pragmática, de la psicología del comportamiento, y de la teoría de la evolución, y adopta los trabajos experimentales de Thorndike y Binet (1942) que sostienen que el aprendizaje se compone de una serie de conexiones entre un estímulo y una respuesta, que se fortalecen cada vez que generan un estado de cosas satisfactorio para el organismo (Landsheere, 1978).

Con la “nueva educación” se introducen algunos elementos de tipo cualitativo en la educación, con sus postulados referidos a la necesidad de la relación entre la escuela y la sociedad y el derecho individual a una educación personalizada. Se proclama: los educadores deben ser más filósofos que científicos, y se produce un cierto distanciamiento de la investigación

experimental educativa con un giro hacia la investigación pedagógica o pedagogía experiencial. Esta forma de educación y de investigación va modificando sus referentes teóricos y prácticos, inclinándose por los avances de lo pragmático de la enseñanza y por los nuevos postulados de la psicología educativa. Figuras como Kilpatrick, Decroly, Montessori, destacan en este proceso y la Nueva Educación se reafirma. La Teoría de la Psicología de la Gestalt y las tesis Rogerianas abren una nueva mirada hacia lo cualitativo.

A finales de los años sesenta del siglo pasado ocurre un cambio significativo en la educación y por lo tanto en el estudio de las problemáticas educativas. Con la educación institucionalizada, la investigación se focaliza en aspectos acerca de la elaboración de los currículums y al establecerse un acercamiento formal entre práctica educativa e investigación, en cuanto a: la definición de los objetivos de enseñanza y la metodología objetiva o científica en los procesos educativos. Con el desarrollo del sistema económico capitalista, se exige la preparación de los cuadros sociales para la reproducción y mantenimiento del sistema, y es a través de la educación que el cumplimiento de estas exigencias se garantiza (Delgado, 2002).

La investigación educativa va tomando forma en lo epistemológico, ontológico e ideológico para la búsqueda del conocimiento en ese sentido. El reduccionismo del currículum y de la función educativa, en particular, están a la vista, sólo existe lo planificado y lo previsto, sometido a políticas determinadas bajo el disfraz de la objetividad, la científicidad y la neutralidad. “El currículo oculto” va implícito y en él, nunca aparecen visibles quién, cuándo, para qué y dónde se decide qué se debe enseñar y qué se debe investigar (Brítez, 2021). Generalmente se obvia el significado de estas interrogantes, queriendo presentar como no problemático el núcleo principal del sistema educativo, representado por las intenciones o finalidades de la educación.

Frente a la crisis, propuestas teóricas y metodológicas alternativas emergen desde diferentes posiciones, con una perspectiva interdisciplinaria bajo una visión cualitativa de lo educativo, con postulados que indican la necesidad del entendimiento de lo social desde lo humano, se comienza a destacar la urgencia de reivindicar al sujeto como persona y el requerimiento del uso de métodos cualitativos para su comprensión en el marco de la realidad histórico cultural social concreta y compleja donde éste se ubica. Con planteamientos que revitalizan a las ciencias sociales se plantea una nueva etapa para la investigación educativa. Se busca como lo expresa Morin (2000), la unidad de la diversidad, propiciando el encuentro de los diferentes postulados epistemológicos y metodológicos y sus prácticas.

La investigación educativa requiere identificar y comprender aquellos aspectos del contexto socioeducativo que inciden en los fines educacionales, para poder ofrecer interpretaciones teóricas mediante las cuales los actores involucrados eliminen o superen tales limitantes, reflexionando sobre sus propias situaciones, recreándolas y transformándolas a partir de sus propias acciones. Así, la misión de la investigación educativa se orientará a la generación de teorías sustantivas que tengan su fundamento en las complejidades de la realidad práctica (Arend, 1999).

La misión de la investigación educativa en este campo se dirige hacia la generación de teorías sustantivas arraigadas en las complejidades de la práctica educativa real, lo que implica un entendimiento profundo tanto de la naturaleza ontológica de la enseñanza de lenguas extranjeras como de los procesos epistemológicos mediante los cuales podemos investigarla. Este enfoque holístico permite desarrollar una comprensión más completa y contextualizada de los desafíos y las oportunidades en el ámbito educativo de la enseñanza de idiomas extranjeros, lo que a su vez puede informar prácticas pedagógicas más efectivas y significativas.

## **Investigación en Lenguas Extranjeras**

La investigación en la enseñanza de Lenguas Extranjeras ha experimentado una notable evolución a lo largo del tiempo, destacándose por su continua relevancia en el ámbito educativo global (Chávez-Zambano et al., 2017). Desde sus primeras manifestaciones hasta las corrientes contemporáneas, esta área de estudio ha sido fundamental en la comprensión de los procesos de adquisición y enseñanza de idiomas, así como en el desarrollo de metodologías pedagógicas efectivas (Beltrán, 2017). Su importancia radica en su capacidad para proporcionar indicios valiosos sobre cómo los individuos aprenden y se comunican en contextos lingüísticos diversos, promoviendo así la efectividad y la calidad en la enseñanza de idiomas extranjeros en un mundo cada vez más interconectado (Ruiz & Ruiz, 2019).

### ***La investigación en la enseñanza de Lenguas Extranjeras su evolución y relevancia***

La investigación en la enseñanza de lenguas extranjeras tiene una evolución notable a lo largo del tiempo. Inicialmente, entre 1916 y 1935, se centró en la comparación de métodos de enseñanza. Por ejemplo, se confrontaba el método de traducción gramatical con el método directo para determinar su contribución al aprendizaje. Según Davies (1999) la investigación de lengua extranjera nace de la aparición de la práctica basada en la evidencia con sus siglas en inglés EBP (*evidence-based practice*). La educación basada en la evidencia es el principio de que las prácticas investigativas las cuales deben basarse en la mejor evidencia científica disponible, en lugar de la tradición y el juicio personal.

Estas influencias se definen como el modelo de acción profesional en la educación, lo cual ha hecho aún más hincapié la idea de que el compromiso de los docentes en la investigación es deseable. Un argumento fundamental detrás de EBP es que cuando los profesores son capaces de participar en la investigación y tomar decisiones pedagógicas justificadas informadas por una

investigación sólida evidencial, esto tendrá un beneficio efecto tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. Sin embargo, los supuestos requisitos básicos de la práctica son difíciles de cumplir cuando se investiga el día a día del aula.

Borg (2006) se refiere a la investigación en lengua extranjera como “todas las formas de indagación del profesional que implica una indagación sistemática, intencional y autocrítica sobre el trabajo de uno” (Born, 2006, p. 1). En este sentido, el profesor de lengua extranjera reflexiona sobre su enseñanza, para investigar y conocer a profundidad sus destrezas metodológicas, desde qué sitio se posesiona para dictar su cátedra y por ende con esta reflexión desarrollar la mejora de su práctica docente.

Para Borg en el campo de la educación LE (Lengua extranjera) y SL (Segunda lengua) los docentes cambiarían la manera tradicional de ser vistos como sujetos consumidores de investigaciones realizadas por otros. Es por eso necesario entender que la investigación en lengua extranjera se extiende más allá de la enseñanza reflexiva, que a menudo está asociado con la práctica reflexiva sino también el docente se debería involucrar, como argumenta Freeman (1998) haciendo públicos los hallazgos de uno. Sobre el uso del lenguaje con fines específicos, Ruggiero & Chiliza (2022) “el idioma, la cultura y la historia y el estado actual del contenido y la práctica del dominio profesional, requieren la participación cooperativa de profesionales e investigadores de una variedad de antecedentes disciplinarios teóricos y aplicados”. (p. 1444)

Corcoran (1995); Little, (1993) citados en Brown & Coombe (2015) señalan que, en la última década, los educadores han desarrollado una visión empírica que se enfoca en temas que los maestros consideran importantes en su trabajo, respetan y construyen sobre el conocimiento y la experiencia que los maestros ya tienen. Desde esta perspectiva, la investigación en lenguas extranjeras “nutre y apoya el liderazgo y la capacidad intelectual de los maestros.” (Brown & Coombe, 2015, p. 5) Por ende, todos los maestros deben participar en actividades prácticas o de

investigación como parte de su desarrollo y crecimiento profesional. Es por eso necesario enfatizar que el docente investigador va más allá de lo ganado, puesto que es un sujeto socialmente útil en tanto contribuye al desarrollo cognitivo del estudiante haciendo su aprendizaje significativo. En cierto sentido, el aporte por la investigación del docente es una mayor comprensión de la práctica que realiza y en tanto el nivel de erudición del docente que trae aportes para el desarrollo del estudiante.

En la misma línea, según Brown y Coombe (2015) manifiestan que la enseñanza y el aprendizaje de idiomas se diferencia de otros campos de aplicación de las Ciencias de la Educación y otras Ciencias Sociales puesto que se basa en desarrollos teóricos en constante cambio y crecimiento. Por lo tanto, las habilidades involucradas en la formación de la investigación se han vuelto esenciales para los profesores de idiomas, dado que necesitan acceder a esa investigación, pero también deben ser capaces de juzgar su confiabilidad y la adecuación de sus análisis, resultados e interpretaciones de las preguntas de investigación. En este punto, quizás lo más importante es la profesionalización del docente de LE desde la formación de investigación deviene no sólo del avance en la construcción de su propia estructura de conocimientos, sino que también aporta conocimiento científico al campo de estudio en tanto comunica los resultados de la investigación y contribuye a plantear nuevas perspectivas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de L.E. de sus estudiantes.

No obstante, el reconocimiento del aporte que la investigación trae al campo educativo y en particular en la enseñanza de las lenguas extranjeras, los desarrollos investigativos han sido escasos. ¿Cuánta investigación docente se lleva a cabo? ¿Dónde? ¿Cuáles son las características de los profesores que lo hacen? ¿Qué los motiva? ¿Qué condiciones apoyan o dificultan sus esfuerzos? Estas interrogantes son planteadas con la finalidad de demostrar el avance de la investigación en las lenguas extranjeras.

Asimismo, la investigación en la enseñanza de lenguas extranjeras proporciona información valiosa sobre los métodos de enseñanza eficaces, los procesos de adquisición de lenguas y el desarrollo de las competencias lingüísticas e interculturales de los alumnos (Chávez-Zambano et al., 2017; Gooding, 2020).

Los estudios de este tipo continúan, a pesar de que posteriormente se incluyeron análisis de técnicas específicas, como, por ejemplo, el uso de televisores en lugar de audios en vivo, la investigación seguía mayormente enfocada en comparar métodos y estrategias Chaudron (2001). El diseño de estos estudios era típicamente experimental en el que un grupo de estudiantes eran expuestos a un método y otro grupo a un método diferente. Al final de un periodo determinado los estudiantes completaban unas pruebas cuyos promedios eran comparados (Ellis, 2012). Como es claro, esta primera fase estuvo caracterizada por la metodología de investigación cuantitativa. No es sino hasta la década de los 70 que Stephen Krashen introduce su teoría de la adquisición de una segunda lengua. Según esta teoría un nuevo idioma se aprende mejor cuando estamos expuestos a un lenguaje que entendemos pero que es un poco más avanzado que lo que ya sabemos.

Él piensa que usar conscientemente reglas gramaticales (lo que llama el "Monitor") no es tan importante como entender bien el lenguaje que escuchamos. Además, Krashen destaca que nuestras emociones, como la motivación y la ansiedad, también influyen en cuánto aprendemos. Si estamos motivados y no estamos muy ansiosos, es más probable que aprendamos eficazmente. Por otro lado, si estamos muy ansiosos, eso puede dificultar el proceso de aprendizaje (Krashen, 1981). Esta perspectiva influyó en la investigación posterior, que exploró temas como la interacción basada en tareas, la enseñanza de gramática y las dinámicas entre profesores y estudiantes.

La década de los 90 del siglo XX fue testigo de otro desarrollo importante. La investigación se volcó hacia la revisión teórica. La teoría sociocultural, por ejemplo, fue de interés para los investigadores de adquisición de la segunda lengua. Se observó un interés creciente en las conductas de docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua. En el siglo XXI, la investigación se ha enfocado en el aula, abordando cuestiones metodológicas y éticas. Los estudios empíricos exploran diversos aspectos de la enseñanza y aprendizaje de idiomas, desde estrategias de aprendizaje hasta procesos de codificación y decodificación en la interacción en clase.

Se llevan a cabo estudios experimentales sobre fonología, vocabulario, gramática y habilidades del lenguaje en varios idiomas, considerando diferentes contextos y perspectivas teóricas, como el cognitivismo, el interaccionismo y la teoría sociocultural. Además, surge un interés por el papel de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza y aprendizaje de lenguas (Ellis, 2012). Martínez-Quintana (2021) añade la percepción cultural, la didáctica de las lenguas extranjeras, el sujeto que aprende y también la ciudadanía en conjunto, es decir los problemas de la sociedad como efecto de la globalización como temas de los que se ocupa la investigación en LE.

Con respecto a la metodología, la investigación en LE no ha estado alejada de las tradiciones cualitativa y cuantitativa. Esta presentación dual de los métodos empleados en la investigación científica ha influido en la forma en que se concibe y describe la investigación en el ámbito de las lenguas extranjeras. De acuerdo con Martínez-Quintana (2021) los métodos usados tradicionalmente en este campo son: el método experimental, cuasi experimental, etnografía, estudio de casos, observación en el aula, análisis de discursos. Los investigadores más pragmáticos, sin embargo, optan por los enfoques mixtos.

Así lo demuestra el estudio realizado por Ramírez et al. (2022) en que señalan que, de un total de investigaciones analizadas, el 55% utilizaron el paradigma cualitativo, seguidas por un 23% que emplearon el paradigma mixto y un 22% se ubicaron dentro del paradigma cuantitativo. Porto et al. (2021) señalan que el enfoque cualitativo se ha usado para investigar las propias prácticas a través de entrevistas y observaciones. Por otro lado, los estudios cuantitativos son seleccionados con el fin de comprender las percepciones de estudiantes y profesores, analizar la habilidad de escritura de los estudiantes, o evaluar la competencia lingüística mediante cuasiexperimentos o estudios de intervención. La utilización de métodos mixtos se evidencia también en la investigación de LE en casos en los que una encuesta es seguida por entrevistas. Además de estas estrategias, se incorporaron métodos como la investigación acción y el análisis de documentos.

Como se evidencia en el análisis previo, la investigación en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, al igual que la investigación en general, ha seguido las tradiciones cualitativas y cuantitativas. Hasta hace poco, como señala Hiver & Al-Hoorie (2020), la investigación en la enseñanza de lenguas ha favorecido en gran medida los métodos analíticos que descomponen y aíslan los objetos de estudio, determinando variables que influyen en las conductas. Sin embargo, algunos académicos han cuestionado la simplicidad de estos procesos de generación y legitimación de conocimientos Garcia (2006).

Larsen-Freeman (2016), por ejemplo, plantea dudas sobre la idea de replicar los resultados de un estudio específico. Si se considera, además, la reflexión de Hiver et al. (2021) en torno a la investigación sobre los profesores de lenguas extranjeras, en el sentido de que la comprensión de cómo estos profesionales estructuran sus clases, interactúan con sus estudiantes y gestionan las exigencias de su profesión implica una consideración profunda de sus conocimientos, creencias, actitudes, pensamientos y decisiones, antes que una investigación

tradicional centrada en productos o resultados, como ha sido la norma, se aboga por la necesidad de llevar a cabo una investigación centrada en los procesos y en cómo estos evolucionan a lo largo del tiempo.

Hiver et al. (2022) considerando también el interés de los investigadores en la enseñanza de lenguas extranjeras hacia la percepción cultural y los desafíos derivados de la globalización, se hace evidente la necesidad de una forma de investigar que dé cuenta de la interrelación de los fenómenos y sus emergencias. Con este propósito, se explorará a continuación el concepto de complejidad y sistemas complejos, puesto que, esta visión muestra el entretejido entre la historia investigativa y nuestra problemática.

## **La Complejidad**

La complejidad es un concepto que abarca la naturaleza intrincada y multifacética de los sistemas y fenómenos que nos rodean (Morin, 1998). Se refiere a la presencia de múltiples elementos interconectados, cuyas interacciones generan patrones no lineales y emergentes difíciles de predecir o explicar mediante enfoques simplistas. En este sentido, la complejidad no se limita a la mera complicación, sino que implica una comprensión profunda de las relaciones dinámicas y contextuales que caracterizan a los sistemas complejos. Esta noción desafía las concepciones tradicionales de causa y efecto lineales, promoviendo un enfoque holístico que reconoce la interdependencia y la coevolución de los elementos dentro de un sistema.

### ***¿Qué se entiende por Complejidad?***

Según el diccionario del español el término complejidad “se aplica a un asunto en el que hay considerar muchos aspectos por ser difícil de comprender o resolver”. Si bien es cierto que la palabra pueda tener sinónimos entre complejidad y complicación no es únicamente en el lenguaje ordinario sino también en distintos campos científicos, causando una mayor confusión en la

utilización de la palabra. En este sentido, para vislumbrar el concepto desde un punto de vista etimológico, la palabra complejidad: en francés, complexité; en inglés, complexity; en italiano, complessità; en portugués, complexidade; es de origen latino proviene de complectere, cuya raíz –plectere- significa <trenzar, enlazar> entendiendo como el trabajo de enlazar ramas desde el principio con el final en la confección de cestas.

El prefijo -com- da el sentido de dualidad, unión de dos elementos opuestos que se enlazan íntimamente entre sí, pero sin perder su dualidad. De allí que complectere se utiliza tanto para referirse a dos guerreros en combate o al entrelazamiento de dos amantes. En castellano la palabra complejo aparece en 1625, con su variante complejo, viene del latín complexus que significa <que abarca>, participio del verbo complector que significa <yo abarco, abrazo>. De complejo se deriva complejidad y complexión. Por otro lado, esta última palabra, que aparece en castellano alrededor del año 1250, proviene del latín complexio que significa <ensambladura o conjunto> (Morin 2003, pp. 52-53). A lo largo de este estudio el término “complejidad” se aleja del sinónimo de difícil. Por el contrario, hace referencia a un entramado de elementos interconectados.

García de Ceretto & Giacobbe (2019) acotan que la palabra complejidad desde un punto de vista etimológico de origen latino significa trenzar, entrelazar y enfatizan que “el agregado del prefijo “com” añade el sentido de dualidad de dos elementos opuestos que se entrelazan íntimamente, pero sin anular la dualidad”. (p. 25). Continuando con el aporte de Ceretto & Giacobbe (2019), señalan que “la complejidad sistémica implica una doble cara: que determina dos elementos que se relacionan, pero que también esa relación es contingente, de que muchas otras son posibles” (p. 26)

## **Teoría de la Complejidad**

La Teoría de la Complejidad es un enfoque científico - filosófico que surge como respuesta a la necesidad de comprender y abordar fenómenos complejos que desafían las explicaciones convencionales. Se fundamenta en la idea de que los sistemas complejos, ya sean naturales, sociales o tecnológicos, exhiben propiedades emergentes que no pueden reducirse a la suma de sus partes individuales (Morin, 1998). Esta teoría propone un marco conceptual que integra diversas disciplinas y métodos de investigación, reconociendo la interconexión y la interdependencia entre los elementos de un sistema. En lugar de buscar una comprensión completa y definitiva de la complejidad, la Teoría de la Complejidad aboga por un enfoque dinámico y adaptable, que se nutre del diálogo interdisciplinario y la experimentación continua para abordar los desafíos que plantea la comprensión de los sistemas complejos.

### ***La Teoría de la Complejidad y su saber científico***

En efecto, para Morin (2003) la palabra complejidad se presenta con los rasgos perturbadores de la perplejidad es decir de lo enredado, lo inextricable, el orden, la ambigüedad y la incertidumbre” (pág. 54). Siendo este el sentido elemental para conocer la complejidad y el pensamiento complejo. Para Solis Becerra (2008) la palabra misma sólo surgió, a fines de los años 60, a partir de la Teoría de la Información, la Cibernética, la Teoría de Sistemas. Desde entonces, la palabra se alejó de sus connotaciones negativas y pasó a conciliar en sí misma como orden, desorden, organización dentro de lo uno y lo diverso.

Relaciones establecidas entre sí mismas, complementarias y a la vez antagonistas. En este sentido, para Solis Becerra (2008) “el concepto de complejidad pasó de la confusión y de la periferia al centro del conjunto de la elaboración teórica de Morin –que es transdisciplinaria- y devino un macro-concepto”. (pág 2). Desde este contexto, Morin (2003) creador del pensamiento

complejo, sostiene que existe una relación curiosa entre complejo y perplejo puesto que ambos términos comparten la misma raíz.

La complejidad no es complicación, lo que es complicado puede reducirse a un principio simple, como un nudo enredado o una madeja de lana enredada. Se puede decir que aquello que es complejo recupera, por una parte, al mundo empírico, la incertidumbre, la capacidad de lograr la certeza, de formular una ley eterna, de concebir el orden absoluto. Y también, en cierto modo recupera lo relacionado con la lógica, es decir con la incapacidad de evitar contradicciones. el concepto de complejidad que no pretende elaborar un sistema cerrado, sino proponer los elementos para ir desarrollándose de manera crítica y en cierto sentido abierta a modificaciones.

En el mismo sentido Morin (1998) en su primera definición no aclara su definición; claridad: “es complejo aquello que no puede resumirse en una palabra maestra, aquello que no puede retrotraerse a una ley, aquello que no puede reducirse a una idea simple”. Por lo cual, lo complejo no puede ser resumido en el término complejidad y ésta no puede definirse de manera simple. Según Morin (2003) el sentido de complejidad debe ser “en un mismo espacio y tiempo, no existe sólo orden sino también desorden, tampoco podría existir determinismos sino también azares, allí donde emerge la incertidumbre, es necesaria la actitud estratégica del sujeto frente a la ignorancia, el desconocimiento, la perplejidad y la lucidez”. (pág. 18)

Para Morin el desarrollo de la complejidad es a través del método, mediante el análisis en 6 ejes: la naturaleza, la vida, el conocimiento, las ideas, la humanidad y la ética; Con el análisis de estos ejes propone un modo de pensar capaz de diálogo y negociación, distinto al paradigma predominante de la simplificación del saber y lo real. En él desarrolla su macroconcepto de pensamiento complejo que detona interrogantes —yendo de la periferia al centro— en torno al problema de la conexión entre empirismo, lógica y razón. El saber científico aspira a descubrir el orden y leyes que rigen la complejidad natural, humana, cósmica, pero en el intento simplifica las

cosas por cuestión de orden y comprensión; no obstante, evidencia que el conocimiento no se orienta a la reflexión sobre sí mismo (Morin, 2006).

De igual manera, en referencia al pensamiento complejo Morin (2003) propone abordar la noción de sujeto de forma científica y no metafísica. Propone una definición bio-Lógica: que corresponde a la lógica misma del ser vivo. es necesaria la presencia de un sujeto pensante y estrategia ante situaciones complejas, relación que integra el sujeto con el objeto, pero en este caso de la relación antro-po-social lo hace de una manera más fuerte, más comprometida. En cierta manera, el conocimiento debe de ir de la mano de un sujeto que aprende “por lo tanto, aquello que sirve para aprender y a la vez es aprendizaje. Es aquello que nos permite conocer el conocimiento” (pág. 32).

En este intrincado tejido, el aprendizaje se convierte en el hilo conductor que nos guía a través de sus intrincadas sendas. Es la interacción dinámica entre el sujeto y su entorno cognitivo lo que da vida a este proceso; es la búsqueda constante de comprensión lo que nos impulsa a desentrañar los misterios de lo que ya conocemos y a descubrir nuevos horizontes de sabiduría. Por lo tanto, el conocimiento y el aprendizaje se entrelazan en una danza perpetua, en otros sistemas complejos, en la que cada uno es tanto el medio como el fin de recursividad, la herramienta y el objetivo. Es aquello que nos permite conocer el conocimiento, y a su vez, es el conocimiento mismo el que nos nutre y enriquece como individuos y como sociedad.

### **Sistemas Complejos**

Los sistemas complejos son entidades compuestas por numerosos elementos interconectados que interactúan entre sí, generando patrones de comportamiento emergentes que no pueden explicarse únicamente por el estudio de sus partes individuales. Esta teoría de sistemas complejos, busca comprender la dinámica y la estructura de sistemas que exhiben propiedades no lineales, adaptativas y autoorganizativas. Desde la biología hasta la economía, pasando por la

sociología y la ecología, los sistemas complejos están presentes en una amplia gama de disciplinas y fenómenos naturales y sociales (García R. , 2007).

Sobre la complejidad en la sociedad, García de Ceretto & Giacobbe (2019) hace mención a un bucle recursivo, manifestando que una sociedad entendida desde estos procesos es “una sociedad que se autoproduce, se autoorganiza, donde las ideas necesitan de las otras para legitimarse. Aparece como un pensamiento circular virtuoso que implica que la sociedad y sus actores se constituyen/ son constituidos interactuando, retroalimentando y autoproduciéndose”. (p. 30)

Este abordaje no solo se centra en la comprensión de sistemas específicos, sino también en la identificación de principios y patrones universales que subyacen a la complejidad en diferentes contextos. Así, el estudio de los sistemas complejos ofrece un marco conceptual poderoso y flexible para analizar la interconexión y la dinámica de los fenómenos complejos en diversos ámbitos de la ciencia y la sociedad.

### ***Un Abordaje a los Sistemas Complejos***

En la última década, se ha observado una significativa transformación en el ámbito científico, abarcando virtualmente todos los campos, mediante un cambio sustancial tanto en la conceptualización como en la metodología. Este cambio está estrechamente ligado al estudio de fenómenos no-lineales, cuyo análisis se incluye, en parte, en el ámbito de las ciencias de la complejidad o de los sistemas complejos. Este enfoque emergente ha conducido a una comprensión más profunda de la dinámica inherente a los sistemas complejos, fomentando una apreciación más holística y matizada de fenómenos previamente abordados de manera convencional en la investigación científica. Los sistemas complejos no están predefinidos, sino que se definen de manera específica durante el transcurso de una investigación particular.

La perspectiva planteada sobre Sistemas Complejos contradice el empirismo lógico al sostener que el objeto de estudio no es simplemente un observable neutro, desprovisto de teoría, sino que se construye mediante la interpretación activa de los investigadores. Esta visión, se distingue por no definirse a través de conceptos o sustantivos, sino más bien por el uso de adjetivos y verbos, evidenciando la naturaleza dinámica de la ciencia como una actividad en constante evolución. En este contexto, la ciencia se concibe como una acción que implica interacción interdisciplinaria y colaboración entre los autores, destacando el papel activo de estos en la construcción y comprensión de fenómenos complejos (CEIICH-UNAM, 2021).

En este proceso, se busca hacer inteligibles los hechos, organizarlos y explicarlos, estableciendo relaciones causales para entender el funcionamiento de un sistema, ya que los sistemas no son dados, sino contruidos por los propios investigadores. En este sentido, en las líneas subsiguientes, se busca emprender un análisis académico con respecto a la comprensión de la Teoría de Sistemas Complejos.

La Teoría de Sistemas, también conocida como Teoría General de Sistemas, emergió a partir de las investigaciones realizadas por el biólogo alemán Ludwing Von Bertalanffy, cuyos trabajos fueron publicados entre los años 1950 y 1968. Este enfoque teórico propone una perspectiva interdisciplinaria que busca comprender los principios subyacentes que son comunes a todos los sistemas, independientemente de su naturaleza, condición o la relación entre sus componentes.

La contribución de Bertalanffy en este período marcó el inicio de un enfoque unificador que ha influido significativamente en diversas disciplinas científicas. Las proposiciones de Ludwing Von Bertalanffy se focalizan en afirmar que, fundamentándose en premisas derivadas de las matemáticas, cualquier organización posee principios que son extensibles a todos los sistemas, sin importar su condición, naturaleza o las interrelaciones entre sus elementos

constituyentes. El concepto de sistema alude a características sumamente generales que son compartidas por numerosas entidades y que son abordadas convencionalmente en diversas disciplinas. Es por este motivo que Von Bertalanffy plantea “De uno u otro modo estamos forzados a vérnoslas con complejidades, con totalidades o sistemas, en todos los campos del conocimiento...” (Bertalanffy, 1968).

La teoría general de sistemas se presenta, desde sus primeros teóricos, como un instrumento destinado a abordar la realidad en su totalidad, independientemente de su naturaleza. Entre los aspectos más destacados de los sistemas, se subraya que no pueden ser desglosados mediante la consideración aislada de sus elementos individuales. La comprensión efectiva de los sistemas solo se logra al analizarlos de manera integral, incorporando todas las dimensiones que los conforman. Se destaca también la interrelación de los elementos y su mutua influencia, es decir, su funcionamiento como un conjunto cohesionado. De este modo, cualquier modificación en una parte del sistema impacta en su totalidad.

La teoría de los sistemas se sustenta en tres premisas fundamentales. En primer lugar, postula que los sistemas existen dentro de otros sistemas, adquiriendo sentido como conjuntos a través de la explicación de sus propias interrelaciones. En segundo término, establece que los sistemas son inherentemente abiertos, lo que implica su susceptibilidad a variaciones originadas externamente y su dinámica interacción con el entorno. En tercer lugar, destaca que las funciones de un sistema se encuentran intrínsecamente ligadas a su estructura; cada elemento, al mantener una interrelación constante, opera de manera particular, influenciado por su propia configuración estructural. Esta conceptualización del sistema ha dado lugar al desarrollo de las ciencias de la complejidad, cuyo enfoque se centra en el estudio de los sistemas complejos (Becerra, 2019).

La denominación de "sistema complejo" se refiere a un conjunto conformado por numerosas partes que interactúan entre sí. Esta interacción, generadora de transformaciones tanto

en el propio sistema como en los elementos que influye, da lugar a la emergencia de nuevos fenómenos. Es esencial destacar que el comportamiento de estos sistemas complejos se caracteriza por ser no lineal, como indicado por Larsen-Freeman (1997), García (2006), (Molina & Rivero, 2012). La concepción lineal implica la asunción de que la totalidad es equivalente a la suma de las partes, que causas pequeñas generan efectos proporcionales, que una acción idéntica bajo condiciones idénticas produce resultados consistentes, y que comprender una parte de un sistema es suficiente para tener un conocimiento completo del mismo.

Básicamente, la complejidad, para García, no es sinónimo de complicado, desordenado ni incierto, por lo que se despega de posturas como la de Edgar Morin. En la concepción de la obra analizada, se busca una definición que permita desarrollar una propuesta metodológica: básicamente la complejidad sería entonces una característica de sistemas cuyos elementos poseen interdefinibilidad entre sí, es decir, mutua dependencia funcional. Habría una relación entre los objetos de estudio y las disciplinas científicas: existiría complejidad cuando es imposible considerar aspectos particulares de un fenómeno, proceso o situación a partir de una única disciplina específica. “Un sistema complejo es entonces una representación de un recorte de la realidad de la cual se desea dar cuenta, conceptualizada como una totalidad organizada (de ahí la denominación de sistema) en la cual los elementos no son separables, y por tanto no pueden ser estudiados aisladamente” (García, 2006, p. 21)

Contrariamente, las relaciones no lineales se basan en comportamientos caóticos, caracterizados por: a) la falta de proporcionalidad entre causa y efecto, permitiendo que causas pequeñas desencadenen efectos significativos; b) la dependencia sensible a las condiciones iniciales, implicando la imposibilidad de replicar un experimento de manera idéntica. La no linealidad en los sistemas complejos, como señala Fernández (2016), conlleva a la inestabilidad,

la discontinuidad y la imprevisibilidad. Esto implica que pequeños eventos o cambios pueden tener repercusiones significativas en el desarrollo y evolución de estos sistemas.

Como lo expresan Prigogine et al. (1998), “El suceso más insignificante puede cambiar el curso de la historia” (p. 39). Es decir, incluso el suceso más trivial puede alterar drásticamente el curso de los acontecimientos, lo que resalta la sensibilidad extrema de estos sistemas a las condiciones iniciales y a las interacciones entre sus componentes. Esta noción subraya la importancia de comprender y abordar la complejidad inherente a los sistemas no lineales, tanto en la investigación teórica como en la práctica aplicada.

Los sistemas complejos, según Larsen-Freeman (1997), no solo son dinámicos, experimentando cambios y evolución a lo largo del tiempo, sino que también presentan relaciones que fluctúan constantemente. Estas relaciones se modifican de manera continua, dando lugar eventualmente a una nueva estructura. Esta capacidad de autoorganización, señalada por Garcia (2006), emerge como otra característica distintiva de los sistemas complejos. Este concepto esclarece la generación de patrones como resultado de la interacción en niveles inferiores de los subsistemas, impulsada por su dinámica, según lo indicado por Anzola (2018).

Morin & Le Moigne (2006) optan por denominar a este proceso como auto-eco-reorganización, destacando la influencia del medio ambiente y su continua reorganización. En concordancia con esto, la adaptación, entendida como en biología donde un organismo se ajusta a su entorno Holland (1995), emerge como otra característica inherente a los sistemas complejos. Los elementos de un sistema, al aprender de la experiencia, modifican su estructura y se adaptan a un medio en el cual otros elementos también están inmersos en un proceso de adaptación simultáneo. Este fenómeno constituye la principal fuente de complejidad de los sistemas, ya que los patrones que generan están en constante cambio (Holland, 1995).

## **Investigación y complejidad**

"La complejidad es un desafío que no para de inscribirse en el horizonte de nuestro tiempo. Es necesario afrontarla. Una nueva conciencia empieza a nacer: ya no es posible contentarse con las respuestas parcelarias y parcelantes. Hay que rearticular lo que fue desarticulado, religar lo que ha sido díspero, repensar lo que ha sido pensado de modo fragmentario" (Morin, 1994, p. 34). Morin señala que la investigación científica tradicional ha tendido a compartimentar y fragmentar el conocimiento en disciplinas aisladas, lo cual ha llevado a una visión reduccionista de la realidad. En contraste, el pensamiento complejo busca establecer conexiones, integrar diferentes perspectivas y abordar los fenómenos desde una mirada holística y multidimensional.

Para Morin, la complejidad no es un concepto abstracto, sino una realidad inherente al mundo que nos rodea y a los problemas que enfrentamos como sociedad. Por lo tanto, la investigación debe desarrollar enfoques y métodos capaces de captar esta complejidad, superando las limitaciones de los paradigmas simplificadores y reductores (Morin, 1990). Morin insta a los investigadores a adoptar una actitud abierta y flexible, capaz de articular diferentes saberes y disciplinas, con el fin de abordar la complejidad de los fenómenos estudiados y ofrecer soluciones integrales a los desafíos contemporáneos. En este sentido se expone una mirada a la investigación desde la perspectiva de la complejidad.

### ***La investigación desde la mirada de la complejidad***

Concretamente, lo que se plantea de la investigación desde la mirada de la complejidad es la habilidad de emprender un viaje, con un sujeto pensante viviente, no abstracto, capaz de inventar crear -en- y -durante- el caminar. Se entrama un sujeto en búsqueda de nuevas experiencias, obtener nuevos conocimientos, descubrir nuevas teorías, entendiendo como la travesía generadora de conocimiento y sabiduría. En esta travesía o aventura de la investigación

desde la mirada de la complejidad es necesario tomar las palabras dichas de conocimiento popular de Antonio Machado citado en Anglés, M. (2015) <Caminante no hay camino, se hace camino al andar>. En palabras de la experiencia propia es caminar otros caminos, dejar de hacer lo mismo de lo mismo y enfrentar los desafíos en búsqueda de una educación investigativa y transformadora (Villegas, 2016; Dwyer, 2023).

Desde este antecedente, según Morin (2003) es importante entender que toda actividad metódica está en función de un paradigma que asume una praxis cognitiva, la cual comúnmente busca des-unir, aislar y yuxtaponer como se propone el pensamiento complejo que religue, articula comprende y a la vez desarrolle su propia autocrítica. En otras palabras, pensar de forma compleja es pertinente ahí donde se tiene que pensar, donde la racionalización no tiene lugar, donde no es conocer más de los mismo sino por el contrario donde se busca algo más de lo sabido por adelantado, donde se busca no únicamente intengibilidad sino también inteligencia.

Un cambio hacia un pensamiento complejo no es únicamente un cambio de paradigmas, según menciona Najmanovich (2005) es también una transformación global de nuestra forma de experimentar el mundo y vivir la realidad, una realidad para explorar y enriquecernos, de construirlo en las interacciones, de concebir y vivir nuestra participación en él, de producir, compartir y validar el conocimiento. La complejidad no puede ser reducida a una teoría, ni a un paradigma, ni siquiera a un nuevo sistema de creencias (Najmanovich, 2002). Desde este sentido se argumenta la oportunidad de investigar e indagar prácticas sociales, el modo de conocer, de legitimar la investigación y compartir el saber, es decir enriquecer nuestros saberes. Según Najmanovich (2005) “los abordajes de la complejidad nos invitan a cuestionarnos: ¿Quién piensa? ¿Qué significa pensar? Desde una perspectiva vincular es posible gestar respuestas muy diferentes al “Yo pienso” cartesiano y comenzar a pensar el sujeto del pensamiento como un “nosotros”. (p .39).

En este sentido, es necesario plasmar la investigación científica dando respuesta al sentido del pensamiento complejo, conocer ontológica y epistemológicamente la base de la investigación científica lejos de las racionalidades técnicas. ¿Qué? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cuáles son los resultados de la investigación? Son los cuestionamientos que denotan la profundidad y la reflexión del objeto y sujeto de estudio en una realidad compleja que podrían ser casos individuales. Sin embargo, según Rolando Garcia (2006) sobre sistemas complejos denota que un sistema complejo es un corte de esa realidad compleja, “conceptualizando como una totalidad organizada (de ahí de la denominación de sistema), en la cual los elementos no son “separables” y, por tanto, no pueden ser estudiados aisladamente” (p .21), De ahí, surge la necesidad de considerar la investigación compleja como un todo desde sus sistemas complejos hasta la posición del investigador en referencia al sujeto u objeto de estudio en su humana condición.

La investigación desde la mirada de la complejidad permite situar al investigador en el centro del proceso productivo del conocimiento con el objetivo de definir su posición epistémica. Según Morin (2003) la referencia del investigador con la complejidad la define como el ámbito que “permite ampliar los esquemas lógicos de reflexión y obliga a una redefinición del papel de la epistemología” (pp. 63). En este sentido, no sigue reglas lineales, epistemologías cartesianas o ideales deterministas sino al contrario el investigador con pensamiento complejo se convierte en un sujeto activo que debe enfrentar bifurcaciones, metamorfosis, observación fenomenográfica, reflexiona profundamente a través de un conjunto de opciones. Según menciona Garcia (2020) la cuestión de un sujeto no es la de una sustancia sino de un proyecto. “el sujeto puede plantear cuestiones y aquello mismo que se cuestiona, ya se trate del plano teórico o del que llamamos práctico, empírico”. (pp. 52)

De tal manera, se entiende como humana condición al posicionamiento sobre las condiciones de vida del género humano que plantea desafíos en la gestión de la investigación

científica y de gestiones educativas. Sin embargo, según menciona Morin (2003) no se puede concebir la complejidad del ser humano sin pensar en lo dialógico, la relación dialógica entre individuo y sociedad. Es preciso devolver el protagonismo al ser excluido por un objetivismo epistemológico ciego, devolver al sujeto el rol de observador, conceptuador, estratega en todo conocimiento. Al respecto, Ceretto & Giacobbe (2019) señalan sobre “la regla de la dialógica” que: “el debate se transforma en un estímulo a la imaginación y a la argumentación, a la elaboración de hipótesis y búsqueda de pruebas; estas condiciones brotan de una sociedad que permiten el encuentro, la comunicación y el debate de ideas” (p. 29)

Con la finalidad de entender que el sujeto no refleja la realidad el sujeto construye la realidad de manera más comprometida con la sociedad. Desde este concepto de sujeto que construye su realidad con lo impredecible, se puede quebrantar las racionalidades técnicas que vienen alienadas a un contexto externo en la que la educación y la investigación únicamente siguen recetas ya elaboradas en contextos ajenos a lo formalmente simplificado y es necesaria la reflexión crítica de la teoría y la teoría de la crítica, creando una nueva reforma del entendimiento, a la vez religada (pragmática) y crítica (epistémica) (Morin 2006).

Desde el campo educativo la investigación desde la mirada de la complejidad plantea la necesidad de re-pensar el conocimiento, la investigación y la complejidad. Para analizar esta transformación, según menciona Gonfiantini (2023) se debe “conocer los límites de nuestro conocimiento y la necesidad de un cambio epistemológico como fundamento de la transformación” (p.100). Desde este punto, la autora invita a rebasar los límites de la racionalidad clásica la cual se hace presente en la dicotomización de los contrarios y el reconocimiento de la polaridad que simplifica la relación tesis-síntesis-antítesis. En oposición a esto, destaca la necesidad de una unidad compleja no el discurso sino en la reflexión, en el pensamiento, en el conocimiento.

Según menciona la autora la complejidad se vincula con una serie de sensibilidades e insatisfacciones acerca del mundo real en todos los planos sociales, la cual no se cierra a una dinámica científica, política, social. De ahí, se concluye la necesidad de una relación recursiva y dialógica entre educación-sujeto-cognoscente-sociedad. Por ello implica asumir la necesidad de un cambio epistemológico como fundamento de una transformación social, un cambiar de mentes un cambio hacia el pensamiento complejo, el cual “se va construyendo como un meta-método que, cuestionando las reglas del método científico clásico, revisa, reelabora desde lo transdisciplinar la trayectoria misma de la investigación científica” (Gonfiantini, 2020, pp. 64-65).

Cabe subrayar, que la contribución más valiosa de la complejidad viene en forma de un marco para la ética acción para abordar el compromiso de los profesionales e investigadores con valores tales como la justicia y nuestra inversión en dar forma o transformar aspectos clave del campo. Este es paralelo a un creciente discurso crítico de los docentes como agentes morales. capaz y cada vez más responsable de implementar el cambio. Nosotros necesitamos una nueva forma de hacer las cosas (Hiver, 2022). Esto “implica la implementación de una transformación en relación con distintas epistemologías, metodologías, prácticas, experiencias y narrativas de la praxis educativa” (Chiluza, 2023, p. 6).

Para concluir, se destaca la necesidad de una unidad compleja no el discurso sino en la reflexión, en el pensamiento, en el conocimiento (Gonfiantini, 2023). Además, según menciona la autora la complejidad se vincula con una serie de sensibilidades e insatisfacciones acerca del mundo real en todos los planos sociales, la cual no se cierra a una dinámica científica, política, social. De ahí, se concluye la necesidad de una relación recursiva y dialógica entre educación-sujeto-cognoscente-sociedad.

## **Investigación, Complejidad y Sistemas Complejos**

La investigación desde la perspectiva de la complejidad busca comprender la naturaleza intrínsecamente interconectada y dinámica de los fenómenos estudiados. En lugar de reducir los objetos de estudio a sus componentes más simples, este enfoque reconoce la multiplicidad de interacciones y retroalimentaciones que caracterizan a sistemas complejos. Desde la física hasta las ciencias sociales, la investigación en complejidad abarca una amplia gama de disciplinas, aplicando principios como la autoorganización, la adaptación y la emergencia para explorar la naturaleza de los sistemas complejos.

Este paradigma de investigación desafía las concepciones tradicionales lineales y estáticas, promoviendo una comprensión holística y dinámica de los fenómenos estudiados. Al integrar conceptos de sistemas complejos en el proceso de investigación, se puede obtener una visión más completa y matizada de la realidad, abriendo nuevas posibilidades para abordar problemas complejos y urgentes en diversos campos del conocimiento.

### ***La trama de la Investigación en Lenguas Extranjeras, la Complejidad y los Sistemas complejos***

Contemplar el mundo de manera fragmentada, en lugar de abordarlo como un sistema cambiante, adaptativo, no lineal, interconectado, como se ha señalado en la discusión precedente, ha provocado, según indica Morin (2020) que los “conjuntos complejos, las interacciones y retroacciones entre las partes y el todo, las entidades multidimensionales, los problemas esenciales” (p. 13) se vuelvan invisibles. En el tema que nos ocupa, la educación y la investigación, Gonfiantini (2020) hace un llamado a una relación recursiva y dialógica entre educación- sujeto cognoscente-sociedad para lo cual se necesita de un cambio epistemológico como fundamento de una transformación social, un cambiar de mentes un cambio hacia el pensamiento complejo, el cual “se va construyendo como un meta-método que, cuestionando las

reglas del método científico clásico, revisa, reelabora desde lo transdisciplinar la trayectoria misma de la investigación científica” (Gonfiantini, 2020, pp. 64-65).

En este contexto, examinada desde la perspectiva de la complejidad y los sistemas complejos, se reconoce a la clase de lengua extranjera como un sistema complejo y dinámico. Este reconocimiento se fundamenta en la comprensión de que la clase de lenguas extranjeras no opera de manera aislada, sino que es parte integrante de un sistema más amplio que abarca la institución escolar, la cual, a su vez, se inserta en un marco distrital y ministerial. Estos diversos niveles se consideran subsistemas que interactúan entre sí, como se expone en la obra de Larsen-Freeman (2016). Además, tanto el docente como el estudiante se conciben como sistemas complejos en sí mismos, caracterizados por la presencia de emociones, conductas, identidades y pensamientos particulares (Larsen-Freeman, 1997).

La dinámica educativa también se ve influida por factores adicionales como el entorno físico y la estructura institucional. Sin embargo, destacando la importancia fundamental, se subraya cómo los individuos se relacionan e interactúan en medio de esta compleja dinámica. En este sentido, es crucial reconocer, en términos de investigación, que, dada la multiplicidad de factores, no se puede afirmar que una causa específica siempre conduzca a un resultado determinado. Además, se debe tener en cuenta que el estado actual de un sistema complejo, en este caso el aula de lengua extranjera, varía con el tiempo, lo que implica que las conclusiones de un estudio están intrínsecamente vinculadas al momento en que se llevó a cabo la experimentación (Larsen-Freeman, 2016).

Por lo tanto, los problemas que surgen cuando un profesor enseña una segunda lengua, al igual que cualquier otro problema en las ciencias sociales, señalan Hiver et al. (2022) no pueden ser entendidos, analizados o tratados a través de los métodos tradicionales. Estos problemas, continúan los autores, desafían las soluciones fáciles porque son altamente complejos y no hallan

consenso en su comprensión, están intrínsecamente interconectados con otros problemas y se instalan en múltiples niveles de la sociedad y en consecuencia afecta la vida de las personas.

Por ejemplo, en el proceso de enseñar y aprender un idioma, abordado como un sistema complejo, (Larsen-Freeman, 2017). En primer lugar, enfatiza en un enfoque ecológico que postula que el aprendizaje de un idioma no se produce de manera aislada en un momento o lugar específico, sino que emerge en un entorno interconectado y dinámico. Esta conceptualización insta a los investigadores a dirigir sus esfuerzos hacia la exploración de las diferencias individuales y a buscar respuestas a estas diferencias en los resultados observados.

Diversos estudios han abordado esta perspectiva, identificando más de 100 dimensiones distintas, que abarcan variables como la edad, motivación, actitud, niveles de ansiedad y creencias. La premisa fundamental es desplazar el enfoque de la investigación que examina los procesos de manera independiente y al sujeto aprendiz por separado, hacia una investigación que explore la relación entre el proceso y el sujeto aprendiz, reconociendo así las trayectorias individuales de los estudiantes.

En segundo lugar, Larsen-Freeman (2017) aborda el papel del contexto, sosteniendo que la enseñanza no se lleva a cabo en un vacío ideológico; en cambio, el entorno socio-político configura el contexto en el cual tiene lugar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este planteamiento impulsa a los investigadores a dirigir su atención hacia la indagación de ideologías susceptibles de ser cuestionadas en dicho entorno.

La búsqueda de soluciones a los problemas planteados, concebidos como sistemas complejos, interconectados y dinámicos requiere, como argumenta Byrne (2011) abandonar la creencia en la posibilidad de un único método de investigación sin excluir al mismo tiempo los métodos existentes. Es necesaria la adopción de un enfoque inclusivo y orientado a problemas

sociales que fomente la expansión de los repertorios metodológicos existentes añade (Hiver & Al-Hoorie, 2020).

Esta posición implica inherentemente la adopción de una perspectiva transdisciplinaria, tal como propusiera Gonfiatini (2020). Al respecto la autora señala:

“la transdisciplina, como el prefijo “trans” lo indica, necesita de lo que está a la vez entre disciplinas, a través de las disciplinas y más allá de toda disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo presente en el cual uno de los imperativos es la unidad del conocimiento” (Gonfiatini, 2016, p. 76).

Para dar continuidad a la discusión sobre transdisciplinariedad, se procederá a elucidar los conceptos de multidisciplinaria e interdisciplinaria en relación con la investigación. Larsen-Freeman (2011) se refiere al enfoque multidisciplinario para la investigación como múltiples disciplinas que contribuyen distintas perspectivas sobre un problema sin que haya interacción entre ellas. Este enfoque ha provocado que en innumerables circunstancias una disciplina asuma un rol dominante sobre la otra (Widdowson, 2019) lo cual conlleva resultados distorsionados (Hiver & Al-Hoorie, 2020).

En contraste, la interdisciplina, según lo expone García (2006), es una manera de investigar un sistema complejo, donde una problemática común es analizada desde diferentes ángulos. En el marco de esta aproximación, las distintas disciplinas involucradas en la investigación interactúan de manera sinérgica. “A la interdisciplina le concierne la transferencia de métodos de una disciplina a otra” (Gonfiatini, 2016, p. 78). No obstante, ciertos académicos cuestionan la viabilidad de la interdisciplina al sostener que la aprehensión de un fenómeno desde múltiples perspectivas puede ser inherentemente problemática (Widdowson, 2019). Argumentan que lo que podría interpretarse como perspectivas integradas a menudo se reduce a "diferentes puntos de vista de un mismo tema" (Thompson, 2010, p. 17).

En contraposición a estas limitaciones, la transdisciplina emerge como una alternativa, al promover una unidad que trasciende los límites disciplinarios Hiver & Al-Hoorie (2020) planteamiento alineado con la afirmación previamente citada de Gonfiantini (2016), quien sugiere que, en el contexto actual, un imperativo es la consecución de la unidad del conocimiento. La idea de la investigación transdisciplinar es identificar cuestiones urgentes que necesitan ser atendidas o preguntas que requieren respuestas y determinar las teorías, métodos, generalmente multi métodos que arrojen luz sobre posibles soluciones (Al-Hoorie & Hiver, 2019) de una manera integral.

### **Las Prácticas Investigativas**

Las prácticas investigativas representan el núcleo fundamental del proceso científico, abarcando un conjunto de actividades sistemáticas y rigurosas orientadas a la generación de conocimiento, la resolución de problemas y el avance del saber en diversas áreas del conocimiento (East, 2017). Este concepto no se limita únicamente al ámbito académico, sino que también se extiende a la esfera educativa, donde juega un papel crucial en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, las prácticas investigativas adquieren una relevancia particular, ya que permiten explorar y desarrollar enfoques pedagógicos innovadores, evaluar la efectividad de diversas estrategias de enseñanza y comprender mejor las necesidades y expectativas de los estudiantes (Rey - Rivas et al., 2016).

A través de la investigación educativa, los docentes pueden transformar sus prácticas pedagógicas, promoviendo un aprendizaje más significativo, inclusivo y orientado al desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, el estudio y la promoción de las prácticas investigativas en la enseñanza de lenguas extranjeras representan un campo de investigación dinámico y prometedor, con el potencial de impulsar la calidad y la pertinencia de la educación lingüística en contextos multiculturales y globalizados.

### ***Conceptualización de las Prácticas Investigativas***

De acuerdo con el Diccionario de la lengua española el termino -práctica- proviene del latín “practicus” que significa “activo” o “que actúa”. Para López de Parra (2019), la palabra hace referencia “a las maneras de hacer en la cotidianidad” (p.5) dentro de la rutina diaria que conforma la existencia humana incluido el campo de la investigación. Dobles et al, (2015) se refieren a las “prácticas investigativas” como un proceso que se ve reflejado tanto en los planes de estudio como en la elaboración de proyectos y otras actividades de socialización que abarcan presentación, alcances y logros de propuestas.

Para Martínez et al., (2022) “las prácticas investigativas son espacios de investigación [...]que permiten articular investigación formativa con formación profesional enriqueciendo los conocimientos, experiencias, así como generando habilidades profesionales y personales a través de la investigación” (p.185). Por su parte, Ordoñez (2014) se refiere a las indagaciones documentales acerca de la literatura, a las indagaciones empíricas de campo y a la realización de réplicas de estudio como las prácticas investigativas más comunes.

En el mismo sentido, Lopez de Parra (2019) añade que la realización de proyectos junto con actividades fundamentales para su desarrollo como la lectura y escritura constituyen también prácticas investigativas. En el contexto de esta tesis, se adopta una comprensión amplia de las "prácticas investigativas" entendiéndolas como cualquier actividad intencionada orientada a llevar a cabo investigación. En el marco de la teoría de la complejidad, se reconoce la importancia de considerar todos los aspectos relacionados con la investigación, desde la planificación de estudios hasta la formulación de proyectos y otras instancias de socialización. Estas actividades no solo constituyen etapas individuales dentro del proceso investigativo, sino que también están interconectadas y se influyen mutuamente en un sistema dinámico y complejo.

En esta tesis, el término "prácticas investigativas" se emplea para abordar de manera holística todas las acciones dirigidas hacia la investigación, reconociendo su papel fundamental en la generación de conocimiento y en la consecución de los objetivos de investigación. Esta perspectiva integradora permite comprender la investigación como un proceso fluido y en constante evolución, donde cada práctica investigativa contribuye al desarrollo y la comprensión del fenómeno estudiado.

### ***Las prácticas investigativas en la enseñanza***

La evolución del mundo ha sido marcada por un cambio significativo desde el positivismo hacia el paradigma interpretativo. Durante gran parte del siglo XIX y principios del XX, el positivismo dominó la escena intelectual, caracterizado por un enfoque objetivo, cuantitativo y orientado a la búsqueda de leyes generales en la investigación. Sin embargo, a medida que avanzó el tiempo, las limitaciones del positivismo se hicieron evidentes, especialmente en campos donde la complejidad humana y social no podía reducirse fácilmente a leyes universales. Este reconocimiento condujo a un cambio hacia el paradigma interpretativo, que emerge a mediados del siglo XX.

Este nuevo enfoque valora la subjetividad, la interpretación y la comprensión profunda de los fenómenos sociales y humanos. Este cambio ha influido en diversas disciplinas, incluyendo la sociología, la antropología y la educación, promoviendo un enfoque más holístico y contextualizado en la investigación y la comprensión de la realidad. En este escenario, el docente no puede seguir "asumiendo exclusivamente los roles de transmisor de información y de depositario de la información, y los alumnos, el de receptores y reproductores de la misma..." (Cabero et al., 2016, p. 93).

En el siglo XXI, el ser humano necesita cultivar habilidades multifacéticas para prosperar en una sociedad compleja y dinámica. La capacidad para pensar críticamente, resolver problemas

de manera creativa y comunicarse efectivamente son esenciales en entornos laborales y sociales cambiantes. Además, la colaboración y la inteligencia emocional son clave para construir relaciones efectivas en equipos diversos. La adaptabilidad y la disposición al aprendizaje continuo se vuelven fundamentales en un mundo caracterizado por cambios rápidos y avances tecnológicos (Cabero. 2020).

En este sentido, Piña (2019) afirma: “los docentes han de estar en capacidad promover dentro de su contexto educativo: la investigación, participación e innovación [...] con la finalidad de dejar a un lado los métodos tradicionales de enseñanza hacia un modelo alternativo investigativo donde se generen espacios de intercambios de información y socialización de experiencias o saberes...” (p. 84).

En el mismo sentido, Litwin (2016) señala que el educador, a pesar de enfrentar una carga de actividades sustanciales, entre las cuales se incluyen la planificación de clases, propuestas de actividades y estrategias para los estudiantes, evaluación, etc. conserva la capacidad de llevar a cabo procesos investigativos. Este hecho se fundamenta principalmente en la riqueza de su experiencia práctica derivada de las responsabilidades cotidianas que sumado a su experiencia pedagógica lo pone en ventaja frente a otros profesionales. En vista de que, son los docentes poseedores de experiencias prácticas quienes, a partir de éstas, están en capacidad de generar interrogantes catalizadores de investigación.

### **Docente – Investigador**

El rol del docente como investigador es una dimensión fundamental en el ámbito educativo contemporáneo, que va más allá de la mera transmisión de conocimientos para abarcar un compromiso activo con la generación y aplicación del saber (Piña, 2019). En este contexto, el docente no solo se limita a impartir clases, sino que también asume el desafío de indagar, reflexionar y contribuir al cuerpo de conocimiento en su campo disciplinar. Ser un docente

investigador implica no solo estar al tanto de los avances en la materia que enseña, sino también participar en la producción de nuevos conocimientos a través de la investigación científica.

Esta dualidad de roles, como educador y como investigador, implica una constante actualización, reflexión y búsqueda de mejores prácticas pedagógicas basadas en la evidencia. Asimismo, fomenta un ambiente de enseñanza-aprendizaje más dinámico, participativo e innovador, donde el docente no solo transmite información, sino que también estimula la curiosidad, el pensamiento crítico y la creatividad en sus estudiantes. En este sentido, el rol del docente como investigador se erige como un pilar fundamental en la construcción de una educación de calidad y relevante para las demandas cambiantes de la sociedad contemporánea.

### ***Definición del Rol docente como investigador***

La definición del papel del docente como investigador ha sido objeto de ambigüedad en la literatura académica. A pesar de la afirmación previa de Stenhouse (1971; 1975), quien sostenía que la totalidad de la enseñanza debía fundamentarse en la investigación y que esta responsabilidad recaía en los profesores en lugar de los investigadores, se percibe que la función docente ha prevalecido de manera constante.

Para ciertos autores estas son prácticas van por caminos separados. Perines y Murillo (2017) sostienen que “La investigación y las prácticas educativas van por caminos distintos, irreconciliables y casi opuestos, lo que hace que su colaboración se antoje muy complicada” (pág.90). En la misma línea Pervalo, Arias y Merino (2018) señalan que, durante mucho tiempo, ha existido un debate acerca de la relación entre la docencia y la investigación en el ámbito educativo. Esta disputa surge debido a la complejidad inherente a ambos procesos, que demandan dedicación y exclusividad para lograr con éxito los objetivos propuestos. En el contexto de la formación profesional, los autores destacan que, históricamente, la docencia y la investigación han sido llevadas a cabo de manera aislada. Mientras la docencia se ha enfocado en la enseñanza,

la investigación ha sido considerada como una asignatura secundaria, sin contribuir al análisis de problemas y tensiones del entorno ni a la reflexión sobre la práctica educativa, tanto dentro como fuera del aula (Larrea, s.f).

En el contexto ecuatoriano, se observa un cambio significativo con respecto al tema a partir de la disposición legislativa conocida como el Mandato Constituyente No. 14, emitido por la Asamblea Nacional Constituyente el 22 de julio de 2008, la cual estableció la responsabilidad del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) de generar un informe técnico acerca del nivel de desempeño institucional de las instituciones de educación superior. Este mandato tiene como objetivo asegurar la calidad de dichas instituciones mediante una evaluación técnica (CONEA, 2009). El cumplimiento de este mandato ha resaltado la relevancia del papel del docente como docente-investigador en el fomento y desarrollo de la investigación en el ámbito académico.

En este contexto, resulta pertinente examinar las características inherentes a un docente-investigador. Para Stenhouse (2010) el compromiso y el interés son condiciones esenciales. Compromiso para poner en cuestión la propia enseñanza, compromiso y destreza para estudiar el propio modo de enseñar y el interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica. En palabras del autor un profesor investigador debe tener “capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula” (p. 197). Moscoso y Carpio (2022) señalan que la función fundamental del docente-investigador es:

“formarse como persona, ciudadano y profesional a través de la adquisición de las competencias necesarias para investigar, conocer, interpretar y comprender la complejidad de la realidad de sí mismo, de su región, su país y su mundo. Es entonces el docente, en su doble

misión de formar e investigar, quien posee todas las herramientas necesarias, para que, de manera eficaz, intervenga y se comprometa de una manera reflexiva, responsable y crítica, en el proceso de transformación de la realidad histórica y social.” (p. 186).

El papel del docente - investigador cierra la brecha entre la teoría y la práctica, asegurando que los enfoques de instrucción estén basados en la evidencia y en los hallazgos de la investigación actual (Kay & Kibble, 2016; Betancourt, 2023). A través de la investigación, los educadores de idiomas pueden mejorar su conocimiento didáctico, contribuir al discurso académico e impulsar mejoras en la enseñanza de idiomas extranjeros (Chilingaryan & Zvereva, 2017; Ferrando, 2023; Johnstone, 2019).

En opinión de Morales (2017) el docente-investigador es “un intelectual reflexivo y crítico, con capacidad de transformar su propia realidad, comprometido con la sociedad” (pág. 90). En el marco de la presente investigación, se toman en cuenta todas las características previamente mencionadas por los autores, incorporando un elemento adicional: la curiosidad. Se postula que esta cualidad constituye un componente esencial para el inicio y desarrollo de una investigación. Los argumentos expuestos concluyen que, el papel del docente-investigador se configura como un componente esencial para llevar a cabo investigaciones que satisfagan las demandas de la educación orientada hacia la transformación de la realidad y la resolución de problemáticas sociales (Galindo, 2017; Carvajal, 2017; Gómez, (2018).

Para finalizar, se hace hincapié que un docente-investigador también necesita ser visionario, tener resiliencia y ser participe en la generación de nuevos proyectos para desarrollar e innovar la investigación científica de los cuales se puedan crear nuevas oportunidades de investigación, en concreto pasar de la teoría a la práctica. Por ejemplo, la creación de *Kronos-The Language Teaching Journal*, una revista científica del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador con lo cual ayuda a superar situaciones desafiantes como las

mencionan Chiluiza y Parra (2019) “el escaso interés de los docentes hacia la investigación, la falta de tiempo, el desconocimiento en el campo de la investigación y la escritura académica, el escaso o nulo apoyo por parte de las autoridades junto con actitudes poco optimistas.” Pese a estos inconvenientes marcado según los autores fue el punto de partida de varios proyectos desde donde se capacitó a docentes en labores investigativas y se formó un el Club de Investigadores (2021) “cuyo objetivo general es fomentar una cultura investigativa basada en el trabajo en equipo.” (Chiluiza Vásquez et al., 2021). Este y varios proyectos tuvieron carente visión de futuro sino se hubiese puesto en práctica el rol de docente investigador a través de la reflexión docente.

### **Reflexión entre la Teoría y la Práctica**

La reflexión docente implica un proceso continuo de análisis y evaluación de las propias acciones pedagógicas, así como de los resultados obtenidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al integrar la teoría con la práctica, los docentes pueden identificar las mejores estrategias y enfoques para abordar los desafíos educativos y mejorar el rendimiento estudiantil. Esta conexión entre teoría y práctica fortalece la capacidad de los docentes para adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes y para contribuir de manera significativa al avance de la educación.

### ***La reflexión docente y la investigación acción***

Una de las características del docente-investigador es que encuentra coincidencia entre los investigadores es la capacidad de reflexión. De hecho, según Litwin (2016) el impacto de la ciencia cognitiva sobre los estudios didácticos durante la década de los 70 y 80 del siglo XX provocó el desplazamiento del énfasis en la planeación por la reflexión a posteriori de la clase. El papel de docente reflexivo fue abordado por diferentes investigaciones. Sus iniciadores, Schon (1998), por ejemplo, argumenta que los profesionales, incluidos los docentes,

se enfrentan a situaciones complejas y desafiantes en su trabajo diario. La reflexión, según él, es un proceso mediante el cual los profesionales examinan y cuestionan sus propias acciones, decisiones y supuestos mientras están inmersos en la práctica. El autor distingue dos tipos de reflexión: la "reflexión en la acción", que ocurre durante la ejecución de la tarea y permite ajustes inmediatos, y la "reflexión sobre la acción", que se lleva a cabo después de la experiencia para analizar y comprender más profundamente la práctica.

Sin embargo, Perrenoud (2011) desde su visión de teórico de la educación señala que en determinado momento cualquier persona puede reflexionar en la acción o sobre la acción sin que esto implique una práctica reflexiva. Para dirigirse hacia una verdadera práctica reflexiva indica el autor:

“es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones. Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un hábito. Su realidad no se considera según el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo” (p. 13).

En el ámbito específico de la educación, de acuerdo con el autor la figura del docente reflexivo tiene una larga trayectoria. Inspirándose en la noción de "reflexión en la acción" de Dewey, prominentes pedagogos, cada uno a su manera, han conceptualizado al educador como un innovador, un investigador que, a través de la reflexión, adquiere un aprendizaje rápido de su experiencia. Se evidencia un primer acercamiento a la noción de que la reflexión conduce intrínsecamente a la investigación, perspectiva respaldada por Schön (1998) al afirmar que "cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. No está sujeto a las categorías predefinidas de la teoría y la técnica, sino que elabora una

nueva teoría a partir de un caso singular" (p. 72). Al respecto, Chiluiza (2021) menciona que la racionalidad técnica separa la realidad del sujeto que conoce, se aferra a las mentes de maestros y estudiantes obstruyendo todo intento de reemplazarla por una racionalidad crítica que procure la emancipación de los sujetos de concepciones deformadas de la realidad.

Este proceso, sostiene Elliot (2000), se concreta en el entorno educativo como investigación acción. Esta práctica ha sido abordada por diferentes estudiosos. Su fundador, Lewin (1946) la define como una práctica social reflexiva donde no cabe diferenciar entre la práctica que se investiga y el proceso de investigación de esa práctica. Para Stenhouse (1984) la investigación acción abre un trabajo a la crítica y consecuentemente al perfeccionamiento. Elliot (1990) sostiene que la investigación acción se enfoca en las problemáticas de las situaciones sociales y educativas en la búsqueda de cambios y alternativas operativas. En el mismo sentido Carr & Kemmis (1988) enfatizan en que la investigación acción lejos de fórmulas pedagógicas contribuya a la superación de problemas y por ende a la mejora de la calidad educativa.

Investigadores más recientes la definen como un modo de investigación que surge a partir de los desafíos presentes en la práctica educativa y pedagógica experimentados por los docentes en su rol dual de docentes e investigadores (Boggino & Rosekrans, 2013). Esta práctica, según los mismos autores se desarrolla en una espiral de ciclos: planificación, observación, reflexión, replanificación que conlleva a nuevas observaciones y reflexiones. Najmanovich enfatiza que las ideas “no cambiaron como fruto de una reflexión individual, sino conjuntamente con las prácticas, los efectos, la estética, la política y la ética” (Najmanovich, 2019, p. 50)

A partir de lo expuesto, se puede afirmar que la reflexión, concebida como una práctica permanente, abre la puerta a procesos de investigación, particularmente identificados en el ámbito educativo como investigación-acción. El objetivo fundamental de esta modalidad de

investigación consiste en identificar problemáticas educativas y buscar alternativas de solución con miras a la mejora del sistema educativo.

### **Procesos Didácticos**

Los procesos didácticos constituyen un elemento fundamental en el diseño y la implementación de la enseñanza, abarcando un conjunto de acciones y estrategias destinadas a facilitar el aprendizaje de los estudiantes (Ragni, 2018). Estos procesos se sustentan en teorías pedagógicas y metodológicas que buscan optimizar la transmisión de conocimientos y el desarrollo de habilidades en el contexto educativo. Desde una perspectiva amplia, los procesos didácticos engloban la planificación de clases, la selección de contenidos, la elección de métodos de enseñanza, la evaluación del aprendizaje y la retroalimentación constante entre docentes y estudiantes.

La conceptualización de los procesos didácticos implica considerar tanto los aspectos cognitivos como emocionales y sociales del proceso de enseñanza y aprendizaje, reconociendo la diversidad de estilos de aprendizaje, las necesidades individuales de los estudiantes y los contextos culturales y sociopolíticos en los que se desarrolla la educación. En este sentido, los procesos didácticos son dinámicos y adaptables, respondiendo a las demandas cambiantes de la sociedad y las innovaciones en el campo de la pedagogía y la didáctica (Vez, 2011).

### ***Conceptualización de los procesos didácticos***

El concepto de "proceso" tiene sus raíces etimológicas en el latín, específicamente en la palabra "processus". Según el diccionario de la Real Academia Española (RAE), este término abarca dos dimensiones fundamentales. En primer lugar, se refiere a la "acción de ir hacia adelante", siendo sinónimo de términos como "curso", "desarrollo", "evolución", "fase", "marcha", "sucesión" y "transcurso". Estos conceptos implican la noción de movimiento progresivo o desarrollo en una dirección específica. En segundo lugar, el concepto de "proceso"

también engloba el "conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial" (RAE, 2023).

En esta acepción, se hace referencia a una secuencia ordenada de etapas que constituyen la evolución o desarrollo de un fenómeno, ya sea en el ámbito natural o en el contexto de una actividad humana planificada. Por ejemplo, en el ámbito económico, el *proceso de producción* se refiere a todas las acciones requeridas para llevar a cabo la fabricación tanto de bienes como de servicios. En el campo de la informática, el término "proceso" se utiliza para referirse al conjunto de operaciones lógicas y aritméticas realizadas por las computadoras con el objetivo de gestionar datos y obtener resultados específicos que se los identifica como *procesos informáticos*. En administración, los *procesos administrativos* son las diferentes operaciones que una organización pone en marcha para lograr sus objetivos. (Etecé, 2023)

En la enseñanza, concebida como una actividad humana planificada en la que según Basabe & Cols (2007) los adultos incorporan a los niños en una cultura se hace referencia a los *procesos didácticos*. Para fines de este estudio, estos procesos se definen como el conjunto de acciones emprendidas por los educadores con el propósito de alcanzar los objetivos de la enseñanza. Los procesos didácticos están estrechamente vinculados a la concepción que se tenga de la didáctica. De hecho, estos procesos han ido evolucionando a la par de la didáctica a lo largo del tiempo según el contexto histórico social.

Ante el surgimiento de la modernidad causado por la presencia de importantes intelectuales, filósofos y científicos, el mundo contempla el fin de la edad media que se caracterizó por el retroceso intelectual y cultural, la ignorancia, la superstición, la guerra, el hambre, las enfermedades y la subyugación de los siervos y las mujeres. Se conoce que, en ese periodo de tiempo, "la educación estaba cerrada en los monasterios y catedrales" (Gonfiantini, 2019, p. 111) restringida a los nobles y sacerdotes. El profesor cumplía el rol de protagonista

poseedor de la verdad quien ejercía su poder, autoridad y disciplinamiento sobre el alumno un ser sin luz (Gonfiantini, 2019). Se entiende que las acciones emprendidas por los educadores en esta época estuvieron basadas en el ejercicio de ese poder y autoridad como único medio de lograr los objetivos de la enseñanza.

Será la figura de Juan Amos Comenio con su obra *La Didáctica Magna* (1630), quien va a marcar una ruptura del escenario expuesto. En la mencionada obra, Comenio define a la Didáctica como el artificio universal para enseñar todas las cosas a todos con rapidez, alegría y eficacia (Comenio, 1971). En este sentido considera la enseñanza como una responsabilidad de los gobernantes para que todos los hombres pudieran aprender todo el conocimiento. El saber, desde los claustros, llegaba a toda la población. Para lograr el objetivo de enseñar de todo a todos propone un método único homogeneizador y al docente lo coloca como instrumento para la aplicación de tal método (Gonfiantini, 2019).

Las acciones emprendidas por los docentes para alcanzar los objetivos de la enseñanza, es decir los procesos didácticos en este momento histórico se traducen en el conocimiento y la aplicación del método. Este fenómeno dio origen a la concepción de impartir la enseñanza de manera homogénea y uniforme a todos los estudiantes. Esta modalidad de enseñanza dominó por siglos. A pesar de los cuestionamientos suscitados según Gonfiantini (2019) aún hoy en día persiste la arraigada permanencia de dicha concepción. Pedagogos notables como Pestalozzi, Rousseau y Herbart fueron los primeros en poner en cuestión esta modalidad de enseñanza. Pestalozzi (1746-1827), en particular, inicia un discurso sobre el desarrollo cognitivo infantil, destacando la idea de que el aprendizaje se manifiesta a través de los sentidos. Critica vigorosamente el paradigma tradicional de enseñanza y aprendizaje, rechazando la concepción lineal de causa y efecto que lo caracteriza.

Rousseau (1712-1778) enfatiza en la importancia de la educación natural y el desarrollo de las habilidades naturales del hombre (Rousseau, 2015). Herbart (1776 - 1841) filósofo, psicólogo y pedagogo alemán, incorpora la psicología al ámbito de la pedagogía. Este cambio en el panorama educativo condujo al surgimiento de la escuela nueva o activa, claramente antagónica a la escuela tradicional. La Escuela Nueva emerge como resultado del cuestionamiento de los principios pedagógicos convencionales, enfatizando especialmente la participación activa del estudiante como elemento fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las contribuciones, principalmente de índole metodológica pero también filosófica respecto a la enseñanza, realizadas por los exponentes vinculados a la Escuela Nueva, han dejado una marcada influencia en el desarrollo contemporáneo de la pedagogía. Entre los representantes de este movimiento se encuentran las obras de María Montessori (1870 – 1952); Adolphe Ferrière (1879 – 1960); Ovide Decroly (1871 – 1932); Célestin Freinet (1896 – 1966).

Montessori desarrolla un método que se fundamenta en la creación de un ambiente preparado que estimula la autonomía y la libertad guiada. Los niños son invitados a elegir entre una variedad de actividades autodirigidas, respaldadas por materiales educativos específicamente diseñados para fomentar la exploración práctica y el aprendizaje independiente (Montessori, 1912). Por su parte, Ferrière en su obra "Escuela Activa," aborda la necesidad de redefinir y revitalizar la educación, proponiendo un enfoque que priorice la participación activa del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Destaca la importancia de adaptar la enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes, reconociendo sus intereses y ritmos de aprendizaje y enfatiza en la necesidad de una educación que sea más relevante para la vida cotidiana de los estudiantes, integrando de manera práctica el conocimiento con la realidad que les rodea (Ferrière, 1982).

A su vez, Decroly & Monchamp introducen el juego en el ámbito educativo, al respetar la naturaleza lúdica de la actividad, le atribuye una nueva dimensión al considerarlo el principal medio para la autoeducación del niño. Asimismo, destaca la riqueza del material educativo en el aprendizaje del niño (Decroly & Monchamp, 1983). Por otro lado, Freinet propuso la introducción de la imprenta en el entorno escolar con el fin de enriquecer las habilidades de comunicación, la creatividad, la expresión personal y la construcción colectiva del conocimiento (Freinet, 1969).

En base a las perspectivas pedagógicas analizadas se postula que los procesos didácticos orientados a la impartición de la enseñanza bajo los postulados de la escuela nueva debieran contemplar una serie de acciones específicas tales como preparar actividades diferenciadas según la individualidad de los estudiantes, diseñar y elaborar materiales educativos auténticos que fomenten la autonomía, incorporar juegos como herramienta pedagógica, hacer uso de tecnologías, guiar a los estudiantes hacia el aprendizaje. Esta evolución en la forma de concebir la enseñanza y los procesos que involucran según la concepción genera una falta de consenso en la definición de la didáctica.

Numerosos académicos se han abocado a la tarea de definir su concepto. Han surgido tantas definiciones para la didáctica como autores en el campo: ciencia auxiliar, técnica de incentivar, teoría de la instrucción, ciencia especulativa, doctrina general, método, técnico, procedimiento, disciplina particular, rama de la Pedagogía, disciplina pedagógica, disciplina pedagógica de carácter práctico normativo, disciplina reflexivo aplicada, conjunto de técnicas de enseñanza, teoría de la instrucción y de la enseñanza, teoría práctica, teoría general de la enseñanza, metodología de instrucción, metodología que estudia los métodos y procedimientos en las tareas de la enseñanza y del aprendizaje, conjunto de métodos, ciencia especulativa y tecnológica, conjunto de interacciones, reflexión científica, campo de conocimiento, campo

científico, tecnología, ciencia y tecnología, ciencia y técnica, ciencia de enseñar y aprender (Abreu et al., 2017).

No obstante, lo que se constata es que la concepción adoptada de la didáctica ejerce una influencia en las acciones emprendidas por los docentes para la ejecución de su enseñanza, es decir, en la configuración de sus procesos didácticos. En este estudio se toma la definición de Gonfiantini (2019) quien señala a la didáctica como la ciencia que estudia los procesos de enseñanza y aprendizaje atravesados por múltiples dimensiones sociales-políticas-económicas-culturales y se incorpora la perspectiva de Abreu et al. (2017) quienes se refieren a la didáctica como una ciencia en desarrollo ascendente.

La concepción de la multidimensionalidad y el desarrollo ascendente sugiere que los procesos didácticos, es decir, las acciones emprendidas por los docentes para llevar a cabo la enseñanza, deberán reconfigurarse de acuerdo con los contextos histórico-sociales. Dado que estos contextos experimentan cambios, resulta imperativo que los procesos didácticos se ajusten en consonancia. Este ajuste continuo es esencial para asegurar que la enseñanza cumpla eficazmente su objetivo primordial de facilitar el aprendizaje, reconociendo y respondiendo a las dinámicas cambiantes de los entornos educativos.

Sobre la base de esta premisa y considerando el contexto histórico social actual se reconocen las múltiples dimensiones: “lo institucional, lo social, lo vincular, lo grupal, lo individual, lo económico, lo lúdico, el eros, el compromiso, la responsabilidad, la tolerancia, lo dialógico...” (Gonfiantini, 2019, p. 121) que atraviesan el proceso de enseñar y aprender. Esta multidimensionalidad plantea la necesidad imperativa de desarrollar procesos didácticos cuidadosamente concebidos que puedan abordar y adecuarse a la emergente perspectiva multidimensional en la comprensión de mundo en constante cambio.

## **Procesos Didácticos en Lengua Extranjera**

Los procesos didácticos en lengua extranjera entrelazan múltiples dimensiones que interactúan en un sistema complejo. Estos procesos van más allá de la mera transmisión de conocimientos lingüísticos, ya que involucran aspectos culturales, sociales, cognitivos y emocionales tanto del docente como de los estudiantes. Desde una perspectiva de sistemas complejos, se reconoce que la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera son fenómenos dinámicos que emergen de la interacción entre diversos componentes, como los métodos de enseñanza utilizados, las estrategias pedagógicas implementadas, el contexto sociocultural del aula y las características individuales de los estudiantes (Ruiz & Ruiz, 2019).

Esta interconexión de elementos crea un entorno educativo rico y multifacético, donde los docentes deben adaptar constantemente sus prácticas didácticas para abordar las necesidades y estilos de aprendizaje diversos de sus estudiantes. En este contexto, explorar los procesos didácticos en lengua extranjera desde la perspectiva de los sistemas complejos ofrece una visión holística y dinámica que permite comprender mejor la complejidad inherente a la enseñanza y el aprendizaje de idiomas.

### ***Los procesos didácticos en lengua extranjera y su entramado con los sistemas complejos***

Esta concepción de un mundo multidimensional y cambiante ha suscitado reflexiones entre los investigadores en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras. La investigadora estadounidense Larsen-Freeman, por ejemplo, vincula la teoría de los sistemas complejos dinámicos con la enseñanza y aprendizaje de lenguas distintas a la materna, destacando la necesidad de considerar las características propias de los sistemas complejos, tales como la no linealidad, el caos y la capacidad de adaptación, dado que tanto el docente como los estudiantes, las instituciones y el propio lenguaje son sistemas complejos (Larsen-Freeman, 1997).

Respecto al caos, como señala Prigogine (1998) “la característica básica del caos es la aparición de trayectorias divergentes que se apartan una de otra en forma exponencial”. (p. 52), todo ello puede reflejarse en la enseñanza de lengua extranjera al entender la diversidad del alumnado con sus particularidades han de reflejar resultados diversos, con intereses divergentes distanciados de lo común. Respecto al lenguaje, von Foerster (1998) dos temas de importancia. El primer es la confusión que hace suponer que el lenguaje es predominantemente denotativo, en el cual hay notables dificultades aun en la mera interpretación.

El segundo punto se refiere a una limitación con respecto a la posibilidad de sustantivar (nominalizar), o sea, la posibilidad de convertir un verbo en un nombre o sustantivo. En este aspecto von Foerster señala que “muchas de nuestras dificultades para comprender se deben a que constantemente tratamos con objetos que, en realidad, son procesos” (p. 96) y finalmente hace énfasis en el problema de la nominalización indicando que resulta muy difícil captar el concepto mismo de proceso cuando éste se desaparece entre las cosas.

En relación a la complejidad, Larsen-Freeman (1997) propone abordar la enseñanza desde la perspectiva de la complejidad considerando cuatro aspectos fundamentales. En primer lugar, destaca la importancia de reconocer la interconexión inherente en todos los elementos. Los procesos mentales individuales se entrelazan con el contexto social en el que tiene lugar el aprendizaje, así como con las escalas temporales que definen los acontecimientos, minuto a minuto en el entorno de la clase. Cada acción en la enseñanza de una lengua extranjera está intrínsecamente vinculada a conexiones con múltiples sistemas. Comprender lo que acontece en el aula de lengua extranjera requiere la identificación y comprensión de estas complejas interconexiones.

En segundo lugar, es necesario tener en cuenta la naturaleza dinámica del idioma. La utilización específica que los profesores y estudiantes hacen del idioma genera recursos

emergentes y, en algunos casos, incluso da origen a nuevos dialectos con el propósito de facilitar la comunicación. En tercer lugar, como resultado de los cambios en los sistemas dinámicos presentes en la clase de lengua extranjera, surge el fenómeno de la co adaptación. La dinámica de la clase de lengua extranjera implica una constante interacción de co-adaptación entre profesores y estudiantes, entre los propios estudiantes, y entre profesores, estudiantes y el entorno circundante.

Este proceso de co-adaptación se manifiesta de manera inevitable y, en ocasiones, no necesariamente contribuye positivamente al proceso de aprendizaje. Por ende, es esencial comprender cómo se desarrolla este fenómeno de co-adaptación para que las acciones emprendidas por los profesores conduzcan efectivamente al aprendizaje. Finalmente, es crucial reconocer que enseñar implica gestionar la dinámica del aprendizaje, considerando los aspectos anteriores, y comprender que, a pesar de la apariencia de control por parte de los profesores, estos no ejercen control directo sobre el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, son ellos quienes trazan su propio camino (Larsen-Freeman & Cameron, 2012).

En una línea similar, el didacta francés Christian Puren relaciona los principios de lo que él denomina la epistemología compleja (pensamiento de Morin) para respaldar la creciente popularización del eclecticismo en el ámbito de la Didáctica de las lenguas extranjeras. El autor argumenta que el eclecticismo descarta la noción de utilizar un modelo único de manera sistemática y predefinida para la enseñanza de la lengua, abogando en cambio por la adaptación flexible de una variedad de modelos según las situaciones, estrategias individuales de los estudiantes, sus niveles, objetivos y condiciones específicas para la enseñanza y el aprendizaje.

Esta perspectiva respalda la concepción de que la didáctica de la lengua es un objeto de gran complejidad, evidente en la pluralidad de sus actores: profesores, estudiantes, diseñadores de material, didactas, formadores y padres de familia, en la diversidad de sistemas desarrollados

históricamente en el campo, en la multiplicidad y heterogeneidad de las ciencias contribuyentes, y en las numerosas e interrelaciones constantes entre los subsistemas del campo didáctico (Puren, 2021).

Por otro lado, el académico Kumaravadivelu, de origen indio y con notable presencia en las universidades estadounidenses, propone su teoría del post-método, no como un método alternativo, sino como una alternativa al método. Su teoría sostiene que la enseñanza de una lengua debe considerar las particularidades de los profesores que enseñan a un grupo específico de estudiantes con metas particulares, dentro de un contexto institucional determinado y en un entorno sociocultural específico.

Además, el autor propone sus principios para la enseñanza y aprendizaje de una lengua, denominados macroestrategias, los cuales no se encuentran respaldados por una teoría específica, sino que sirven más bien como una guía para que, a partir de ellas, sea el profesor quien diseñe sus propias actividades de enseñanza. Estas macroestrategias se resumen en que el profesor debe crear oportunidades de aprendizaje, contextualizar el contenido, fomentar la autonomía del estudiante y considerar la relevancia social y cultural de aprender un idioma (Kumaravadivelu, 2006).

Como se evidencia, los principios de la complejidad y la teoría de sistemas se encuentran intrínsecamente presentes en el ámbito de las lenguas extranjeras. Por lo tanto, los procesos didácticos en una clase de lengua extranjera, bajo esta perspectiva, no podrían considerarse predeterminados. Por el contrario, estos abarcan la selección y secuenciación de materiales de aprendizaje, el diseño de actividades de aprendizaje y la implementación de estrategias de enseñanza (Piña, 2019) cuyo objetivo es facilitar la adquisición del idioma, fomentar la competencia comunicativa e involucrar a los alumnos en el uso significativo del idioma (Stranovská et al., 2022).

Una actividad clave dentro de los procesos didácticos de las lenguas extranjeras es la búsqueda y selección de materiales auténticos. Los materiales auténticos son materiales que han sido diseñados para fines distintos a la enseñanza de idiomas, como periódicos, revistas, canciones y películas, pero que pueden utilizarse como recursos para la enseñanza de idiomas (Belaid & Murray, 2015; Huda, 2017). Esos materiales se consideran motivadores, ya que proporcionan una rica fuente de información y un contexto realista para el aprendizaje de idiomas (Belaid & Murray, 2015).

En las aulas de idiomas extranjeros, se pueden usar materiales auténticos para desarrollar habilidades de lectura y comprensión auditiva, así como para promover el uso natural del lenguaje y la conciencia cultural (Huda, 2017; Rodríguez-Muñoz, 2022). La instrucción basada en tareas es una estrategia popularizada entre los profesores de lenguas (Ragni, 2018; Belaid & Murray, 2015). Este enfoque implica dar a los estudiantes una tarea para realizar, como resolver un problema o completar un proyecto, que requiere el uso del idioma de destino (Prasad, 2020; Larsen-Freeman, 2018).

La lógica detrás del enfoque basado en tareas es que los estudiantes adquirirán el idioma de manera más efectiva si se involucran en tareas comunicativas que sean significativas para ellos (East, 2017). Por lo tanto, la instrucción basada en tareas se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos en contextos de la vida real en lugar de estructuras lingüísticas aisladas (van den Branden, 2016; Betancourt, 2023). Implementar la instrucción basada en tareas conlleva una serie de actividades en el proceso didáctico, como la selección del tema, la búsqueda de materiales, la organización de grupos y la fijación de objetivos. Estas decisiones se toman en base al conocimiento del contexto y las particularidades de los estudiantes.

Un tema que no debe ser descuidado es la instrucción gramatical (Chilingaryan & Zvereva, 2017). Mientras que algunas teorías lingüísticas sugieren que los alumnos adquieren la gramática de forma natural a través de la exposición al idioma, otras teorías sugieren que la instrucción explícita puede acelerar el proceso (Wu & Ionin, 2022). En el aula de idiomas extranjeros, la enseñanza de la gramática puede implicar la explicación y el análisis de la estructura de las oraciones, el uso de ejercicios y retroalimentación sobre la producción escrita y oral (Larsen-Freeman, 2018; Chilingaryan & Zvereva, 2017).

Aunque la enseñanza de la gramática ha sido criticada por su posible falta de relevancia para la comunicación en la vida real, todavía se considera un componente esencial de muchos planes de estudio de idiomas (Parupapalli, 2019; Sharma & Kumar, 2020). El docente que opte por emplear la instrucción gramatical para su enseñanza deberá a lo largo de su proceso didáctico, concebir actividades que permitan a los estudiantes adquirir los principios generales del idioma que, de otra manera, podrían pasar desapercibidos sin una explicación explícita, según sugiere Kumaravadivelu (2006).

Un tema importante para considerar dentro de los procesos didácticos para la enseñanza de lenguas extranjeras es la integración de la tecnología (Tursunovich, 2022; Betancourt, 2023), que ha demostrado que puede mejorar significativamente los resultados y la motivación del aprendizaje de idiomas (Kukulska-Hulme & Viberg, 2018). Con el desarrollo de herramientas y recursos digitales, las aulas de idiomas extranjeros se han vuelto más interactivas y atractivas para los estudiantes (Alkamel & Chouthaiwale, 2018; Zainuddin & Halili, 2016). Sin embargo, Parra et al. (2022) señalan la importancia de tomar en cuenta que, incluir tecnología en los procesos educativos por sí sola no constituye un factor determinante de efectividad, y hacen una reflexión acerca de la necesidad de tener un fundamento teórico que fortalezca el posicionamiento docente frente al uso tecnológico. Los docentes que optan por la incorporación

de herramientas tecnológicas en su enseñanza deberán, a lo largo de su proceso didáctico, contemplar diversos aspectos, incluyendo el acceso a la tecnología, la conectividad, los dispositivos disponibles y los objetivos que buscan alcanzar mediante la integración de una herramienta específica.

Desde otra perspectiva, Ruggiero & Chiliza (2022) destacan la necesidad imperante de una colaboración interdisciplinaria. La integración de enfoques provenientes de la lingüística aplicada y teórica, el aprendizaje experiencial, los estudios literarios y culturales, así como todas las áreas profesionales, se revela como un componente crucial para abordar de manera integral la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta perspectiva compleja a través de los sistemas dinámicos reconoce la interconexión entre estos elementos y resalta la importancia de una aproximación cooperativa para superar los desafíos inherentes a la diversidad de contextos y enriquecer la formación lingüística y cultural de los estudiantes.

En conclusión, la integración de sistemas dinámicos en los procesos didácticos demanda la consideración indispensable de la recursividad, lo dialógico y lo hologramático en relación con los ejes fundamentales del idioma, la cultura, la historia y el estado actual del contenido y práctica profesional. Este enfoque no solo reconoce la interconexión constante entre estos elementos, sino que también resalta la importancia de la comunicación interactiva, la retroalimentación continua y la comprensión holística para abordar de manera efectiva la complejidad inherente a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

### Capítulo III: Marco metodológico

#### Epistemología de la investigación

Inicialmente conceptualizado por Kuhn (1962) un paradigma es un conjunto de suposiciones interrelacionadas respecto al mundo social que otorga un marco filosófico para el estudio estructurado de la realidad. En su obra "La estructura de las revoluciones científicas", Kuhn propuso que la ciencia avanza a través de revoluciones paradigmáticas, donde un paradigma dominante es reemplazado por otro nuevo. Según él, los científicos operan dentro de un paradigma aceptado y tratan de resolver problemas dentro de los límites de ese paradigma. Sin embargo, cuando surgen anomalías que el paradigma actual no puede explicar, se produce una crisis y eventualmente se produce un cambio de paradigma (Shapere, 1964).

Karl Popper, en contraposición a Kuhn, enfatiza la importancia de la falsabilidad en la ciencia. Argumenta que una teoría científica debe ser capaz de ser refutada mediante la observación y la experimentación para ser considerada científica. Propone un enfoque de "falsacionismo", donde las teorías se ponen a prueba mediante la formulación de hipótesis que pueden ser refutadas mediante la evidencia empírica (Walker, 2010).

Por su parte Imre Lakatos propuso una visión más sofisticada de la evolución de las teorías científicas. Introdujo el concepto de "programa de investigación", que consiste en un núcleo central de principios y supuestos básicos, rodeado por un cinturón protector de hipótesis auxiliares. Según Lakatos, la ciencia progresa mediante la comparación de programas de investigación rivales y la evaluación de su capacidad para explicar los datos empíricos (Blaug, 1975).

Por su parte, Paul Feyerabend (1970) adoptó una posición más radical, argumentando en su libro "Contra el método" que no existe un único método científico válido y que la ciencia puede avanzar a través de múltiples enfoques, incluidos aquellos que podrían considerarse

"irracionales" o "no científicos". Abogó por una perspectiva más pluralista y relativista de la ciencia. Recopilando los saberes, mientras que Kuhn enfatiza la importancia de los paradigmas y las revoluciones científicas, Popper destaca la falsabilidad y la importancia de la crítica en la ciencia. Lakatos proporciona una visión más matizada de la progresión científica a través de programas de investigación, mientras que Feyerabend aboga por un enfoque más flexible y pluralista de la ciencia. Cada autor ofrece una perspectiva única sobre cómo se desarrolla la investigación científica.

Reflexionando, el paradigma de investigación hace referencia a un conjunto de creencias, valores, supuestos y métodos que guían la investigación en una determinada disciplina o campo del conocimiento. Este paradigma establece la forma en que los investigadores conceptualizan y abordan sus estudios, así como la manera en que interpretan y comprenden los fenómenos investigados. Mejía – Rivas (2022) señala que el paradigma es un marco desde el cual se construyen y desarrollan las investigaciones, influyendo en la elección de métodos, técnicas de recolección y análisis de datos, así como en la interpretación de los resultados.

La hermenéutica se integra principalmente en el enfoque interpretativo del paradigma, donde se enfatiza la construcción de la realidad a través de las subjetividades (Finol & Vera, 2020). La hermenéutica proporciona las herramientas para comprender cómo los individuos interpretan y dan sentido a sus experiencias dentro de contextos sociales y culturales específicos. Además, en el análisis de datos cualitativos, la hermenéutica se utiliza para interpretar textos, discursos y narrativas, buscando comprender los significados subyacentes y los contextos culturales de las prácticas investigativas.

El paradigma interpretativo, surge como una reacción al positivismo y al enfoque puramente cuantitativo en las ciencias sociales. Arraigado en la tradición filosófica hermenéutica y la fenomenología, con influencias de figuras como Wilhelm Dilthey, Edmund Husserl, Martin

Heidegger y Hans-Georg Gadamer (Rivas, 2022). Este paradigma se centra en comprender e interpretar los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes involucrados, reconociendo la construcción subjetiva de la realidad y la influencia del investigador en el proceso de interpretación.

Sus métodos de investigación, predominantemente cualitativos, como entrevistas en profundidad y análisis de documentos, buscan capturar las perspectivas y experiencias de los participantes en su contexto natural, empleando un enfoque inductivo para construir teorías a partir de los datos recopilados. El análisis de datos se centra en técnicas textuales y discursivas para identificar patrones y significados subyacentes, mientras que los criterios de calidad incluyen la credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad (Makkreel, 2022).

En el campo de la investigación educativa, Miranda y Ortiz (2020) demarcan el concepto de paradigma como un marco para comprender los fenómenos de la realidad de la educación, identificando cuatro variantes: el positivista, que considera las teorías como verdades absolutas; el interpretativo, que destaca la construcción de la realidad en las subjetividades; el crítico, centrado en la emancipación para la transformación social; y el paradigma emergente de la complejidad.

Respecto a la complejidad del sistema educativo, López (1997) señala que la complejidad del sistema educativo surge principalmente de su propósito de transformar a los seres humanos. La diversidad, autonomía, capacidad autoorganizativa y la intrínseca complejidad del ser humano son factores primordiales que complican significativamente la labor educativa. Este autor hace referencia, además, a la complejidad formal e informal del sistema educativo. Sobre la primera, se manifiesta en aspectos tales como “la estructura del sistema, el organigrama funcional y jerárquico, la diversidad del profesorado, la abundancia de normativa, la variedad de las titulaciones, etc.” (p. 106).

“En una dinámica autoproductiva y autoorganizacional se estipula que el final del proceso nutre su principio. Es un proceso en el que los productos y los efectos últimos se pueden convertir en elementos y caracteres primeros” (García de Ceretto & Giacobbe, 2019, p. 30)

Sobre la complejidad informal, López señala que se origina de las interacciones que tienen lugar dentro de los centros educativos, independientemente de las directrices provenientes de la autoridad central. La considerable libertad inherente a la labor docente se combina con la diversidad natural tanto del alumnado como del profesorado y los equipos directivos, dando lugar a fenómenos espontáneos que introducen otro nivel de complejidad en el sistema. Otra característica que enmarca a la educación dentro de la complejidad es su ambivalencia, por un lado, es fuertemente cerrado a la naturaleza de cada institución y por el otro extremadamente abierto a la influencia de su entorno, como las familias, los medios de comunicación, los sistemas productivos, entre otros.

La reflexión acerca del sistema educativo, sus reformas y las políticas que lo definen no puede obviar esta nueva lógica, epistemología y forma de concebir la realidad física, natural y social que han emergido en las últimas décadas en el ámbito de la ciencia contemporánea, representadas en lo que se conoce como paradigma de la complejidad (Morin, 1998). Así también, Rodríguez (2018) cita a Rolando García para referirse a la Teoría de los Sistemas Complejos (TSC) como un enfoque teórico-metodológico para la investigación interdisciplinaria de sistemas complejos.

Ante la noción de evidencia, la complejidad abraza la incertidumbre como un rasgo inherente a los sistemas complejos, derivado de su riqueza y multidimensionalidad, aspectos con los cuales nuestro conocimiento debe entablar un diálogo. En contraposición al principio de fragmentación, la complejidad reconoce que el todo es más (o menos) que la suma de las partes consideradas individualmente, y recurre a la noción de emergencia para explicar un orden de

realidad que surge de la interacción entre elementos, incluso cuando no puede reducirse a ellos. En lugar de la causalidad lineal propuesta por el principio causalista, el pensamiento complejo acepta la preeminencia de la causalidad circular, origen de una complejidad que desafía el determinismo racional. En lugar de la exhaustividad, la complejidad reconoce la intrínseca incompletud del conocimiento y el papel de nuestras representaciones como meras aproximaciones.

### **Diseño de la investigación**

La investigación adoptó un diseño fenomenológico – hermenéutico. Husserl (1913), fundador de la fenomenología exploró diferentes reinos de la realidad, incluidas las cosas materiales, los cuerpos animados y la psique, para comprender los tipos fundamentales de apercepción y las ciencias que se derivan de ellos. Además, analizó la relación entre la fenomenología y las ciencias empíricas, enfatizando la importancia de la ontología y el método de clarificación para establecer un sistema completo de esencias intuitivamente cognoscibles. Argumentó, además, que el método fenomenológico está en constante acción, incluso sobre sí mismo. Finalmente, Husserl emplea la *Epoje* para analizar la conciencia. En lugar de centrarse en una investigación sobre el sentido absoluto de la conciencia, su objetivo es reconstruir la aplicación de la reducción fenomenológica, que permite reflexionar acerca de lo que se ha recibido de la experiencia.

Por su parte, Flick (2007) enfatiza la importancia de comprender la experiencia vivida desde la perspectiva de los sujetos, capturando la esencia y los significados que estos atribuyen a sus vivencias. Además, reconoce tanto la subjetividad como la intersubjetividad, inherentes a las experiencias humanas, así como la necesidad de descripciones detalladas que reflejen la complejidad de dichas experiencias. Argumenta sobre la *Epoje* o reducción fenomenológica,

instando al investigador a suspender sus prejuicios y conocimientos previos para acercarse a las experiencias con una mente abierta.

Asimismo, destaca la importancia de la hermenéutica, subrayando la interpretación y comprensión de los significados en un proceso circular. Flick aboga por el uso de métodos fenomenológicos como entrevistas, análisis de narrativas y observación participante, y recomienda la triangulación de métodos para obtener una comprensión más profunda de los fenómenos estudiados. En suma, su enfoque busca capturar fielmente las experiencias vividas a través de descripciones ricas, una actitud abierta y el uso apropiado de métodos, con el fin de entender los significados atribuidos por los propios sujetos inmersos en sus mundos de vida.

Castillo (2021) concuerda con Flick, conceptualizando a la fenomenología como “el estudio de la experiencia vivida antes de ser conceptualizada o teorizada” (p. 8). Agrega, además, que la fenomenología es una “filosofía y método que presenta algunos aspectos que parecen difíciles y confusos para los investigadores interesados en aplicarlo en las ciencias humanas”. Por su parte, Greening (2019) puntualizó que la investigación fenomenológica se relaciona con varios enfoques que, a su vez, se aplican a casos únicos o a muestras deliberadas que se eligen cuidadosamente, en las cuales es más fácil identificar cuestiones que muestran discrepancias, fallas, inferencias favorables y atención a situaciones distintas.

Dentro del contexto educativo, Aguirre-García & Jaramillo-Echeverría (2012) afirman que la fenomenología y su método contribuyen al conocimiento de las realidades escolares, especialmente, a las vivencias de los actores en el proceso formativo. En el mismo contexto, el enfoque de Van Manen (2003) se dirige hacia la descripción e interpretación de las estructuras esenciales de la experiencia vivida, además de reconocer el significado e importancia pedagógica de dicha experiencia, destacando sobre ello a la fenomenología - hermenéutica. Sobre este enfoque, Ayala - Carabajo (2008) señala que la fenomenología y la hermenéutica representan dos

tradiciones filosóficas europeas de gran importancia, cuyas nociones y metodologías fundamentales están siendo ampliamente desarrolladas y aplicadas de manera fructífera en investigación.

Este enfoque conduce hacia la descripción e interpretación de la esencia de las experiencias vividas, reconociendo su significado e importancia en ámbitos como la pedagogía, la psicología y la sociología, basándose en la experiencia recopilada (Fuster, 2019). Se parte de un principio que evita la posibilidad de objetivar el conocimiento que surge de los fenómenos educativos. Estos comienzan con una pregunta fenomenológica esencial en contextos de interpretación y comunicación con los participantes, reconociéndolos como sujetos individuales cuya subjetividad es apreciada (González, 2022).

En esta tesis doctoral, el diseño fenomenológico permitió la exploración de las experiencias vividas, tanto de los profesores como de los alumnos con respecto a las prácticas investigativas en la enseñanza de lenguas extranjeras. Se enfoca en capturar las experiencias, percepciones e interpretaciones subjetivas de los participantes para obtener información sobre la naturaleza y el significado del fenómeno que se investiga (Creswell, 2009). Este diseño fue particularmente útil para comprender cómo los docentes y estudiantes e interpretan las prácticas investigativas en los procesos didácticos de lenguas extranjeras.

Desde el punto de vista metodológico, el objetivo de un diseño de investigación fenomenológico no es generalizar o probar hipótesis, sino desarrollar una comprensión profunda y rica de las experiencias vividas y los significados de los participantes (Creswell, 2009). Por lo tanto, el análisis a menudo involucra un proceso de reducción, categorización e interpretación de datos para identificar temas y estructuras esenciales en las experiencias de los participantes (Creswell & Creswell, 2018).

El diseño de investigación fenomenológica selecciona un conjunto de participantes que tengan una amplia experiencia en procesos didácticos de lenguas extranjeras y que puedan proporcionar una visión profunda de las prácticas investigativas empleadas en esos procesos. En esta tesis, al adoptar un enfoque fenomenológico, fue posible describir las experiencias que impulsan el uso de las prácticas de investigación, así como el aporte de estas prácticas en el aprendizaje y la instrucción de idiomas.

La hermenéutica, por otro lado, es un enfoque filosófico e interpretativo que enfatiza la interpretación y comprensión de textos, símbolos y fenómenos culturales (Schwandt, 1986). Se originó en el campo de la interpretación textual y desde entonces se ha expandido a varias disciplinas (van der Walt, 2020). La hermenéutica reconoce que el significado no es inherente a los textos o símbolos, sino que se construye a través de los procesos interpretativos de los individuos. Reconoce que las interpretaciones están influenciadas por los antecedentes, el contexto cultural y las ideas preconcebidas del intérprete (Peck et al., 2017).

Al incorporar perspectivas hermenéuticas, fue posible enfocarse en interpretar y comprender los significados y las interpretaciones que surgen de las prácticas investigativas en los procesos didácticos de la enseñanza de lenguas extranjeras. La hermenéutica permitió descubrir los supuestos subyacentes, los significados y los valores que dan forma a las prácticas de investigación. Permitió una exploración más profunda de cómo se entienden, comunican y promulgan estas prácticas dentro de los procesos didácticos. Al combinar la fenomenología y la hermenéutica, se pudo obtener una comprensión más matizada de las prácticas investigativas en los procesos didácticos de lenguas extranjeras.

### **Naturaleza de la investigación**

La investigación se centró en comprender las prácticas investigativas en los procesos didácticos de lenguas extranjeras a través de un enfoque cualitativo, permitiendo una exploración

profunda de estos fenómenos. Hernández-Sampieri et al. (2014) destacan la idoneidad de la investigación cualitativa para abordar fenómenos complejos como la enseñanza de idiomas, mientras que Creswell (2009) enfatiza su enfoque en interpretaciones y descripciones subjetivas. Bernal (2010) subraya la recopilación y análisis de datos no numéricos para capturar la complejidad de las experiencias humanas. Este enfoque contrasta con la investigación cuantitativa, que busca relaciones de causa y efecto.

La fenomenología y la hermenéutica, según Schwandt (1986) y Peck et al. (2017), enmarcan bien el enfoque cualitativo, resaltando la interpretación y comprensión dentro de contextos culturales y sociales. Van der Walt (2020) y Suhendi et al. (2021) destacan la importancia del interpretativismo en la investigación cualitativa sobre prácticas de investigación en la enseñanza de lenguas extranjeras. La hermenéutica ayuda a interpretar significados y suposiciones subyacentes, mientras que los métodos cualitativos, según Creswell (2009), permiten explorar aspectos multifacéticos y contextuales de las prácticas investigativas. En resumen, el enfoque cualitativo proporciona una comprensión profunda y contextualmente sensible de las complejas interacciones sociales, culturales y educativas en la enseñanza de lenguas extranjeras.

### **Alcance de la investigación**

El alcance de la investigación es exploratorio, con el objetivo de explorar y describir las diversas prácticas investigativas empleadas en los procesos didácticos de la enseñanza de lenguas extranjeras. La atención se centra en la comprensión de los métodos, las estrategias y las técnicas que utilizan los profesores y los alumnos para mejorar la adquisición y el dominio del idioma. En la investigación cuantitativa, el alcance del estudio tiende a ser más estrecho y claramente definido de antemano (Bernal, 2010; Creswell, 2009). Sin embargo, en la investigación cualitativa, el alcance del estudio suele ser exploratorio, lo que significa que el investigador

permite que el estudio evolucione con el tiempo en función de los nuevos conocimientos que surgen de los datos (Hernández – Sampieri et al., 2014).

En el contexto de la investigación doctoral sobre prácticas investigativas en los procesos didácticos de lenguas extranjeras, un alcance exploratorio permitiría al investigador permanecer abierto a nuevos conocimientos e información a medida que surjan, en lugar de limitar el estudio a un alcance predeterminado. Este enfoque es particularmente útil en la investigación cualitativa, cuyo objetivo es obtener una comprensión más profunda de fenómenos sociales y culturales complejos. Al emplear un enfoque cualitativo dentro de un ámbito exploratorio, se pueden realizar entrevistas en profundidad con profesores y alumnos para explorar sus experiencias, perspectivas y prácticas relacionadas con las prácticas investigativas en los procesos didácticos de enseñanza de lengua extranjera.

El alcance exploratorio en esta investigación doctoral se puso de manifiesto de varias maneras. En primer lugar, el investigador comenzó explorando las prácticas investigativas de los profesores de lenguas extranjeras, pero a medida que avanzó el estudio, se pudo encontrar que las prácticas investigativas de los estudiantes son igualmente importantes para comprender el proceso didáctico en su conjunto. A medida que se evolucionó en la investigación, el alcance exploratorio se identificaron aspectos particulares de las prácticas investigativas que fueron particularmente significativo para el proceso didáctico de enseñanza de lenguas extranjeras, por lo que se realizaron entrevistas u observaciones adicionales para abordar específicamente estos temas con mayor profundidad.

Finalmente, la investigación cualitativa aplicada dentro de un ámbito exploratorio permitió generar nuevos conocimientos, identificar patrones y temas emergentes para guiar investigaciones futuras. Proporcionando una base sólida para estudios futuros, informando el

diseño de investigaciones más enfocadas y específicas sobre prácticas investigativas en la enseñanza de lenguas extranjeras.

### **Confiabilidad y Validez**

La confiabilidad y la validez son consideraciones importantes en cualquier estudio de investigación, independientemente del enfoque utilizado (Yin, 2013). La confiabilidad se refiere al nivel de certeza del investigador en los hallazgos de la investigación, mientras que la validez se refiere a la consistencia y estabilidad de los hallazgos (Creswell & Creswell, 2018). En el contexto de la investigación sobre prácticas investigativas en los procesos didácticos de lenguas extranjeras, la confiabilidad y validez son consideraciones importantes para garantizar la solidez de los hallazgos y las conclusiones extraídas de ellos.

Si bien la investigación cualitativa se enfoca en explorar experiencias e interpretaciones subjetivas, fue esencial establecer confianza en la credibilidad y confiabilidad del proceso de investigación y los resultados (Gray, 2014). En el contexto de las prácticas de investigación en los procesos didácticos de lenguas extranjeras, se garantizó la confiabilidad del enfoque cualitativo empleando metodologías de investigación rigurosas y demostrando transparencia en su recopilación, análisis e interpretación de datos. Esto incluye proporcionar una documentación clara de los procedimientos de investigación, mantener un registro de auditoría de los procesos de toma de decisiones y participar en prácticas reflexivas para abordar posibles sesgos o ideas preconcebidas (Flick, 2007).

Así también se estableció la credibilidad y pertinencia del investigador en relación al tema de estudio y se garantizó la inmersión en el contexto de la investigación, una revisión extensa de la literatura y una reflexión continua (Creswell & Miller, 2000). Al reconocer y abordar las posibles fuentes de sesgo, el investigador puede garantizar una mayor objetividad y minimizar el potencial de mala interpretación o distorsión de los datos (Lincoln & Guba, 1985).

La validez interna en la investigación cualitativa se refiere a la consistencia y coherencia de los hallazgos de la investigación dentro del estudio mismo (Creswell & Miller, 2000). Como señaló Moral (2017) implica garantizar que las interpretaciones y conclusiones extraídas de los datos se alineen con la evidencia recopilada y que el análisis se realice de manera sistemática y rigurosa. En una investigación cualitativa, esto se puede lograr mediante el uso de un diseño de investigación riguroso y transparente, métodos consistentes de recopilación y análisis de datos, y una cuidadosa atención a las limitaciones y posibles sesgos de la investigación (Lincoln & Guba, 1985).

Por ejemplo, el uso de múltiples fuentes de datos, incluidas entrevistas, observaciones y documentos, puede mejorar la validez interna al proporcionar una imagen más completa y matizada de las prácticas investigativas en los procesos didácticos de lenguas extranjeras. En esta investigación se garantizó la validez de los datos mediante la triangulación de las fuentes de datos y la verificación de miembros. La triangulación implica el uso de múltiples fuentes de datos para confirmar o refutar los hallazgos, mientras que la verificación de miembros implica verificar la precisión de los datos con los participantes (Gray, 2014). También se aplicó la verificación de miembros participantes de la muestra de estudio, quienes fueron pertinentes para aportar con conclusiones relevantes en la investigación.

En cuanto al análisis de datos se siguió un protocolo estructurado, a través de un esquema o marco de codificación que sirvió de guía para la codificación y categorización de temas o patrones (Creswell & Creswell, 2018). Al mantener la coherencia en la aplicación de las técnicas de codificación y análisis, se puede asegurar que las interpretaciones y conclusiones derivadas de los datos se basan en evidencia. Para alcanzar este propósito se realizó el análisis mediante el software de análisis cualitativo de datos Atlas ti, como herramienta para interpretación del autor.

La validez externa se refiere a la medida en que los hallazgos del estudio pueden replicarse o generalizarse a otros contextos. Si bien la investigación cualitativa a menudo busca una comprensión profunda en lugar de la generalización, la confiabilidad externa implica garantizar que los hallazgos sean lo suficientemente sólidos y aplicables más allá del contexto de investigación inmediato (Castillo & Vásquez, 2003). Para mejorar la validez externa se realizaron informes entre pares y verificación de miembros para validar las interpretaciones y garantizar la precisión en la representación de las perspectivas de los participantes. Las sesiones informativas entre pares, implicaron debates con otros investigadores o expertos en el campo, que pueden ayudar a garantizar la credibilidad del proceso de investigación al proporcionar perspectivas y validación externas.

Además, se documentaron claramente los procedimientos de investigación y proporcionar una cuenta transparente de los métodos de recopilación y análisis de datos empleados. Esto facilitó la replicación del estudio o la comparación de hallazgos a través de diferentes contextos de investigación, contribuyendo a la acumulación de conocimiento en el campo. Finalmente, al complementar el diseño fenomenológico con el hermenéutico se pudo proporcionar una comprensión detallada del contexto y las complejidades de las prácticas de investigación en la didáctica de lenguas extranjeras, lo que puede aumentar la validez externa en los resultados de la investigación.

El enfoque fenomenológico – hermenéutico pudo proporcionar una comprensión detallada de las experiencias subjetivas de los individuos, lo que podría haber limitado la generalización de los resultados de la investigación. Sin embargo, los hallazgos pueden ser transferibles a contextos similares a través de la lógica inductiva, que permite enfocar las particularidades de la diversidad de las experiencias y significados, así como establecer comparaciones entre ellos para lograr una

propuesta general emergente -modelo conceptual- que permita en cierto grado, predecir comportamientos sin el criterio de representatividad cuantitativa y generalización (Yin, 2013).

### **Trabajo de campo**

El trabajo de campo, también conocido como investigación de campo o trabajo empírico, se refiere al proceso de recolección de datos primarios o evidencia empírica en el entorno natural donde ocurren los fenómenos de interés (Creswell, 2014). Esta actividad implica la inmersión del investigador en el contexto real del estudio, ya sea una comunidad, organización o grupo social, con el fin de observar, interactuar y obtener información de primera mano sobre el objeto de investigación. Según Yin (2018), el trabajo de campo es "un modo de investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo en profundidad y en su contexto de vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes" (p. 45). Esta definición resalta la importancia de comprender los fenómenos en su entorno natural, ya que los límites entre el fenómeno y su contexto pueden ser difusos.

El trabajo de campo puede adoptar diferentes enfoques metodológicos, como la observación participante, las entrevistas en profundidad, los grupos focales, la recopilación de documentos y artefactos, entre otros (Creswell & Poth, 2018). La elección del método dependerá de la naturaleza del fenómeno estudiado y los objetivos de la investigación. Uno de los aspectos clave del trabajo de campo es la interacción directa del investigador con los participantes o sujetos de estudio. Como señala Stake (2010), "el investigador cualitativo destaca la naturaleza rica, descriptiva y personal de los datos, con el objetivo de comprender las situaciones y los significados desde la perspectiva de los participantes" (p. 24). Esta interacción cercana permite al investigador capturar las perspectivas, experiencias y significados que los participantes atribuyen a los fenómenos estudiados.

En el trabajo de campo de esta tesis doctoral, los datos se recopilaron a través de múltiples técnicas, que incluyen: entrevistas semiestructuradas, observaciones no participantes, cuestionarios con preguntas abiertas y revisión documental. Las entrevistas semiestructuradas son una técnica de recolección de datos ampliamente utilizada en la investigación cualitativa. Según Hernández-Sampieri et al. (2014) "las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información" (p. 403). Esta técnica permite al investigador abordar temas específicos de interés, al mismo tiempo que mantiene cierta flexibilidad para explorar nuevas áreas o profundizar en aspectos relevantes según las respuestas del participante.

Según Flick (2007), las entrevistas semiestructuradas se caracterizan por "la combinación de preguntas previamente especificadas en un guion de entrevista y de preguntas adicionales que surgen del contexto inmediato de la conversación y que el entrevistador puede formular de manera espontánea" (p. 107). Esta flexibilidad permite al investigador ajustar el curso de la entrevista en función de las respuestas obtenidas, lo que enriquece la recolección de datos y facilita la comprensión en profundidad del fenómeno estudiado.

King y Horrocks (2010) destacan que las entrevistas semiestructuradas "permiten a los entrevistados la oportunidad de expresar sus ideas y experiencias en sus propias palabras, al tiempo que proporcionan una estructura para la discusión" (p. 77). Esta técnica fomenta un diálogo abierto y natural, lo que facilita la exploración de perspectivas, experiencias y significados de los participantes. En esta tesis doctoral las entrevistas semiestructuradas se realizaron a los profesores de idiomas extranjeros para obtener información sobre sus perspectivas, experiencias y prácticas relacionadas las prácticas investigativas y los procesos didácticos.

La observación no participante es una técnica de recolección de datos utilizada en la investigación cualitativa, donde el investigador observa y registra los eventos o comportamientos de interés sin involucrarse directamente en las actividades observadas (Kawulich, 2005). Según LeCompte y Schensul (2015), la observación no participante "se realiza cuando el investigador no tiene ninguna interacción con los participantes durante la observación, excepto, tal vez, una presentación inicial antes de comenzar a observar" (p. 197). En este tipo de observación, el investigador se mantiene al margen de las situaciones que estudia, sin interferir en el ambiente natural de los participantes.

Por su parte, Mertens (2015) señala que "en la observación no participante, el investigador observa desde afuera, sin interactuar con los participantes o con el entorno" (p. 396). Esta técnica permite al investigador obtener una perspectiva externa y objetiva de los fenómenos estudiados, minimizando el riesgo de influir en los comportamientos observados. En esta investigación, las observaciones en el aula permiten capturar la implementación de prácticas de investigación en tiempo real y para observar la interacción entre profesores y alumnos.

Flick (2007) define las preguntas abiertas como "preguntas sin respuestas predeterminadas que permiten que los entrevistados respondan con sus propias palabras" (p. 111). Señala que este tipo de preguntas "evitan la imposición de categorías externas y permiten al investigador acceder a las perspectivas de los entrevistados" (p. 111). Mertens (2015) define los cuestionarios de preguntas abiertas como "una herramienta que presenta una serie de preguntas abiertas que permiten a los participantes responder en sus propias palabras y de la manera que mejor describa su comprensión o perspectiva sobre el tema de interés" (p. 383).

Paradis et al. (2016) señalan que "las preguntas abiertas permiten a los participantes responder de manera detallada y compleja, proporcionando información rica y profunda" (p. 598). Esta característica es fundamental en la investigación cualitativa, donde se busca

comprender las perspectivas, experiencias y significados de los participantes en sus propias palabras. Según Merriam y Tisdell (2016), los cuestionarios de preguntas abiertas son "un método de recolección de datos en el que los participantes responden a preguntas escritas con sus propias palabras" (p. 114). Destacan que esta técnica "permite a los investigadores recopilar datos ricos y detallados sobre las opiniones, creencias y experiencias de los participantes" (p. 114). En esta investigación las preguntas abiertas permitieron obtener el punto de vista de los estudiantes.

Sobre la siguiente técnica, Patton (2002) define la revisión documental como "el estudio de extractos de registros, documentos, archivos, artefactos, y cualquier otra comunicación inseparable que pueda aportar sentido o información relevante para el estudio" (p. 293). Destaca que esta técnica permite complementar y triangular la información obtenida por otros métodos. Según Bowen (2009), la revisión documental es "una técnica de recolección de datos que implica revisar o evaluar documentos impresos y electrónicos. Como método de investigación, es particularmente aplicable al estudio cualitativo, aunque también se utiliza en investigaciones cuantitativas" (p. 27).

Rapley (2007) señala que la revisión documental "implica el estudio de documentos existentes, ya sean en formato impreso o electrónico, con el objetivo de comprender mejor el problema de investigación" (p. 111). Destaca que esta técnica permite acceder a información que "puede proporcionar detalles contextuales, sugerir algunas preguntas que necesitan ser abordadas y proporcionar pistas sobre dónde buscar evidencia adicional" (p. 111). De acuerdo con Yin (2013), la revisión documental "consiste en la recolección y análisis de una amplia gama de materiales escritos, como documentos oficiales, informes, artículos de periódicos, libros, sitios web y otros materiales relevantes" (p. 147). Resalta que esta técnica es "una fuente estable y rica de información que puede ser revisada repetidamente" (p. 147). En esta investigación se

analizaron las publicaciones de los docentes, con la finalidad de obtener una visión sobre los temas que abordan sus prácticas investigativas.

### **Fases de la investigación fenomenológica - hermenéutica**

La investigación fenomenológica-hermenéutica representa un diseño metodológico en el campo de las ciencias sociales y humanidades que busca comprender la experiencia humana desde una perspectiva profunda y reflexiva. Combina los principios de la fenomenología, que se centra en la descripción y comprensión de la experiencia vivida, con la hermenéutica, que se enfoca en la interpretación y el significado de dicha experiencia. En este contexto, las fases del método fenomenológico-hermenéutico proporcionan un marco estructurado para la investigación, guiando la recopilación, análisis e interpretación de datos empíricos con el objetivo de revelar los significados subyacentes y las comprensiones más profundas de la experiencia humana.

**Tabla 1** *Fases del método fenomenológico - hermenéutico*

Fases del método hermenéutico	
Fase de descripción	Recoger la experiencia vivida Observaciones de clase Entrevistas Análisis de documentos
Fase de interpretación	Reflexión de la experiencia Análisis temático y uso de métodos de reducción (Epojé)
Fase de descripción e interpretación	Redacción y reflexión de la experiencia Elaboración del texto fenomenológico

*Nota.* Adaptado de Van Manem (2003)

La Tabla 1 presenta las fases del método fenomenológico-hermenéutico, una combinación de enfoques que busca comprender la experiencia vivida y su significado a través de la interpretación reflexiva. En la fase de descripción, se recolecta la experiencia vivida utilizando

diversas técnicas como observaciones de clase, entrevistas y análisis de documentos. Esta fase se centra en recopilar datos empíricos para comprender la experiencia en su contexto. En la fase de interpretación, se reflexiona sobre la experiencia recopilada, utilizando métodos como el análisis temático y la reducción fenomenológica (Epojé), que implican suspender los prejuicios para ver la experiencia de manera más clara y pura. Finalmente, en la fase de descripción e interpretación, se redacta y reflexiona sobre la experiencia, elaborando un texto fenomenológico que integra tanto la descripción detallada como la interpretación reflexiva de la misma. Este enfoque metodológico permite una comprensión profunda y contextualizada de la experiencia vivida, resaltando tanto su aspecto descriptivo como su significado subyacente.

### **Método de análisis de datos**

Se empleó el análisis temático para analizar los datos cualitativos recopilados. Este método implica identificar patrones, temas y categorías dentro de los datos. Las transcripciones de entrevistas, notas de observación y análisis de materiales didácticos se codificaron y analizaron para extraer conocimientos significativos sobre las prácticas de investigación utilizadas en los procesos didácticos de lenguas extranjeras.

En el presente estudio fenomenológico, se empleó un enfoque de análisis de datos, que permitió la identificación y descripción de los significados esenciales de las experiencias vividas por los participantes en relación con el fenómeno de interés (Strauss & Corbin, 2002). El proceso de análisis de datos se llevó a cabo de manera sistemática y rigurosa, siguiendo una serie de pasos bien definidos. En primer lugar, las entrevistas a profundidad fueron transcritas de forma literal para mantener la integridad de los datos.

Posteriormente, se realizó una codificación abierta, asignando códigos descriptivos a segmentos relevantes de texto para identificar conceptos iniciales y categorías emergentes. Estas categorías fueron luego agrupadas y relacionadas entre sí mediante la codificación axial,

explorando conexiones y vínculos existentes. Se seleccionó una categoría central que representaba el núcleo del fenómeno y se relacionaba con otras categorías mediante la codificación selectiva.

Para facilitar este proceso, se utilizó el software Atlas.ti, que permitió organizar, codificar y categorizar los datos de manera eficiente, así como visualizar las relaciones entre códigos y categorías. Además, se redactaron memos analíticos para capturar ideas y reflexiones sobre los códigos, categorías y relaciones emergentes, enriqueciendo el proceso de análisis. El proceso de recolección y análisis de datos continuó hasta alcanzar la saturación teórica, donde no surgieron nuevos conceptos o categorías y las relaciones entre ellas se consideraron suficientemente desarrolladas y comprendidas.

### **Población y Muestra**

La población se refiere al conjunto completo de elementos o individuos que comparten una característica común, mientras que la muestra es una selección representativa de esa población (Hernández – Sampieri et al., 2014). Comprender la relación entre ambos conceptos es crucial para realizar investigaciones precisas y generalizar los resultados de manera válida. En este contexto, se explora la importancia de definir claramente la población de interés y cómo seleccionar muestras representativas para obtener conclusiones confiables en diversas disciplinas.

### ***Población de estudio***

Cabe señalar que, si bien la investigación cualitativa es importante dejar en constancia el número de docentes totales de la nómina del Instituto Académico de Idiomas, no como parte de los resultados de investigación sino como una referencia de la población de estudio de manera transparente. Esta acotación se reviste de importancia tomando en cuenta los requerimientos del cumplimiento normativo del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador IAI – UCE, que señala que el desarrollo de trabajos investigativos debe constituirse a

través de una “metodología integradora con enfoque comunicativo”. En este contexto, se presenta que el IAI – UCE mantiene una nómina total de 77 docentes de idiomas.

**Tabla 2** *Detalle de docentes que laboran en el Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador por idioma.*

<b>Idioma</b>	<b>Número de docentes</b>
Francés	3 docentes
Inglés	67 docentes
Italiano	5 docentes
Kichwa	1 docente
Portugués	1 docente
<b>Total</b>	<b>77 docentes</b>

*Nota.* Información remitida por el Director del Instituto Académico de Idiomas, según oficio UCE-IAI-2023-0767-O (Apéndice A).

El instituto cuenta con un variado cuerpo docente que refleja su enfoque multicultural y diverso. Entre los idiomas enseñados, el inglés destaca como el más ampliamente impartido, con un total de 67 docentes dedicados a su enseñanza. A su lado, el francés e italiano también tienen su espacio con tres y cinco docentes respectivamente, enriqueciendo la oferta lingüística.

Además, la institución muestra su compromiso con la preservación de la diversidad cultural al contar con un docente para el idioma kichwa, así como un profesor especializado en portugués.

En conjunto, este grupo de 77 docentes trabaja en armonía para brindar una educación rica y multifacética en términos de idiomas y culturas.

### ***Selección de informantes***

En esta investigación se aplicó un muestreo intencional. De acuerdo a Gray (2014) las muestras intencionales se utilizan cuando se eligen personas, eventos o entornos particulares porque se sabe que brindan información importante que no podría obtenerse de otros diseños de

muestreo. En este contexto, la selección intencional de estudiantes y docentes en función de criterios específicos se convierte en una herramienta esencial para capturar de manera precisa y significativa la dinámica y los resultados de las prácticas investigativas dentro del Instituto Académico de Idiomas durante el periodo de estudio.

La estrategia de muestreo intencional permitió una comprensión más profunda de las diversas experiencias lingüísticas, los desafíos y los logros que los estudiantes y docentes enfrentan en su proceso de aprendizaje y enseñanza. El proceso de levantamiento de la muestra para esta investigación fue importante para lograr una comprensión holística de los aportes de las prácticas investigativas en las didácticas de enseñanza de los docentes. Dado que la investigación tiene una naturaleza cualitativa, el enfoque se centró en capturar las complejidades y matices de esta relación. Se reconoce que no todos los profesores tuvieron una línea de investigación, lo que añade una dimensión importante al estudio. La selección de la muestra se realizó con una consideración cuidadosa para garantizar la representación tanto de docentes que participaron activamente en la investigación como de aquellos que no.

La aplicación del principio de saturación cualitativa en el proceso de selección de la muestra permitió obtener una riqueza de datos que respalde la investigación en profundidad. Esto implica que se trabajó en la recopilación de datos hasta que se alcance un nivel de redundancia y profundidad en las respuestas, asegurando que las voces y perspectivas de los participantes sean exhaustivamente exploradas (Gray, 2014).

### **Capítulo III: Análisis, interpretación y elaboración de resultados**

Una vez recopilada la información se procedió al análisis de la información obtenida, siguiendo lo señalado en la metodología. En la primera sección se muestra el proceso de categorización, que tiene como punto de partida una categoría principal por cada objetivo, del cual se desprenden subcategorías de análisis. De igual manera, se presentan las descripciones e interpretaciones de las entrevistas de los informantes clave, como docentes y autoridades (Ver enlace: <https://bit.ly/InvestigacionChiluiza>); el análisis de los cuestionarios levantados a los estudiantes, las observaciones de clase y el análisis de los artículos publicados por los docentes.

El objetivo principal de este trabajo de investigación es el de comprender las prácticas investigativas que permiten deconstruir y construir los procesos didácticos de enseñanza de lenguas extranjeras del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador IAI – UCE a la luz de la complejidad y los sistemas complejos. Para lo cual se planteó una ruta de investigación a través cuatro objetivos específicos.

El primer objetivo fue el de describir las prácticas investigativas de los docentes del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador IAI – UCE. El segundo objetivo fue el de analizar las prácticas investigativas en los procesos didácticos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. El tercer objetivo se planteó interpretar las creencias de los docentes del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador IAI – UCE en relación a las prácticas investigativas desde un enfoque interdisciplinar. Y finalmente, reflexionar sobre los emergentes en los procesos didácticos de enseñanza de lenguas extrajeras.

### 3.1 Análisis de las categorías sensibilizadoras iniciales

Las categorías sensibilizadoras iniciales constituyen un aspecto fundamental de esta investigación, ya que permite la comprensión profunda de los constructos clave de la investigación. Las categorías sensibilizadoras se establecieron a partir de los fundamentos teóricos y conceptuales del estudio. En este contexto, estas son: prácticas investigativas, procesos didácticos, rol de docente – investigador e interdisciplinariedad.

**Tabla 3** *Categorías, subcategorías y dimensiones iniciales*

Categoría inicial	Subcategorías	Dimensiones
Prácticas investigativas	Caracterización de las prácticas investigativas Concepciones sobre las prácticas investigativas Conjunto de competencias y habilidades de los docentes en sus prácticas investigativas	Características de las prácticas investigativas  Creencias y concepciones Competencias en investigación
Procesos didácticos	Experiencias del docente en los procesos didácticos en la enseñanza de lengua extranjera Relación: prácticas investigativas y procesos didácticos Visión emotiva de las prácticas investigativas en los procesos didácticos	Experiencias en la didáctica de enseñanza de lengua extranjera Prácticas investigativas en los procesos didácticos Sentimientos asociados a las prácticas investigativas en los procesos didácticos
Rol del docente - investigador	Rol como docente en la enseñanza de lenguas extranjeras Rol como investigador Formación del docente – investigador	Rol docente Rol investigador Formación en investigación Formación docente
Complejidad y sistemas complejos	Interdisciplinariedad en la investigación Recursividad de lo aprendido Diálogo de saberes con otras disciplinas	Investigación interdisciplinaria No linealidad Construcción de conocimiento interdisciplinario

La Tabla 3 presenta las categorías sensibilizadoras para comprender y analizar las diferentes dimensiones relacionadas con las prácticas investigativas y los procesos didácticos en

la enseñanza de lengua extranjera. En primer lugar, la categoría inicial de prácticas investigativas se desglosa en subcategorías que incluyen las experiencias de los docentes en investigaciones, sus concepciones sobre estas prácticas, así como el conjunto de competencias y características asociadas. Estos elementos sugieren una comprensión amplia y detallada de cómo los docentes se involucran en la investigación en lenguas extranjeras y cómo perciben y desarrollan sus habilidades en este ámbito.

La segunda categoría, correspondiente a los procesos didácticos, se centra en las experiencias de los docentes en la enseñanza de lengua extranjera, así como en la relación entre las prácticas investigativas y los procesos didácticos. Estas subcategorías sugieren una interconexión entre la investigación y la práctica educativa, destacando la importancia de la reflexión y la integración de la investigación en la enseñanza. Además, la categoría de rol del docente-investigador resalta la dualidad de funciones que los docentes desempeñan como educadores y como investigadores, así como la importancia de la formación en investigación para mejorar estas competencias. Finalmente, la categoría destaca la interdisciplinariedad en la investigación educativa y la construcción de conocimiento a través del diálogo entre diferentes disciplinas.

En conjunto, estas categorías sensibilizadoras proporcionan un marco integral para explorar las interacciones entre la investigación y la práctica educativa en el contexto específico de la enseñanza de lengua extranjera, resaltando la importancia de integrar la investigación en la formación docente y en el desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas. Estas categorías, subcategorías y dimensiones iniciales proporcionan un marco útil para organizar y analizar la investigación, permitiendo una comprensión más profunda de las prácticas, concepciones y procesos didácticos involucrados en este ámbito.

### 3.2 Codificación de la unidad de análisis: Prácticas investigativas

El proceso de codificación es esencial para organizar y analizar los datos recopilados durante la investigación. Comienza con la codificación abierta, donde se asignan etiquetas o códigos a fragmentos específicos de información a partir de las entrevistas, observaciones y cuestionarios a estudiantes. Luego continúa la codificación axial, donde se busca relaciones y conexiones entre los códigos para agruparlos en categorías más amplias. Este proceso iterativo y no lineal permite identificar y comprender los patrones y significados subyacentes en los datos, lo que conduce a la generación de conocimiento significativo sobre el fenómeno estudiado.

#### 3.2.1 Prácticas investigativas vistas desde la perspectiva de docentes y autoridad

Este análisis busca comprender cómo los docentes y la autoridad perciben, interpretan y abordan las prácticas investigativas, centrándose en sus experiencias, y conceptualizaciones. Inicialmente se analizan los discursos y a través de un proceso de codificación abierta se identifican los códigos claves para la comprensión de las ideas principales. Luego se procede a la codificación axial, cuyo propósito es categorizar los datos de acuerdo con sus características similares y luego examinar cómo estas categorías se relacionan entre sí. Finalmente, se identifican las dimensiones emergentes con los conceptos claves de la categorización selectiva. En esta fase final del análisis, se seleccionan las categorías centrales o núcleo que son más significativas para el fenómeno en estudio.

**Tabla 4** *Matriz de entrevistas a docentes y códigos claves de comprensión*

Información de las entrevistas	Código: clave de comprensión
“es el tema con el que yo estoy trabajando en el desarrollo de tesis” (Prof01, Entrevista)	Se asocian las prácticas investigativas a la investigación doctoral.
“las actividades de investigación actualmente están más enfocada a mi tesis doctoral” (Prof07, Entrevista)	

<p>“una compañera, estaba haciendo el doctorado y ella me dijo que sí estoy interesada en hacer un artículo con ella, porque ella estaba interesada cosas relacionado a su tesis” (Prof02, Entrevista)</p>	
<p>“Más han sido de tipo he cuantitativas (...) porque digo, cuando me pongo con una investigación cuantitativa, voy a aplicar porcentajes y es fácil de plasmar” (Prof05, Entrevista)</p> <p>“La mayoría de las investigaciones se ha hecho con una metodología cuantitativa (Prof02, Entrevista)</p> <p>“Mis investigaciones son investigaciones más de tipo experimental” (Prof05, Entrevista)</p>	<p>Se asocian las prácticas investigativas al enfoque metodológico</p>
<p>“el objetivo principal es aplicar lo que se ha investigado que nos estudiantes para ver si es que funcionó no” (Prof02, Entrevista)</p> <p>“Entonces, empecé a aplicar esto con los estudiantes en diferentes procesos y en diferentes etapas.” (Prof06, Entrevista)</p> <p>“Y que debes tornarse en una investigación activa para poder realizar un seguimiento y al final de todos, todo sería el objetivo, buscar la solución a esa problemática educativa” (Prof14, Entrevista)</p> <p>“Conozco como todo tipo de actividad de investigación en donde un docente pueda desarrollar con la finalidad de buscar la solución de un problema que se ha detectado” (Auto01, Entrevista)</p> <p>“Tomar estas experiencias o vivencias o ese problema investigarlo y luego ponerlo en práctica” (Auto01, Entrevistas)</p>	<p>Las prácticas investigativas se asocian con la aplicabilidad y la resolución de problemas</p>
<p>“hay ciertas cosas que se necesita también dominar y estar conscientes de que evolucionan y que también tenemos que estar a la par con esa evolución que se va dando”</p> <p>“Ya alguien más le ha hecho a esto, entonces veamos a ver cómo lo hizo, qué fue y de ahí ya tenemos un camino para ir, quizás mejorando las cosas</p>	<p>Es un proceso progresivo y evolutivo y el docente debe estar a la par de los cambios</p>
<p>“Yo estoy estudiando ahorita y mi carrera como en el doctorado en lingüística”. (Prof06, Entrevista)</p>	<p>Prácticas investigativas en lingüística</p>
<p>“si usted quiere hacer algo, quiere investigar búsquese su tiempo, hágalo si lo quiere hacer usted, hay muy poco apoyo”. (Prof05, Entrevista)</p> <p>“No existe el recurso económico suficiente, entonces partiendo de esta realidad, muchos profesores, hablando específicamente del instituto, he notado que investigan por sus propios recursos (Auto01, Entrevista)</p>	<p>Falta de apoyo para la investigación</p>
<p>“Lo que sucede muchas veces es que uno puede realizar una investigación, pero en una investigación se propone una solución, pero muchas veces esa solución no se aplica” (Auto01, Entrevista)</p>	<p>No se aplica lo que se investiga</p>
<p>“No es que tengamos una regla o unas directrices que digan: Usted, docente IAI, tiene que cumplir con estas investigaciones anuales o semestrales”</p> <p>“La misma universidad debería definirse, Instituto debería definirse en que líneas de investigación se debería trabajar respecto al área que nosotros manejamos, que es enseñanza” (Auto01, Entrevista)</p>	<p>Falta de directrices en líneas de investigación</p>

**Tabla 5** Matriz de entrevistas a docentes y códigos claves de comprensión (continuación)

Información de las entrevistas	Código clave de comprensión
<p>“El entusiasmo, la motivación que se tiene al sacar un artículo que te digan sí, eso es lo que nos ha motivado principalmente yo hablo por mi persona” (Prof02, Entrevista)</p>	<p>Motivación por sacar un artículo</p>

“Crecer, crecer, crecer. Principalmente yo como docente, crecer, ampliarme, actualizarme”. (Prof06, Entrevista)	Motivación por crecer profesionalmente
“Creo por ese afán de querer subir de categorías, personalmente te digo lo que más me motivó fue de no quedarme estancada en una categoría sabiendo que si yo cumplo con estos parámetros que la ley ya me los está pidiendo, puedo subir” (Prof05, Entrevista) “La motivación también es siempre tener una aspiración de crecimiento profesional, entonces ahí entra el tema de, tal vez, una recategorización, en el caso de docentes a contrato”	Motivación por recategorización
“La curiosidad se despertó en el colegio básicamente. Desde ahí me gustó esto de la investigación. A partir de ahí he seguido estudiando, tengo varios títulos universitarios y algunos artículos también” (Prof12, Entrevista)	Motivación a temprana edad
“Un trabajo investigativo que lo pudimos publicar en el año 2019 en la revista Kronos del instituto” (Prof14, Entrevista). “y estamos en cuarto artículo para la misma revista para Kronos y así que yo me siento feliz (Prof08, Entrevista). “tenían que irse a las facultades a ver quién les prestaba un espacio para publicar porque las facultades, algunas de ellas tienen sus propias revistas, pero antes de eso no había investigación seria dentro del Instituto” (Prof12, Entrevista). esta inquietud y este ánimo de empezar a realizar investigaciones y colaborar también en la revista Kronos como revisor de algunos artículos (...) entonces desde ahí el gusto y las ganas de seguir investigando (Prof07, Entrevista)	Revista Kronos como catalizadora de la investigación en el IAI - UCE.
“Bueno, a mí me gustaría mucho que tengamos la oportunidad nuevamente de tener la los cursos o lo las conferencias relacionadas al tema investigativo” (Prof01, Entrevista) “La formación, nos hace falta que uno de los pilares, quizás formación investigativa porque una cosa es querer hacerlo, pero cuando lo estás desarrollando te vas dando cuenta que nos ha faltado mucha información” (Prof05, Entrevista) “Primero tiene que tener una formación en investigación, el instituto o la universidad en si debería seguir formando, muy poco pero si lo ha hecho” (Auto01, Entrevista)	Necesidad de capacitación en investigación
“La ética, la honestidad, porque hoy en día, con el tema de la tecnología especialmente, se ven muchas cosas (...) si hablamos de los países latinoamericanos, hay mucho esto del plagio” (Prof15, Entrevista)	Ética y honestidad en la investigación
“De este problema, que era la falta de motivación, conversar con mi compañero, investigar, tener la parte metodológica, la literatura, de cómo podríamos trabajar en esto”. (Prof14, Entrevista)	Falta de motivación para investigar

El análisis de las entrevistas a docentes y autoridad del IAI-UCE revela varios aspectos significativos relacionados con las prácticas investigativas. Desde un enfoque cualitativo, emergen varias dimensiones significativas. Se identificó la asociación de las prácticas investigativas con la investigación doctoral, lo que indica que la actualización docente es una de

las motivaciones para realizar prácticas investigativas. Además, se evidencia una preferencia por las metodologías cuantitativas en la investigación, lo que refleja una tendencia hacia la aplicación de enfoques más estructurados y medibles en el proceso de investigación. Por otro lado, se subraya la importancia de la aplicabilidad y la resolución de problemas como motivaciones clave para llevar a cabo prácticas investigativas, lo que resalta la relevancia de generar conocimiento práctico y útil en el ámbito educativo.

No obstante, a este argumento es necesario hacer la réplica que manifiesta la autoridad entrevistada, quien señala, que, si bien todos son conscientes de que la investigación debe tener un componente de aplicabilidad, en la práctica no todos los docentes ponen de manifiesto este hecho. Es decir, que no todos los docentes aplican lo que investigan. Una dimensión emergente es la necesidad de capacitación en investigación, ya que se identifica una falta de recursos y formación específica en este ámbito entre los docentes. Esta limitación puede obstaculizar el desarrollo efectivo de prácticas investigativas y la aplicación de sus resultados en la enseñanza. Asimismo, se señala la ausencia de apoyo institucional y de directrices claras en líneas de investigación, lo que indica un entorno desafiante para el desarrollo de la investigación educativa en el Instituto.

Por otro lado, se destaca el papel catalizador de la revista Kronos en la promoción de la investigación dentro del Instituto, lo que sugiere un potencial para fortalecer la cultura investigativa a través de iniciativas institucionales. Finalmente, se resalta la importancia de la ética y la honestidad en la investigación, así como la necesidad de motivación y apoyo para fomentar la actividad investigativa entre los docentes.

**Tabla 6** *Cuestiones emergentes de las entrevistas: prácticas investigativas*

N° de códigos	Interpretación de códigos	Dimensión categorial
Actividades investigativas 4 Experimentación 2	Son actividades para hacer investigación	Motivaciones para investigar: motivación intrínseca y

Cuasi-experimentación 1	Prácticas de experimentación y cuasi-experimentación	motivación extrínseca.
Investigación doctoral 5	La investigación es un proceso evolutivo	Prácticas investigativas vistas desde el método (cualitativo, cuantitativo y mixto)
Publicación de artículos 2	La investigación es un proceso progresivo	Áreas de las prácticas investigativas: lingüística, fonología, liderazgo educativo, inglés para propósitos específicos.
Motivación por recategorización 1	Se asocian con fenómenos sociales y productivos	Experiencias docentes con las prácticas investigativas en el IAI - UCE
Lingüística 1	Son estrategias para llegar al estudiante con el conocimiento	Prácticas investigativas en la enseñanza de lenguas extranjeras
Fonología 2	La investigación se aplica para resolver problemas y mejorar las cosas	Prácticas investigativas como un fenómeno
Inteligencia artificial 6	La investigación es un fenómeno social	
Necesidad de capacitación 2	La investigación se asocia con mejorar el método de enseñanza	
Falta de apoyo para la investigación 5	Factores de motivación a la investigación extrínsecos: tesis doctoral, recategorización docente.	
Autofinanciado 2	Motivación intrínseca: por iniciativa propia publicación de artículos, amor por la docencia, saber o aprender más, satisfacción por aplicar el conocimiento.	
Falta de motivación 1	Revista catalizadora de la investigación en el IAI – UCE	
Ausencia de directrices 2	Competencias y habilidades del docente investigador	
Falta de tiempo para investigar 4		
Falta de planificación 2		
Motivación por crecer personalmente 1		
Motivación a temprana edad 1		
Proceso evolutivo 2		
Proceso progresivo 1		
Investigación cuantitativa 7		
Investigación cualitativa 5		
Investigación mixta 2		
Investigación en áreas sociales y productivas 1		
Estrategias para llegar al estudiante 1		
Proceso de mejorar las cosas 2		
Mejora el método de enseñanza 3		
Es aplicable 3		
No se aplica 1		
Fenómeno social 1		
Kronos 4		
Ética 2		
Amor por la docencia 1		
Diversidad de cosmovisiones		

El análisis de la Tabla 5 revela una variedad de códigos que destacan diferentes aspectos de las prácticas investigativas entre los docentes de la unidad de análisis. Se destaca la importancia de la investigación como un proceso evolutivo y progresivo, que se asocia tanto con fenómenos sociales y productivos como con la mejora del método de enseñanza. Además, se identifican distintos enfoques metodológicos, incluyendo la investigación cualitativa, cuantitativa

y mixta, lo que refleja la diversidad de aproximaciones utilizadas por los docentes en sus investigaciones. También se resalta la motivación intrínseca y extrínseca que impulsa a los docentes a participar en la investigación, como la búsqueda de recategorización docente o la motivación temprana a investigar. Por último, se destaca la importancia de la revista Kronos como un catalizador para la investigación en el Instituto, así como las competencias y habilidades que caracterizan al docente investigador, como la creatividad, la honestidad, la curiosidad y una buena gestión del tiempo. Las dimensiones categoriales resultantes de este análisis incluyen: (1) prácticas investigativas como fenómeno (2) factores de motivación para investigar: intrínsecos y extrínsecos, (3) prácticas investigativas vistas desde el método, (4) experiencias docentes en relación a las prácticas investigativas en el IAI – UCE y (5) prácticas investigativas en la enseñanza de lenguas extranjeras.

### ***3.3.1 Codificación de las observaciones de la unidad de análisis: Prácticas investigativas***

Las observaciones se enfocan en capturar las experiencias de los docentes en sus aulas de clase. Inicialmente, se realiza una codificación abierta de las clases observadas, identificando códigos clave que reflejan las ideas principales captadas por el observador. Luego, se procede a la codificación axial, con el objetivo de categorizar los datos según sus similitudes y explorar las relaciones entre estas categorías, según la experiencia observada en todos los docentes. Por último, se lleva a cabo una categorización selectiva para identificar las dimensiones emergentes y los conceptos clave que resumen y representan de manera significativa el fenómeno estudiado. Este proceso permite seleccionar y destacar las categorías centrales que ofrecen una comprensión más profunda de las prácticas investigativas desde la perspectiva de los docentes en la unidad de análisis.

**Tabla 7** *Matriz de observaciones de clase y códigos claves de comprensión*

Información de las observaciones	Código: clave de comprensión
<p>“La profesora identifica estructuras gramaticales lo cual da una relación estrecha entre la investigación que ella realizó en referencia a Lingüística. Su clase se refiere a la revisión de la gramática y la puntuación” (Prof01, Observación)</p> <p>“Su artículo publicado es sobre herramientas tecnológicas de traducción lo cual utiliza en clase (...) cómo utilizar ChatGPT en puntuación”. (Prof01, Observación)</p> <p>“Hay concordancia con su artículo que investigó sobre el aspecto psico-emocional del estudiante”</p>	Relación de lo que enseña con sus prácticas investigativas
<p>“La característica principal es que el docente en esta clase no aplicó directamente su investigación”. (Prof08, Observación)</p> <p>“La profesora realizó un estudio sobre ESP inglés para fines específicos, sin embargo, a lo largo de esta clase no aborda el inglés con fines específicos” (Prof14, Observación)</p>	No aplica lo que investigó, en su clase

El análisis de la Tabla 7 revela dos códigos clave de comprensión relacionados con las observaciones en clase de los docentes. Por un lado, se destaca la relación entre lo que el docente enseña y sus prácticas investigativas. Se observa que algunos docentes integran en su enseñanza elementos que han investigado previamente, como estructuras gramaticales o herramientas tecnológicas de traducción, lo que indica una conexión directa entre su labor investigativa y su práctica docente. Por otro lado, se identifica la situación en la que el docente no aplica directamente lo que ha investigado en su clase. Aunque han llevado a cabo investigaciones sobre temas específicos, como el aspecto psico-emocional del estudiante o el inglés con fines específicos, no se refleja esta investigación en la planificación o ejecución de sus clases observadas. Estos códigos proporcionan una comprensión clara de cómo los docentes integran o no sus investigaciones en su práctica docente diaria.

**Tabla 8** *Cuestiones emergentes de las observaciones de clase respecto a las prácticas investigativas*

N° de códigos	Interpretación de códigos	Dimensión categorial
Vincula la investigación con la práctica 2	Es consciente que debe	

---

	aplicar el conocimiento de lo que investiga en sus clases. Sin embargo, la mayor parte de ellos no lo hace.	Las prácticas investigativas en el aula
No aplica lo que investiga 2	Siente interés por las prácticas investigativas relacionadas a la innovación de sus recursos de clase, como es el caso del uso de la inteligencia artificial.	

---

El análisis de la Tabla 7 revela dos códigos clave de comprensión relacionados con las observaciones de clase de la unidad de análisis en prácticas investigativas. Por un lado, se destaca la vinculación que algunos docentes hacen entre su investigación y su práctica docente, evidenciando un esfuerzo por aplicar el conocimiento generado en sus investigaciones en el aula. Por otro lado, se observa que algunos docentes no aplican lo que investigan en sus clases, a pesar de ser conscientes de la importancia de hacerlo. Esta observación corrobora, lo manifestado por la autoridad, quien señaló que no todos los docentes aplican lo que investigan.

Sin embargo, se identifica un interés generalizado por parte de los docentes en relacionar las prácticas investigativas con la innovación de recursos en el aula, como el uso de la inteligencia artificial. Este interés demuestra una predisposición hacia la mejora y la actualización en su práctica educativa. Por lo tanto, las observaciones de clase revelan una dicotomía entre la aplicación y la falta de aplicación de los conocimientos investigativos, aunque se observa un interés generalizado en relacionar la investigación con la innovación educativa.

### ***3.2.3 Codificación de los cuestionarios a estudiantes de la unidad de análisis: Prácticas investigativas***

Una de las fuentes de información de gran importancia son los estudiantes. Los cuestionarios realizados a los estudiantes aportaron con una perspectiva diferente sobre las prácticas investigativas de los docentes. Dada su interacción diaria con el contenido académico y las metodologías de enseñanza utilizadas, la comprensión de sus opiniones y experiencias es esencial para obtener una visión completa y holística del fenómeno en estudio. Además, considerar la retroalimentación de los estudiantes no solo enriquece la investigación, sino que también puede proporcionar ideas valiosas para mejorar las prácticas educativas y promover un ambiente de aprendizaje más efectivo y significativo.

**Tabla 9** *Matriz de cuestionarios a estudiantes y códigos claves de comprensión*

<b>Información de los cuestionarios</b>	<b>Código: clave de comprensión</b>
“Saber o aprender más” (Prof01, Estudiantes) “adquiere más conocimiento” (Prof05, Estudiantes)	Las prácticas investigativas permiten al docente saber más
“para mantenerse actualizado e impartir conocimientos más recientes” (Prof02, Estudiantes) “Es necesario porque siempre puede haber una actualización o novedad en el idioma, las cosas cambian con el tiempo” (Prof02, Estudiantes)	Las prácticas investigativas permiten la actualización docente
“Podría implementar nuevas medidas o estrategias y enseñar a sus estudiantes” (Prof06, Estudiantes) “Para que busque la mejor manera de que el estudiante pueda ir aprendiendo” (Prof07, Estudiantes) “Para que se encuentre preparado y sepa con certeza lo saberes y el tema que está enseñando” (Prof07, Estudiantes)	Las prácticas investigativas permiten mejorar las estrategias de enseñanza
“La investigación es un campo que permite desarrollo académico” (Prof08, Estudiantes)	Las prácticas investigativas permiten el desarrollo académico
“Porque de esa manera se mantiene actualizado y no permanece en lo tradicional y puede innovar en sus clases”. (Prof08, Estudiantes)	Las prácticas investigativas la innovación de enseñanza
“porque así fortaleceríamos el aprendizaje en nuestras aulas y seríamos parte de investigaciones y de paso aprenderíamos” (Prof08, Estudiantes)	Las prácticas investigativas fortalecen el aprendizaje, participan al estudiante
“Un profesor sea de cualquier materia necesita hacer investigaciones para crecer a lo largo de su vida profesional y eso lo hace mediante la investigación” (Prof09, Estudiantes)	Las prácticas investigativas permiten el crecimiento profesional del docente
“Para conocer la capacidad de cada estudiante y así empezar a socializar los temas”. (Prof09, Estudiantes)	Las prácticas investigativas permiten al docente conocer a sus estudiantes

“La investigación puede ayudar a los profesores a comprender mejor las dificultades específicas que los estudiantes enfrentan al aprender un idioma extranjero. (Prof11, Estudiantes)	
“Porque la investigación va de la mano de la educación. Gracias a la investigación la educación puede responder a los intereses y necesidades de los estudiantes”. (Prof15, Estudiantes)	
“La conexión entre la investigación y la enseñanza de idiomas contribuye a un ambiente educativo dinámico y en constante mejora” (Prof11, Estudiantes)	Las prácticas investigativas contribuyen a un ambiente educativo dinámico y en constante mejora.
“Por qué es un beneficio social”. (Prof11, Estudiantes) Tiene que estar en constante actualización no solo por él/ella ni por sus estudiantes, sino para hacer mejorar la "academia ecuatoriana" en general. (Prof12, Estudiantes)	Las prácticas investigativas son un beneficio social

El análisis de los cuestionarios a estudiantes presentados en la Tabla 9 revela varios códigos clave de comprensión relacionados con las prácticas investigativas de los docentes. En primer lugar, se destaca que estas prácticas permiten al docente ampliar su conocimiento y mantenerse actualizado, lo que a su vez contribuye a mejorar las estrategias de enseñanza y el desarrollo académico. Además, se evidencia que la investigación fortalece el aprendizaje y permite al docente conocer mejor a sus estudiantes, adaptando así la enseñanza a sus necesidades específicas. Asimismo, se reconoce que la conexión entre la investigación y la enseñanza de idiomas contribuye a crear un ambiente educativo dinámico y en constante mejora, lo que se percibe como un beneficio social. Por lo tanto, los estudiantes valoran positivamente las prácticas investigativas de sus docentes, reconociendo su importancia para su propio aprendizaje y el mejoramiento del sistema educativo en general.

**Tabla 10** *Cuestiones emergentes de los cuestionarios a estudiantes respecto a las prácticas investigativas*

N° de códigos	Interpretación de códigos	Dimensión categorial
Las prácticas investigativas permiten al docente saber más. 2	Las prácticas investigativas permiten al docente tener un	Prácticas investigativas para el mejoramiento del conocimiento del docente

Las prácticas investigativas permiten la actualización docente. 4	mayor y más actualizado conocimiento sobre la materia que imparte, mejorar sus	Prácticas investigativas como medio de actualización
Las prácticas investigativas permiten mejorar las estrategias de enseñanza. 5	estrategias de enseñanza, innovar los recursos y métodos que utilizan en clase; así también	Prácticas investigativas como medio estratégico
Las prácticas investigativas permiten el desarrollo académico. 2	permite conocer de mejor manera las necesidades de los estudiantes.	Prácticas investigativas para promover el desarrollo docente
Las prácticas investigativas promueven la innovación de enseñanza 1	Las prácticas investigativas promueven el desarrollo docente	Prácticas investigativas como medio de innovación
Las prácticas investigativas fortalecen el aprendizaje, participan al estudiante. 1	como profesional, lo que contribuye al mejoramiento del entorno educativo.	Prácticas investigativas para difusión de conocimiento al estudiante
Las prácticas investigativas permiten el crecimiento profesional del docente. 1	Este desarrollo puede ser compartido con el estudiante con un impacto positivo no solo a	Prácticas investigativas como medio de desarrollo profesional
Las prácticas investigativas permiten al docente conocer a sus estudiantes. 4	nivel personal, sino también para la sociedad.	Prácticas investigativas como medio para reconocer necesidades
Las prácticas investigativas contribuyen a un ambiente educativo dinámico y en constante mejora. 1		Prácticas investigativas para mejorar el entorno educativo
Las prácticas investigativas son un beneficio social. 2		Prácticas investigativas con impacto social

La codificación de los cuestionarios a estudiantes mostrados en la Tabla 10 revela una serie de códigos que resaltan la importancia de las prácticas investigativas desde el punto de vista del estudiante. Se destaca que los estudiantes opinan que estas prácticas permiten al docente adquirir un conocimiento más profundo y actualizado sobre la materia que imparte, lo que a su vez facilita la mejora de sus estrategias de enseñanza y la innovación en el aula. Además, se reconoce que estas prácticas promueven el desarrollo académico del docente, lo que puede tener un impacto positivo en el aprendizaje del estudiante y en la sociedad en general.

Asimismo, se resalta que las prácticas investigativas permiten al docente conocer mejor a sus estudiantes, adaptando así la enseñanza a sus necesidades específicas y contribuyendo a crear un ambiente educativo dinámico y en constante mejora. Es decir que, los estudiantes perciben las

prácticas investigativas como un medio fundamental para mejorar la calidad de la educación y promover el desarrollo profesional y social de los docentes.

### 3.3 Codificación de la unidad de análisis: Procesos didácticos

En esta sección, se abordó el análisis de los procesos didácticos a través de las entrevistas a docentes y autoridades del instituto. La codificación de estos procesos permitió una comprensión más profunda de las estrategias y métodos empleados por las autoridades y docentes en su labor educativa. Al desglosar y categorizar estos procesos, se busca identificar patrones, tendencias y áreas de mejora en los procesos didácticos. Se expone al detalle las versiones de los docentes, los estudiantes la observación del investigador.

#### 3.3.1 Codificación de las entrevistas a docentes y autoridades respecto a la unidad de análisis: *Procesos didácticos*

A través de un análisis detallado de las entrevistas, se identificaron patrones emergentes y temas recurrentes que ofrecen una comprensión profunda de cómo los docentes diseñan, implementan y evalúan sus estrategias en los procesos didácticos de enseñanza de lenguas extranjeras. Se realizó el mismo proceso de codificación que se aplicó en el análisis de las prácticas investigativas, es decir que inicialmente se realizó una codificación abierta, que permitió identificar las ideas principales, luego se aplicó la codificación axial, para establecer las categorías y finalmente a través de un proceso de codificación selectiva se establecieron los patrones emergentes.

**Tabla 11** *Matriz de entrevistas y códigos claves de comprensión de la unidad de análisis:*

#### *Procesos didácticos*

<b>Información de las entrevistas</b>	<b>Código clave de comprensión</b>
“Y en especial me enfoqué en <i>listening</i> , tú sabes que <i>listening</i> es una habilidad que es bastante complicada a nivel del Ecuador, porque nuestro medio ambiente no está rodeado del idioma extranjero” (Prof06, Entrevista)	Se asocia con las habilidades lingüísticas,

<p>“cómo desarrollar la parte de <i>writing</i>, cómo desarrollar la parte de <i>speaking</i>, etc.” (Prof13, Entrevista)</p> <p>Y buscar palabras que ellos estaban estudiando en español y relacionarlas al inglés con la estructura básica de la gramática nos dio muy buen resultado. (Prof14, Entrevista)</p> <p>“Te había hablado de un artículo donde hablaba sobre las técnicas o nuevas formas de lectura comprensiva del idioma inglés” (Auto01, Entrevista)</p>	<p>específicamente <i>writing</i> y <i>listening</i>.</p>
<p>“para llegar a los estudiantes y hacer que su aprendizaje sea exitoso y significativo”. (Prof08, Entrevista)</p> <p>“Voy a dar un caso de una profesora, pero hay una profesora aquí, yo conozco, he visto sus clases, enseña muy bien y aplica lo que ella escribe en sus artículos científicos”. (Auto01, Entrevista)</p>	<p>Se asocia con el aprendizaje exitoso y significativo</p>
<p>“En este sentido hablando de la planificación de clase, nos vamos a centrar un poco en acciones de la producción de conocimientos, en la enseñanza” (Prof02, Entrevista)</p> <p>“Entonces, sí ha ayudado en mi planificación, ha ayudado muchísimo”. (Prof14, Entrevista)</p> <p>“Yo hago una planificación de la sesión con actividades que el estudiante realiza a diario” (Prof04, Entrevista).</p> <p>“La planificación siempre hago lo tradicional y el rato de aplicarla esas investigaciones cuando se me presenta el problema” (Prof05, Entrevista)</p>	<p>Se asocia con la planificación de clase</p>
<p>“Yo puedo hacerles relación en los chicos y esta área es la que me ha permitido un poco ayudarme a transmitir el conocimiento a los chicos también” (Prof06, Entrevista).</p> <p>“Y lo importante que es desde nosotros como como docentes para poder transmitir a nuestros estudiantes”. (Prof13, Entrevista).</p> <p>“de ver qué estrategias o qué método sería más para mi enseñanza” (Prof15, Entrevista)</p>	<p>Se asocia con los métodos y estrategias de transmitir conocimiento a los estudiantes</p>
<p>“Es demasiado importante porque cuando el estudiante ya sale como graduado, ya es un día es una persona que la sociedad y el momento que tú construyes, tiene que sí o sí tener conocimientos” (Prof12, Entrevista).</p> <p>“hacer investigación a favor de la central para mejorar la calidad de estudiantes que estamos lanzando al mercado” (Prof05, Entrevista).</p>	<p>Se asocia con mejorar la calidad de la enseñanza.</p>

**Tabla 12** Matriz de entrevistas y códigos claves de comprensión de la unidad de análisis:

*Procesos didácticos*

Información de las entrevistas	Código clave de comprensión
“Entonces trato de ayudarles de esa forma, ahí puedo conectar un poco la investigación que yo hice con lo que está saliendo en	Se asocia con resolver problemas del estudiante y

este momento” (Prof01, Entrevista). “De repente, cuando veo que se vuelve a dar dicho problema, que ya lo tengo claro cómo tratarlo, porque ya lo investigué (...), entonces, está en mi mente y digo: Ya, me sale la solución para aplicarla ahí” (Prof05, Entrevista). “Un docente que investiga, está más apto para poder, tal vez, resolver ciertos conflictos, ciertos problemas” (Prof15, Entrevista)	mejorar su rendimiento
“Tanto a la didáctica como a la enseñanza. Creo que las dos van a la par” (Prof15, Entrevista)	Relación entre didáctica y enseñanza

El análisis de las entrevistas revela varios aspectos clave en los procesos didácticos dentro de la unidad de análisis. En primer lugar, se destaca la asociación de estos procesos con habilidades lingüísticas específicas, como *writing* y *listening*, lo que sugiere un enfoque centrado en el desarrollo de estas competencias lingüísticas. Además, se resalta la importancia de los procesos didácticos para facilitar un aprendizaje exitoso y significativo para los estudiantes. La planificación de clase emerge como un componente fundamental, influenciado tanto por la investigación como por la resolución de problemas en el momento de la enseñanza.

Los métodos y estrategias para transmitir conocimientos a los estudiantes se consideran esenciales, así como la mejora continua de la calidad de la enseñanza. La investigación realizada por los docentes se vincula directamente con la resolución de problemas del estudiante y la mejora de su rendimiento académico. Además, se destaca la interrelación entre la didáctica y la enseñanza, destacando su importancia conjunta en el proceso educativo.

**Tabla 13** *Cuestiones emergentes de las entrevistas respecto a los procesos didácticos*

N° de códigos	Interpretación de códigos	Dimensión categorial
Aprendizaje significativo 3 Listening 8	Los docentes buscan lograr el aprendizaje significativo, mejorando la planificación de clase y las estrategias de	Estrategias para lograr el aprendizaje significativo
Mejora estrategias para enseñar a estudiantes 15		Planificación de clase

---

Habilidades lingüísticas 9	enseñanza y transmisión de	
Planificación de clase 6	conocimiento, para mejorar la	Calidad de la enseñanza
Resolver problemas del	calidad de la enseñanza y	
estudiante 14	resolver los problemas de	Resolución de problemas de
Writing 1	aprendizaje de los	los estudiantes
Calidad de la enseñanza 2	estudiantes. Se centran	
	principalmente en mejorar las	Mejora de las habilidades
	habilidades lingüísticas como:	lingüísticas
	<i>writing</i> y <i>listening</i> y lograr la	
	profundización de la lengua.	

---

El análisis de las entrevistas revela que los docentes están comprometidos con el logro del aprendizaje significativo de los estudiantes, lo cual implica mejorar tanto la planificación de clase como las estrategias de enseñanza. Se enfocan en el desarrollo de habilidades lingüísticas, como *writing* y *listening*, con el objetivo de profundizar el dominio del idioma. Además, buscan mejorar la calidad de la enseñanza y resolver los problemas de aprendizaje de los estudiantes. En resumen, se observa una dedicación hacia la implementación de estrategias que favorezcan el aprendizaje significativo y la mejora continua en la enseñanza del idioma.

El análisis detallado de las entrevistas revela que los docentes muestran un claro compromiso con la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, destacando varias dimensiones categoriales importantes. En primer lugar, se evidencia un enfoque en el aprendizaje significativo, donde los docentes buscan que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también los comprendan y puedan aplicarlos de manera práctica en situaciones reales. Esta dimensión refleja la importancia que los docentes otorgan a la profundización del aprendizaje y su impacto en el desarrollo integral del estudiante.

Por otro lado, la planificación de clase es una dimensión clave, donde los docentes reconocen la necesidad de diseñar actividades y estrategias pedagógicas efectivas para alcanzar

los objetivos de aprendizaje. Esta dimensión resalta la importancia de una planificación cuidadosa y reflexiva que se alinee con los intereses y necesidades de los estudiantes.

Además, se observa una clara intención de mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes, especialmente en áreas como *writing* y *listening*. Los docentes reconocen la importancia de fortalecer estas habilidades para una comunicación efectiva en el idioma objetivo, lo que sugiere una preocupación por el desarrollo integral de las competencias lingüísticas de los estudiantes.

Otra dimensión destacada es la resolución de problemas del estudiante, donde los docentes se esfuerzan por identificar y abordar las dificultades individuales de los estudiantes para garantizar su progreso académico. Esta dimensión refleja un enfoque centrado en el estudiante y en su éxito académico, evidenciando una práctica docente orientada a la atención individualizada y el apoyo integral.

Finalmente, la dimensión de mejora de la calidad de la enseñanza surge como una preocupación compartida entre los docentes, quienes buscan constantemente innovar y mejorar sus prácticas pedagógicas para ofrecer una educación de calidad que responda a las demandas actuales y futuras. Esta dimensión destaca el compromiso de los docentes con la excelencia educativa y su disposición a adaptarse y evolucionar en un entorno educativo en constante cambio.

### ***3.3.2 Codificación de las observaciones de la unidad de análisis: Procesos didácticos***

En esta sección se presenta el análisis codificado de las observaciones de clase, centrándose específicamente en los procesos didácticos. Este análisis se centra en capturar y comprender los diversos métodos, estrategias y enfoques pedagógicos utilizados por los docentes en su práctica diaria de enseñanza de lenguas extranjeras. Inicialmente, se lleva a cabo una

codificación abierta de las observaciones, identificando elementos clave que delimitan los procesos didácticos en acción. Posteriormente, se procede a una codificación axial para agrupar y conectar los datos en categorías más amplias, lo que permite explorar las interrelaciones entre diferentes aspectos de la enseñanza. Finalmente, mediante una categorización selectiva, se identifican y destacan las dimensiones centrales que emergen de las observaciones, ofreciendo una comprensión más profunda y holística de los procesos didácticos.

**Tabla 14** *Matriz de observaciones y códigos claves de comprensión*

<b>Información de las observaciones</b>	<b>Código clave de comprensión</b>
“La profesora utiliza su recurso didáctico en clase y la realiza de manera participativa influyendo en sus técnicas de investigación como la reflexión y la curiosidad”. (Prof01, Observación)	Didáctica participativa, reflexión, curiosidad
“En su artículo refiere sobre el constructivismo y la tecnología, por lo cual se puede inferir que utiliza la tecnología para la construcción del conocimiento. Sin embargo, con el uso de la misma limita la creatividad del estudiante para realizar actividades contacto social y personal”. (Prof01, Observación)	Constructivismo, tecnología en la didáctica
“La docente ocasionalmente, trabaja en la parte del <i>listening</i> , focaliza sobre vocabulario y frases largas. Denota conocimiento sobre el qué hacerlo y cómo hacerlo. Es decir, ha investigado para resolver un problema de su aula” (Prof06, Observación)	Listening Resolver problema
“El docente utiliza una actividad que atrae la atención de los estudiantes, toma en consideración diferentes enfoques y estrategias de enseñanza como el aprendizaje comunicativo, con preguntas deductivas e inductivas”. (Prof08, Observación)	Diferentes estrategias para enseñar a sus estudiantes
“Con la guía del libro, el docente realiza preguntas para profundizar en el vocabulario, la relación sobre su clase se limita siempre al uso del libro. No hay otro material, llevado a la clase. No hay mucha reflexión en clase”. (Prof12, Observación)	Uso de recursos limitado
“Al conocer el fondo teórico sobre la psicología educativa la profesora se relaciona de mejor manera con sus estudiantes. Además, parte de su curiosidad como investigadora utiliza nuevos materiales que trae a clase para utilizar con sus estudiantes” (Prof13, Observación)	Uso de eficiente de recursos didácticos
“Buscar algún material para llevar a clase, lo cual denota lo importante de la reflexión docente sobre qué material utilizar en clase acorde al tema que enseñe ese día”	
“Su artículo publicado es sobre herramientas tecnológicas de	Uso de inteligencia artificial

---

traducción lo cual utiliza en clase (...) cómo utilizar ChatGPT en      como recurso didáctico  
puntuación”. (Prof01, Observación)

---

Las observaciones de clase, detalladas en la Tabla 14 revelan una variedad de enfoques y estrategias utilizadas por los docentes en sus prácticas pedagógicas. Se destaca la adopción de una didáctica participativa, donde se fomenta la reflexión y la curiosidad de los estudiantes, así como el uso de diferentes estrategias de enseñanza, como el aprendizaje comunicativo y preguntas deductivas e inductivas. Sin embargo, se observa una limitación en el uso de recursos, especialmente cuando se centran exclusivamente en el libro de texto, lo que puede restringir la creatividad y la reflexión en clase. Además, se evidencia el uso eficiente de recursos didácticos, como materiales novedosos y herramientas tecnológicas, incluida la inteligencia artificial, para enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Estas observaciones subrayan la importancia de una práctica docente reflexiva y adaptable, que integre una variedad de recursos y estrategias para promover un aprendizaje significativo y estimulante.

**Tabla 15** *Cuestiones emergentes de las observaciones de clase sobre los procesos didácticos*

N° de códigos	Interpretación de códigos	Dimensión categorial
Didáctica participativa 2 Trabajo grupal 3 Uso de videos y música 2 <i>Listening</i> 2 <i>Writing</i> 2 Inteligencia artificial 1	Docentes que realiza actividades interactivas y participativas, utilizando recursos didácticos, previamente investigados como videos, música e inteligencia artificial, para reforzar habilidades como <i>listening</i> y <i>writing</i> .	Didáctica participativa  Uso de recursos interactivos: videos, música e inteligencia artificial
Lingüística 2	Se manifiestan competencias lingüísticas.	Lingüística como parte de los procesos didácticos
Constructivismo y tecnología 2 Resolver problemas del estudiante 2	Se manifiesta el constructivismo y el uso de tecnología. El docente prepara sus actividades para resolver problemas del estudiante.	Constructivismo en los procesos didácticos

El análisis de las observaciones de clase revela que los docentes adoptan enfoques participativos y activos en sus procesos didácticos, evidenciados por el uso de actividades grupales y recursos interactivos como videos, música e inteligencia artificial. Estas estrategias están diseñadas para fomentar la participación y el compromiso de los estudiantes, así como para reforzar habilidades específicas como *listening* y *writing*. Además, se observa una atención particular a las competencias lingüísticas, con un enfoque en la mejora de la comunicación en el idioma objetivo.

El constructivismo y el uso de la tecnología también emergen como dimensiones clave en los procesos didácticos, destacando la importancia de la construcción activa del conocimiento y el aprovechamiento de herramientas tecnológicas para enriquecer la experiencia de aprendizaje. Finalmente, se destaca el énfasis en la resolución de problemas del estudiante, evidenciando la preocupación del docente por abordar las necesidades individuales de los estudiantes y garantizar su progreso académico en un entorno de aprendizaje interactivo y estimulante. En conjunto, estos aspectos reflejan una práctica docente dinámica y centrada en el estudiante, orientada hacia la mejora continua de los procesos didácticos y el logro de resultados de aprendizaje significativos.

### ***3.3.3 Codificación de los cuestionarios a estudiantes respecto a la unidad de análisis: Procesos didácticos***

A través de la recopilación y el análisis de datos de cuestionarios, se buscó indagar cómo los estudiantes perciben las estrategias didácticas empleadas por los docentes, su nivel de participación en el proceso educativo, así como también identificar posibles áreas de mejora sobre la experiencia de aprendizaje. Esta categoría proporciona una visión de la interacción entre los docentes y los estudiantes dentro del contexto educativo, destacando la importancia de la retroalimentación estudiantil para la optimización de los procesos didácticos.

**Tabla 16** *Matriz de cuestionarios a estudiantes y códigos claves de comprensión: procesos didácticos*

<b>Información de los cuestionarios a estudiantes</b>	<b>Código clave de comprensión</b>
“Considero que hicieron que la clase fuera diferente o interesante: lo dinámico” (Prof01, Estudiantes)	Procesos didácticos dinámicos
“La dinámica de enseñanza del tutor e interactuar con los alumnos” (Prof07, Estudiantes)	
“La clase en la que recibimos más ejercicios fue en la que más participamos, la clase fue más dinámica”. (Prof08, Estudiantes)	
“Los recursos que utilizó el docente” (Prof02, Estudiantes)	Uso de recursos didácticos
“Juegos y fomenta la expresión oral” (Prof02, Estudiantes)	Uso de juegos (gamificación) en los procesos didácticos
“Que las clases contengan actividades de gamificación”. “Practicar con juegos” (Prof15, Estudiantes)	
“Las actividades prácticas y los juegos de roles nos permitieron aplicar lo que estábamos aprendiendo de una manera divertida y dinámica” (Prof03, Estudiantes)	
“Los vídeos o trivias” (Prof09, Estudiantes), “escuchar canciones” (Prof13, Estudiantes)	Uso de música, videos o trivias en los procesos didácticos
“Tareas entretenidas, investigaciones críticas y actividades de autoaprendizaje” (Prof03, Estudiantes)	Actividades entretenidas y críticas que promueven el autoaprendizaje
“La combinación de teoría y práctica, como la observación del cielo nocturno con telescopios, proporcionó una experiencia tangible que enriqueció la comprensión teórica”. (Prof11, Estudiantes)	Procesos didácticos teóricos - prácticos
“La explicación de la <i>teacher</i> y la interacción con los compañeros”. (Prof13, Estudiantes)	Clases interactivas

El análisis de los cuestionarios a estudiantes revela que valoran positivamente los procesos didácticos dinámicos, donde la interactividad y la participación activa en clase son aspectos clave para mantener su interés y compromiso. Además, destacan el uso efectivo de recursos didácticos, como juegos y actividades de gamificación, música, videos y trivias, que enriquecen la experiencia de aprendizaje al hacerla más divertida y dinámica. Los estudiantes también valoran las actividades entretenidas y críticas que fomentan el autoaprendizaje y la combinación de teoría y práctica, que les permite una comprensión más profunda y tangible de

los conceptos. Finalmente, la interacción con el docente y entre compañeros en clases interactivas se considera fundamental para un proceso de enseñanza valorado.

**Tabla 17** *Cuestiones emergentes de los cuestionarios a estudiantes sobre los procesos didácticos*

N° de códigos	Interpretación de códigos	Dimensión categorial
Procesos didácticos dinámicos 3 Clases interactivas 3	Clases dinámicas e interactivas, con actividades entretenidas, con uso de recursos como juegos, videos y música; que promueven el autoaprendizaje. Clases en donde la teoría se aplique en la práctica	Procesos didácticos dinámicos
Uso de recursos didácticos 1		Procesos didácticos interactivos
Uso de juegos (gamificación) en los procesos didácticos 3		Procesos didácticos centrados en el autoaprendizaje
Uso de música, videos o trivias en los procesos didácticos 3		
Actividades entretenidas 5		Procesos didácticos teórico-prácticos
Promueven el autoaprendizaje 2		
Procesos didácticos teóricos – prácticos 1		

La codificación axial de los cuestionarios a estudiantes, presentados en la Tabla 17, revela que valoran positivamente los procesos didácticos dinámicos e interactivos, caracterizados por clases entretenidas y participativas. Destacan el uso de recursos didácticos variados, como juegos, música, videos y trivias, que enriquecen la experiencia de aprendizaje y fomentan la participación activa. Además, reconocen que estas actividades promueven el autoaprendizaje al ofrecer una combinación de teoría y práctica, lo que les permite una comprensión más profunda de los conceptos. Las dimensiones categoriales resultantes: (1) Procesos didácticos dinámicos, (2) Procesos didácticos interactivos, (3) Procesos didácticos centrados en el autoaprendizaje y (4) Procesos didácticos teórico-prácticos.

### **3.4 Codificación de la unidad de análisis: Rol docente - investigador**

En este contexto, el análisis de las entrevistas de la unidad de análisis sobre el rol docente-investigador permite comprender cómo los educadores integran la investigación en sus prácticas investigativas y procesos didácticos. Este análisis permite explorar las percepciones y

experiencias de los docentes hacia la enseñanza de lenguas extranjeras, así como identificar las características de los docentes - investigadores. Siguiendo el mismo proceso de análisis se realizó la codificación abierta con las ideas principales, tanto de entrevistas, observaciones y cuestionarios levantados a los estudiantes; para luego proceder a la codificación axial y selectiva, lo que permitió identificar las categorías emergentes.

### ***3.3.1 Codificación de las entrevistas a docentes y autoridad respecto a la unidad de análisis:***

#### ***Rol docente - investigador***

En el siguiente análisis se examinaron las percepciones y experiencias de los educadores en relación con la integración de la investigación en la enseñanza de lenguas extranjeras. Este análisis ofrece una sobre el rol que deben desempeñar como docentes investigadores. Al emplear el método de codificación abierta, axial y selectiva, se exploran las ideas principales extraídas de las entrevistas, permitiendo identificar categorías emergentes y patrones significativos en la relación entre el rol docente y el investigador.

**Tabla 18** *Codificación de las entrevistas a docentes de la unidad de análisis de categoría inicial: rol docente - investigador*

<b>Información de las entrevistas</b>	<b>Código clave de comprensión</b>
“Momento en que ellos buscan información, hay que guiarles para que encuentren esa información es como irles adaptando para que ellos se encuentren lo que nosotros estamos pidiendo” (Prof01, Entrevista)	Rol de docente como guía de investigación
“cuando ya me convierto en un docente, siento que es más profundo, porque busco en realidad dar una solución a un problema” (Prof13, Entrevista)	Rol docente de resolver problemas
“si te apasiona la docencia y si de verdad quieres ver un cómo ayudar a los alumnos te sobran temas de investigación dentro del aula” (Prof11, Entrevista)	Rol docente de ayudar al estudiante
“Entonces yo pienso que cuando empiezo una clase, yo me convierto en un rol medio diferente ahora y me convierto en una especie de un clown, como un clown en el hospital”. (Prof08, Entrevista)	Rol docente de animador y motivador

<p>“Entonces, definiríamos en este caso el rol de la investigación en el docente con dos aspectos. En el docente del aula, el que hace <i>Action Research</i>, investigación-acción.</p>	<p>Rol de participación - acción</p>
<p>“A través de la lingüística, como te mencionaba, yo conecto con la lengua de ellos también con la lengua que están aprendiendo” (Prof01, Entrevista)</p> <p>“En fonética, fonología en raíces de palabras en léxico que es el tema con el que yo estoy trabajando en el desarrollo de tesis” (Prof01, Entrevista)</p> <p>“con el propósito de que la creatividad, el análisis crítico, pues prime (Prof06, Entrevista)</p> <p>“Cómo te mencioné antes, la comprensión, el <i>critical thinking</i>, <i>creative thinking</i> también. (Prof06, Entrevista)</p> <p>“Mis prácticas investigativas, hablan del liderazgo educativo”. (Prof09, Entrevista)</p> <p>“Considero que primero la principal característica del profesor investigador es la curiosidad por mejorar algo que está viendo que no está saliendo”. (Prof02, Entrevista)</p> <p>“A mí me encanta ir a la universidad y de ir revisando cosas nuevas innovando, ya sea en la parte didáctica, ya sea como estrategia de aula, ya sea con actividades para estudiantes”. (Prof04, Entrevista)</p> <p>“cuando aprendemos un idioma, el objetivo es la comunicación” (Prof15, Entrevista)</p> <p>“La investigación en el campo del aprendizaje de idiomas siempre ha estado rodeada en el desarrollo de destrezas, en el desarrollo de una mejor comunicación” (Prof13, Entrevista)</p> <p>“Aprovechamos los diferentes espacios dentro de la enseñanza del inglés para estar todo el tiempo preguntándoles sobre sus carreras, tratando de adaptar” (Prof14, Entrevista)</p>	<p>Competencias y habilidades de los docentes: lingüística, fonología, creatividad, pensamiento crítico, liderazgo, curiosidad, innovación, comunicación, adaptabilidad y gestión del tiempo.</p>

El análisis de las entrevistas a docentes sobre el rol docente-investigador, presentadas en la Tabla 16, revela una serie de aspectos clave en la forma en que los educadores perciben su función en el contexto de la investigación y la enseñanza de lenguas extranjeras. Los docentes se ven a sí mismos como guías de investigación, resolviendo problemas y brindando apoyo a los estudiantes. Además, se destacan roles de animadores y motivadores, así como la participación activa en la investigación-acción.

Asimismo, se observa una conexión directa entre las prácticas investigativas y las competencias y habilidades del docente, que abarcan desde aspectos lingüísticos hasta habilidades de pensamiento crítico, creatividad, liderazgo, curiosidad, innovación y

adaptabilidad. Estos hallazgos resaltan la importancia de que los docentes desarrollen un amplio conjunto de competencias para integrar la investigación de manera efectiva en su labor pedagógica, mejorando así la calidad de la enseñanza de idiomas extranjeros y promoviendo un aprendizaje significativo y comunicativo.

**Tabla 19** *Cuestiones emergentes de las entrevistas respecto al rol docente - investigador*

N° de códigos	Interpretación de códigos	Dimensión categorial
Docente como guía de investigación 1	El docente integra habilidades de liderazgo, gestión del tiempo, creatividad, pensamiento crítico y curiosidad para guiar a los estudiantes hacia la resolución de problemas, la innovación y el éxito académico	Rol de guía de investigación
Para resolver problemas 4		
Docente para ayudar al estudiante 1		Rol motivador
Docente motivador 1		
Docente participación – acción 1		Rol de participante y actor
Lingüística 2		
Liderazgo 1		
Gestión del tiempo 8		Pensamiento crítico
Creatividad 2		
Pensamiento crítico 2		Curiosidad, innovación
Curiosidad 4		
Innovación 3		Gestión del tiempo
Fonología 2		
Adaptabilidad 1		

La codificación de las entrevistas, detallados en la Tabla 19, revela que los docentes desempeñan roles diversos y multifacéticos en el contexto de la investigación y la enseñanza. Se destacan aspectos como el rol del docente como guía de investigación, resolviendo problemas y motivando a los estudiantes, así como participando activamente en el proceso de investigación y acción. Además, se observa una conexión directa entre las habilidades lingüísticas, la gestión del tiempo, la creatividad, el pensamiento crítico, la curiosidad y la innovación en el desarrollo de las actividades docentes. Estos hallazgos resaltan la importancia de que los docentes adopten un enfoque proactivo y multifacético para abordar los desafíos académicos y promover un ambiente de aprendizaje educativo dinámico.

### **3.4.2 Codificación de las observaciones de la unidad de análisis: Rol docente - investigador**

La observación directa de las actividades en el aula ofrece permitió comprender el rol que asumen como docentes - investigadores en su labor diaria. Por lo tanto, en este contexto, se llevó a cabo la codificación de las observaciones. Esta fase de análisis permite profundizar en las acciones, comportamientos y estrategias implementadas por los docentes en el aula, así como en su enfoque hacia la enseñanza de lenguas extranjeras. A través de esta codificación, se busca identificar patrones, tendencias y áreas de mejora relacionadas con el rol del docente como investigador.

**Tabla 20** *Codificación de las observaciones de clase respecto a la unidad de análisis de categoría inicial: rol docente - investigador*

<b>Información de las entrevistas</b>	<b>Código clave de comprensión</b>
“La profesora ha realizado una búsqueda sobre un material traído a la clase de inglés eso refiere a ser una docente reflexiva, curiosa, creativa. A través de su investigación la docente influye en nuevos conocimientos en sus estudiantes”. (Prof01, Observación)	Características docentes: Reflexividad, curiosidad, creatividad.
“El docente utiliza su tiempo de manera de apropiada apegada a su investigación administración de tiempo en el aula”. (Prof12, Observación)	Características docentes: Gestión del tiempo en el aula
“La característica es que la profesora introduce la clase de manera ordenada y organizada, maneja la clase con amplio conocimiento del tema”.	Características docentes: Orden y organización

En las observaciones de clase, detalladas en la Tabla 20, se evidencian varias características del rol docente-investigador. Por un lado, se destaca la reflexividad, curiosidad y creatividad de la profesora al traer material de investigación a la clase de inglés, influyendo así en el aprendizaje de los estudiantes. Además, se observa una adecuada gestión del tiempo por parte del docente, quien utiliza eficientemente el tiempo en el aula, lo que sugiere una conexión entre su investigación y su práctica pedagógica. Asimismo, se resalta la habilidad del docente para

introducir la clase de manera ordenada y organizada, demostrando un amplio conocimiento del tema y una capacidad para mantener el ambiente de aprendizaje estructurado.

**Tabla 21** *Codificación de las observaciones respecto al análisis de categoría inicial: rol docente - investigador*

Nº de códigos	Interpretación de códigos	Dimensión categorial
Reflexividad 6 Creatividad 1 Curiosidad 2 Gestión del tiempo 1 Organización 2	Se observó reflexividad, creatividad, curiosidad, organización y buena gestión del tiempo.	Docente investigador reflexivo, creativo, curioso, organizado y gestor del tiempo

En las codificaciones axiales mostradas en la Tabla 21, se destacan varios aspectos importantes del rol docente-investigador. Se evidencia una alta incidencia de la reflexividad, donde los docentes muestran una actitud de autoevaluación y análisis crítico de su práctica pedagógica, lo que les permite mejorar continuamente. Asimismo, se observa la presencia de la curiosidad, que impulsa a los docentes a buscar constantemente nuevas formas de enseñar y aprender. Se identifican también la creatividad, la organización y la gestión del tiempo, indicando que los docentes tienen la capacidad de estructurar sus actividades de manera eficiente y utilizar el tiempo disponible de manera óptima. Estas características revelan un perfil de docente-investigador que integra la reflexión, la curiosidad y la organización en su práctica docente, lo que contribuye al desarrollo y mejora continua del proceso educativo.

### ***3.4.3 Codificación de los cuestionarios a estudiantes respecto a la unidad de análisis: Rol docente - investigador***

El análisis de los cuestionarios dirigidos a los estudiantes respecto al rol docente-investigador ofrece una perspectiva sobre cómo perciben los alumnos el rol de sus profesores y cómo influye está en su experiencia educativa.

**Tabla 22** *Cuestiones emergentes de los cuestionarios a estudiantes respecto al rol docente - investigador*

<b>Información de los cuestionarios a estudiantes</b>	<b>Código clave de comprensión</b>
“La profesora nos hace participar mucho y si no le contestamos nos pone falta” (Prof01, Estudiantes)	Incentivo a la participación
“Investigaciones críticas y actividades de autoaprendizaje, así como talleres donde todos los compañeros interactuábamos y la pasábamos muy bien.” (Prof03, Estudiantes)	Incentivo al autoaprendizaje
“Que haya armonía y una buena comunicación docente - estudiante y estudiantes – estudiantes” (Prof04, Estudiantes) “La clase de hoy fue interesante ya que hubo interacción con el profesor” (Prof08, Estudiantes)	Promueve la interacción
“Fue motivador el retornos a responder más rápido”	Rol motivador

Los cuestionarios a los estudiantes, presentados en la Tabla 22, revelan varios aspectos importantes sobre el rol del docente como investigador en el aula. Se destaca el énfasis en el incentivo a la participación de los estudiantes, evidenciado por la práctica de poner faltas a aquellos que no participan activamente en clase. Además, se observa que se promueve el autoaprendizaje a través de investigaciones críticas, actividades autodirigidas y talleres interactivos.

La importancia de la interacción entre docente y estudiantes, así como entre los propios estudiantes, se resalta como un componente esencial para una experiencia educativa enriquecedora. Además, se reconoce el papel motivador del docente al desafiar a los estudiantes a responder más rápidamente, lo que estimula su participación y compromiso con el aprendizaje. Los cuestionarios reflejan la importancia de un enfoque activo y participativo por parte del docente, así como la necesidad de promover la interacción y el autoaprendizaje en el aula para fomentar un ambiente educativo dinámico.

**Tabla 23** *Cuestiones emergentes de los cuestionarios a estudiantes respecto al rol docente - investigador*

N° de códigos	Interpretación de códigos	Dimensión categorial
Promueve la participación 4	El rol del docente como motivador y facilitador del aprendizaje se manifiesta a través de su capacidad para promover la participación, la interacción y el autoaprendizaje en el aula.	Rol motivador
Promueve la interacción 4		Rol facilitador
Promueve el autoaprendizaje 1		Rol de participante y actor
Rol motivador 1		

Como se puede observar en la Tabla 23, la codificación de los cuestionarios a los estudiantes destaca el papel esencial del docente como motivador y facilitador del aprendizaje. Esto se refleja en su capacidad para promover la participación activa de los estudiantes, fomentar la interacción entre ellos y estimular el autoaprendizaje. Estas acciones del docente no solo buscan transmitir conocimientos, sino también inspirar y motivar a los estudiantes para que sean participantes activos en su proceso educativo. Por tanto, los cuestionarios resaltan la importancia de un docente que no solo enseña, sino que también motiva, facilita y promueve un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo.

### **3.5 Codificación de la unidad de análisis: Teoría de la complejidad y sistemas complejos**

El análisis de la unidad de investigación en relación con la teoría de la complejidad y los sistemas complejos permite explorar cómo los diversos componentes del entorno educativo interactúan entre sí, generando patrones emergentes y comportamientos no lineales. Este enfoque ofrece una nueva manera de entender la dinámica de las aulas, las relaciones entre docentes y estudiantes, así como los factores que aportan a los procesos didácticos. En esta sección, se examinará cómo se evidencian los principios de la teoría de la complejidad y los sistemas

complejos en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, y cómo estos conceptos pueden informar prácticas pedagógicas más efectivas y adaptativas.

### ***3.5.1 Codificación de las entrevistas a docentes respecto a la unidad de análisis: Teoría de la complejidad y sistemas complejos***

En el análisis de las entrevistas a docentes en relación con la unidad de análisis sobre la teoría de la complejidad y los sistemas complejos, se exploran las percepciones y experiencias de los educadores respecto a la aplicación de estos conceptos en la enseñanza de lenguas extranjeras. La teoría de la complejidad ofrece un marco conceptual para entender la naturaleza dinámica e interconectada de los sistemas educativos, reconociendo la multiplicidad de factores que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A través de las entrevistas, se busca identificar cómo los docentes comprenden y evidencian los principios de la teoría de la complejidad en sus prácticas investigativas y los procesos didácticos, así como los desafíos y beneficios que experimentan al hacerlo. Esta sección proporciona una visión de cómo los educadores interpretan y gestionan la complejidad en el aula, y cómo esto influye en su enfoque hacia el diseño curricular, la interacción con los estudiantes y la toma de decisiones pedagógicas.

**Tabla 24** *Matriz de entrevistas y códigos claves de comprensión respecto a la teoría de la complejidad y sistemas complejos*

<b>Información de las entrevistas</b>	<b>Código clave de comprensión</b>
Entonces siempre va a tener esa esa conexión y es necesario. Que nosotros nos preparemos de forma amplia. (...), por decirlo así en diferentes disciplinas. (Prof01, Entrevistas)	Lenguas extranjeras se conecta con otras disciplinas
Como digo siempre, cada uno va a tener el punto de vista, ahí puede haber confrontación (...) entre la educación tradicional sin tecnología (...) yo aprendo mucho mejor con un papel, con un libro físico (Prof09, Entrevistas)	Confrontación de metodologías
“En la investigación con otras personas, creo que ahí van surgiendo muchos puntos de vista, aprendizaje y cosas así. Pero de ahí ya	Investigación no

ponerlo como que en una mesa de diálogo no he tenido yo la oportunidad todavía” (Prof01, Entrevistas) No es interdisciplinar, sino simplemente me he centrado en inglés, el idioma. No he tratado con un contenido de otras materias. (Prof05, Entrevistas) “En realidad, hicimos con los estudiantes que pertenecen a diferentes facultades. De ahí, involucrar otras áreas, no”. (Prof06, Entrevistas)	interdisciplinar
La investigación interdisciplinaria implica más trabajo, más demandante y tú sabes evitamos también hacerlo justamente por eso, por qué dices, “bueno y si yo me meto a trabajar con alguien más de otra carrera voy a tener que dedicar más tiempo” (Prof05, Entrevistas)	Investigación interdisciplinaria demanda más tiempo

El análisis de las entrevistas de la Tabla 24, revela la conexión entre la enseñanza de lenguas extranjeras y otras disciplinas, destacando la necesidad de una preparación amplia que abarque diversos campos académicos. Sin embargo, también se observa una confrontación entre metodologías, donde algunos docentes prefieren métodos tradicionales mientras que otros reconocen el valor de la tecnología en el aprendizaje. Además, se evidencia una falta de enfoque interdisciplinario en la investigación, ya que muchos docentes admiten centrarse únicamente en el idioma extranjero, sin explorar contenidos de otras áreas. Se señala, también que, la investigación interdisciplinaria se percibe como más demandante en términos de tiempo y esfuerzo, lo que puede disuadir a algunos educadores de emprenderla.

**Tabla 25** *Cuestiones emergentes de las entrevistas respecto a la teoría de la complejidad y sistemas complejos*

N° de códigos	Interpretación de códigos	Dimensión categorial
Conexión de conocimientos 1	Las lenguas extranjeras conectan el conocimiento con otras disciplinas y puede integrar el conocimiento	Lenguas extrajeras conectora de disciplinas y conocimiento
Confrontación de metodologías 1	Existe incertidumbre sobre la investigación interdisciplinar	Incertidumbre en la interdisciplinariedad de la investigación
Incertidumbre en la interdisciplina	No se ejecuta investigación interdisciplinaria,	Ausencia de investigación interdisciplinaria
Lenguas extranjeras se conecta con otras disciplinas 9	principalmente porque demanda más del docente	
Investigación no interdisciplinar 3		
Interdisciplina demanda más del		

---

 docente 1
 

---

La codificación de las entrevistas, mostradas en la Tabla 25, revela que las lenguas extranjeras se perciben como un medio para conectar el conocimiento con otras disciplinas, destacando su potencial integrador en el ámbito académico. Sin embargo, se observa una incertidumbre en cuanto a la investigación interdisciplinaria, lo que sugiere una falta de claridad o seguridad en este enfoque. Además, se identifica una tendencia hacia la evitación de la investigación interdisciplinaria debido a la percepción de que demanda más esfuerzo y compromiso por parte del docente. En el contexto, mientras las lenguas extranjeras se visualizan como un puente entre distintas áreas del conocimiento, la incertidumbre y la percepción de mayor exigencia limitan la ejecución de investigaciones interdisciplinarias.

### ***3.5.2 Codificación de las observaciones de clase respecto a la unidad de análisis: Teoría de la complejidad y sistemas complejos***

En el análisis de las observaciones de clase en el contexto de la unidad de análisis sobre la teoría de la complejidad y sistemas complejos, permitió identificar a partir del criterio del investigador, las manifestaciones de sus principios de en el aula de clase.

**Tabla 26** *Matriz de observación de clase y códigos claves de comprensión respecto a la teoría de la complejidad y sistemas complejos*

<b>Información de las entrevistas</b>	<b>Código clave de comprensión</b>
“Hace referencia como la revisión de la gramática y la puntuación del inglés está conectado con las diferentes destrezas, como el: <i>Speaking, writing, listening, Reading</i> , es decir, con otras destrezas competitivas que debe tener el estudiante. (Prof01, Observación)	Conexión de diferentes habilidades del idioma
“Para finalizar, la profesora infiere en retroalimentación al final de su clase es decir utiliza técnicas de recursividad y lo conecta con su reflexión docente y tiene estrecha relación con su artículo”. (Prof01, Observación)	Presencia de retroalimentación y recursividad
“La profesora utiliza estrategias recursivas sobre preguntas y	

respuestas con sus estudiantes” (Prof15, Observación)	
“No tienen una recursividad o existe alguna retroalimentación” (Prof01, Observación)	Ausencia de retroalimentación y recursividad
“Existe muy poca participación recursiva sobre las preguntas, pronunciación y su retroalimentación, es únicamente sobre la gramática, es una clase con más habla del docente”. (Prof12, Observación)	
“Se trabaja de manera grupal pero no hay una retroalimentación sobre la clase” (Prof14, Observación)	
“La lingüística conecta con todo” (Prof01, Observación)	Interdisciplinariedad
“El docente compone su clase desde diferentes aspectos y enfoques comunicativos, es decir, relaciona diferentes aspectos que conlleva la interdisciplinariedad” (Prof09, Observación)	
“De manera indirecta la profesora maneja interdisciplinariedad de una estrategia a otra realizando actividades con <i>reading comprehension</i> y <i>speaking</i> ”. (Prof09, Observación)	

**Tabla 27** Matriz de observación de clase y códigos claves de comprensión respecto a la teoría de la complejidad y sistemas complejos

Información de las entrevistas	Código clave de comprensión
“Deja a la libertad del estudiante de ser reflexivos en las preguntas y las respuestas” (Prof04, Observación)	Autonomía
“No existe mucho diálogo o participación con el estudiante” (Prof05, Observación)	Ausencia de diálogo
“Existe nulo diálogo con los estudiantes” (Prof14, Observación)	
“Se denota una linealidad en el proceso de enseñanza” (Prof06, Observación).	Linealidad en la enseñanza
“Se denota el uso de lo lineal al seguir con el contenido del libro”. (Prof09, Observación)	
“Es una metodología lineal y tradicionalista” (Prof11, Observación)	
“La linealidad, sigue con el uso del libro y ejercicios basados en el contexto del libro, no hay énfasis en el contexto real del estudiante” (Prof12, Observación)	
“Conecta la semántica gramatical con el desarrollo de su habla, se podría decir que utiliza diferentes componentes que vinculan un todo como un sistema complejo” (Prof15, Observación)	Sistemas complejos

En las observaciones de clase relacionadas con la teoría de la complejidad y sistemas complejos, se destacan varios aspectos relevantes para la enseñanza de idiomas. Primero, se resalta la importancia de conectar diferentes habilidades lingüísticas, como el *speaking*, *writing*,

*listening* y *reading*, para desarrollar una comprensión integral del idioma. Además, se identifica la presencia de retroalimentación y recursividad como estrategias pedagógicas efectivas, aunque también se señala la ausencia de estas prácticas en algunas clases. La interdisciplinariedad emerge como un enfoque utilizado por algunos docentes para diseñar actividades que abarcan múltiples aspectos del aprendizaje.

Sin embargo, se observa una falta de diálogo y participación en ciertas sesiones, lo que puede limitar el compromiso y la comprensión del estudiante. Además, se identifica una tendencia hacia la linealidad en la enseñanza, con un énfasis en el contenido del libro y una falta de conexión con el contexto real del estudiante. Por último, se reconoce la aplicación de enfoques que consideran al idioma como un sistema complejo, integrando diferentes componentes para promover un aprendizaje holístico y significativo.

**Tabla 28** *Cuestiones emergentes de las observaciones respecto a la teoría de la complejidad y sistemas complejos*

N° de códigos	Interpretación de códigos	Dimensión categorial
Conexión de diferentes habilidades del idioma 2	Se conectan las diversas habilidades del idioma.	Conexión de habilidades
Presencia de retroalimentación y recursividad 2	Antagonismo en la retroalimentación y recursividad. Algunos docentes la presentan y otros la carecen	Antagonismo de retroalimentación y recursividad
Ausencia de retroalimentación y recursividad 3		Autonomía como parte del proceso
Interdisciplinariedad 3	La autonomía del estudiante en las actividades.	Ausencia del principio dialógico
Autonomía 1		Linealidad metodológica
Ausencia de diálogo 2	Carencia y hasta ausencia de diálogo entre docente y estudiante	Conexiones de habilidades del idioma, como sistemas complejos
Linealidad en la enseñanza 4		
Sistemas complejos 1	La metodología de enseñanza es lineal. Docente transmite, alumno recibe	
	Conexión de las habilidades del idioma como un sistema	

Las codificaciones de las observaciones de clase relacionadas con la teoría de la complejidad y sistemas complejos revelan varios aspectos clave en la enseñanza de idiomas. Primero, se destaca la conexión de diversas habilidades lingüísticas, lo que sugiere un enfoque integral en el desarrollo del idioma. Sin embargo, se observa un antagonismo en cuanto a la presencia de retroalimentación y recursividad en las prácticas docentes, con algunos profesores incorporándolas mientras que otros no. Además, se identifica la autonomía del estudiante en ciertas actividades, aunque también se nota una carencia o incluso ausencia de diálogo entre el docente y el estudiante en algunas clases.

La metodología de enseñanza tiende a ser lineal, donde el docente transmite información y el alumno la recibe, lo que puede limitar la participación activa y el compromiso del estudiante. Por último, se reconoce la conexión de las habilidades del idioma como un sistema complejo, lo que destaca la interdependencia y la integración de diferentes componentes en el aprendizaje del idioma. Por lo tanto, las observaciones resaltan una serie de dimensiones categoriales que van desde la conexión de habilidades lingüísticas hasta la importancia de adoptar un enfoque más holístico y sistémico en la enseñanza de idiomas.

### ***3.5.3 Codificación de los cuestionarios a estudiantes de clase respecto a la unidad de análisis: Teoría de la complejidad y sistemas complejos***

La integración de la teoría de la complejidad y sistemas complejos en la educación no solo aborda la comprensión profunda de los conceptos académicos, sino que también se relaciona estrechamente con el desarrollo de competencias relevantes para el campo profesional. En el contexto de la enseñanza de idiomas, esta perspectiva ofrece una comprensión más amplia y dinámica del proceso de adquisición lingüística, que va más allá del dominio de la gramática y el

vocabulario. Por lo tanto, el análisis de los cuestionarios a estudiantes de clase respecto a esta unidad de análisis proporciona una visión valiosa sobre cómo los estudiantes perciben y experimentan la integración de la teoría de la complejidad en su aprendizaje de idiomas, así como cómo esta perspectiva puede influir en su preparación para el ámbito profesional.

**Tabla 29** *Matriz de información de cuestionarios a estudiantes y códigos claves de comprensión respecto a la teoría de la complejidad y sistemas complejos*

<b>Información de las entrevistas</b>	<b>Código clave de comprensión</b>
“Las lenguas extranjeras brindan mejores alternativas de trabajo” (Prof01, Estudiantes) “Considero que aprender una lengua extranjera en cualquier carrera, amplía el campo laboral”. (Prof02, Estudiantes) “Aprender inglés se vincula con todas las carreras, para así poder trabajar con personas extranjeras”. (Prof13, Estudiantes)	Conexión de las lenguas extranjeras con oportunidades laborales
“Puede mejorar mis habilidades de comunicación intercultural y mi capacidad para adaptarme a entornos laborales diversos y globalizados”. (Prof02, Estudiantes) “Para poder comunicarse con personas extranjeras” (Prof06, Estudiantes) “Oportunidades especialmente por el hecho de la comunicación e interacción para aprender con otras culturas”. (Prof14, Estudiantes)	Mejorar las habilidades de comunicación intercultural
“Una herramienta muy útil pues algunos manuales no suelen estar en el idioma español” (Prof04, Estudiantes) “En mi carrera profesional tiene que ver mucho con la educación, entonces en educación básica se necesita conocimiento de inglés” (Prof05, Estudiantes) “En mi caso, los programas que uso son en inglés” (Prof08, Estudiantes) “Los artículos de economía internacional en su mayoría usan el inglés como idioma principal” (Prof09, Estudiantes).	Conexión con el campo profesional

La Tabla 29 muestra que la percepción de que el aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente el inglés, está estrechamente vinculado con oportunidades laborales ampliadas, ya que mejorar las habilidades lingüísticas puede abrir puertas en diversos campos profesionales y facilitar la comunicación con personas de diferentes culturas. Además, se destaca la importancia de mejorar las habilidades de comunicación intercultural para adaptarse a entornos laborales

globales diversificados. Los estudiantes también reconocen la relevancia del inglés en sus respectivos campos profesionales, ya sea para acceder a manuales, programas o artículos especializados en inglés, lo que subraya la conexión directa entre el dominio del idioma y el éxito en el ámbito laboral, especialmente en sectores donde el inglés es el idioma predominante.

**Tabla 30** *Cuestiones emergentes de los cuestionarios respecto a la teoría de la complejidad y sistemas complejos*

N° de códigos	Interpretación de códigos	Dimensión categorial
Conexión de las lenguas extranjeras con oportunidades laborales 5	La conexión de las lenguas extranjeras en el ámbito profesional, brinda mejores oportunidades laborales y mejores conexiones culturales	Conexión con el campo laboral
Mejorar las habilidades de comunicación intercultural 4		Conexión con la comunicación intercultural
Conexión con el campo profesional 5		Conexión con el desarrollo profesional

La codificación mostrada en la Tabla 30 revela que existe una clara percepción de la conexión entre el aprendizaje de lenguas extranjeras y las oportunidades laborales. De la codificación axial se identificaron las siguientes dimensiones categoriales: (1) la conexión de las lenguas extranjeras con el ámbito laboral, (2) la conexión con la comunicación intercultural y (3) la conexión con el desarrollo profesional.

### 3.6 Análisis documental

El análisis documental adquiere una importancia crucial al examinar las publicaciones realizadas por los docentes. Este enfoque metodológico permite verificar si las prácticas investigativas de los educadores están intrínsecamente relacionadas con sus procesos didácticos. Al revisar críticamente una variedad de documentos, como artículos académicos y otros materiales publicados por los docentes, se busca identificar y comprender cómo se integran la investigación y la práctica educativa en su quehacer de enseñanza de lenguas extranjeras. Este

análisis proporciona una visión integral de cómo los educadores aplican y adaptan los hallazgos de sus investigaciones en el diseño, implementación y evaluación de sus estrategias de enseñanza.

**Tabla 31** *Cuestiones emergentes del análisis documental de las investigaciones publicadas por los docentes*

<b>Docente</b>	<b>Título</b>	<b>Áreas temáticas</b>	<b>Relación investigación – enseñanza de inglés</b>
Prof01	Incidence of collaborative work through the Google Drive computer tool, in the development of the written expression of the English language	Trabajo colaborativo, tecnologías, enseñanza de inglés	Si
Prof02	Assessment practices in some language centers in public Universities of Ecuador and student proficiency outcomes	Evaluación del aprendizaje, competencias lingüísticas, enseñanza de inglés	Si
Prof03	Inclusión Tecnológica en Época de Pandemia: Una Mirada al Constructivismo como Fundamento Teórico	Inclusión tecnológica, constructivismo, enseñanza de inglés	Si
Prof05	Developing Awareness of Unknown Sounds to Improve Merging and Substitution Pronunciation Mistakes	Enseñanza de la pronunciación, conciencia fonológica, metodologías de enseñanza	Si
Prof06	Online learning-teaching processes and the role of Ecuadorian ESL teachers as facilitators during the pandemic: students' reflections and analysis	Enseñanza en línea, enseñanza de inglés como segunda lengua	Si
Prof07	Aspectos relevantes de la cosmovisión andina mediante narrativas para el fortalecimiento de la identidad y el orgullo cultural de las comunidades kichwa del norte del Ecuador	Estudios culturales	No
Prof08 – Prof14	ESP (English for Specific Purposes) vocabulary to improve reading at an a1.2/ a2.1 English level	Enseñanza de vocabulario específico, Enfoque centrado en el estudiante, desarrollo de la competencia en lectura	Si
Prof09	Professional identity under construction: A study on educational	Liderazgo educativo, identidad del líder, desarrollo	No

	leadership in Ecuadorian technical schools	profesional	
<b>Docente</b>	<b>Título</b>	<b>Áreas temáticas</b>	<b>Relación investigación – enseñanza de inglés</b>
Prof11	Reflections on qualitative research in education	Investigación cualitativa, método de investigación, técnicas de recolección y análisis de datos	No
Prof12	Classroom management influence on English acquisition in EFL A2 students	Motivación, gestión del tiempo, toma de decisiones, diseño físico.	Si
Prof13	Estrategias metodológicas para la enseñanza del idioma inglés a través de clases sincrónicas	proceso de enseñanza-aprendizaje; virtualidad; clases sincrónicas; idioma inglés; videoconferencias	Si

En el análisis documental de las investigaciones publicadas por los docentes, se observa una variedad de temas abordados. Algunos de los docentes han investigado sobre áreas directamente relacionadas con la enseñanza de inglés, como el desarrollo de la competencia en lectura a través del vocabulario específico en inglés para fines específicos (ESP), la enseñanza de la pronunciación para mejorar la conciencia fonológica y reducir errores de pronunciación, y la influencia de la gestión del aula en la adquisición del inglés como lengua extranjera (EFL).

Estos estudios muestran una clara relación entre la investigación y la enseñanza de inglés, ya que proporcionan información relevante y práctica para mejorar las prácticas educativas en el aula. Sin embargo, también se identifican investigaciones que abordan temas más generales o relacionados con otras disciplinas, como estudios culturales, liderazgo educativo y metodologías de investigación cualitativa, que no tienen una conexión directa con la enseñanza de inglés. Estos estudios, aunque importantes en su campo respectivo, no están directamente vinculados con la práctica docente en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

### 3.7 Triangulación

En el ámbito de la investigación educativa, la triangulación emerge como una metodología fundamental que busca validar y enriquecer los hallazgos a través de la convergencia de múltiples fuentes de datos. En este contexto, se consideran diversas perspectivas aportadas por los principales actores del proceso educativo: los docentes, los estudiantes y las observaciones realizadas por el investigador. Además, se incorpora el análisis documental de las publicaciones académicas de los docentes como una fuente complementaria de información. La triangulación permite contrastar, complementar y validar los datos obtenidos de cada una de estas fuentes, permitiendo una comprensión más completa y profunda de los fenómenos educativos estudiados.

Este análisis facilita la identificación de patrones, tendencias y relaciones comunes, así como también la generación de conclusiones sólidas y confiables. En el presente tema, se explora en detalle el proceso de triangulación de las fuentes, destacando su importancia, sus beneficios y sus aplicaciones prácticas para generar conocimiento riguroso y significativo en el campo de la enseñanza de lengua extranjera.

**Tabla 32** *Triangulación de la categoría de análisis: Prácticas investigativas*

Categoría de análisis	Entrevistas docentes y autoridad	Observación	Estudiantes	Revisión documental
Creencias sobre las Prácticas investigativas	Mejora las estrategias de enseñanza	Dicotomía en la aplicación: los docentes son conscientes de su aplicación, pero son pocos los que la aplican	Permiten del desarrollo académico y profesional	No todas las prácticas investigativas se relacionan con la enseñanza de lengua extranjera
	Permiten resolver problemas del estudiante		Mejora la estrategia de enseñanza	
	Mejora la calidad de la enseñanza		Permiten conocer mejor	

---

Son aplicables, pero no todos la aplican en sus clases	las necesidades de los estudiantes
Proceso evolutivo y adaptivo Es un fenómeno con influencia social	Tiene influencia social

---

La Tabla 32 proporciona un análisis de la categoría de creencias sobre las prácticas investigativas, considerando datos recopilados a través de entrevistas, observaciones, percepciones de los estudiantes y revisión documental de los trabajos académicos de los docentes. Se destacan varias dimensiones relacionadas con las creencias de los docentes sobre el impacto y la aplicabilidad de las prácticas investigativas en la enseñanza de lenguas extranjeras.

El análisis revela tanto coincidencias como divergencias entre las diversas fuentes de información recopiladas. En términos de coincidencias, tanto las entrevistas como la revisión documental muestran una tendencia positiva hacia las prácticas investigativas en la enseñanza de lenguas extranjeras. Ambas fuentes destacan que estas prácticas tienen el potencial de mejorar las estrategias de enseñanza, innovar en el aula, resolver problemas de los estudiantes y mejorar la calidad general de la enseñanza. Además, tanto las observaciones como la revisión documental resaltan que las prácticas investigativas pueden evolucionar y adaptarse a medida que se implementan, reconociéndolas como un fenómeno con influencia social.

Sin embargo, también se observan divergencias entre las fuentes. Por ejemplo, mientras que las entrevistas y la revisión documental muestran que los docentes son conscientes de la importancia de las prácticas investigativas, las observaciones señalan una discrepancia en su aplicación efectiva en el aula. Esta divergencia sugiere que, aunque los docentes reconocen el valor de estas prácticas, pueden enfrentar desafíos para implementarlas de manera consistente en

su enseñanza diaria. Además, las observaciones revelan que no todas las prácticas investigativas observadas están directamente relacionadas con la enseñanza de lenguas extranjeras, lo que indica una desconexión entre la teoría y la práctica en algunos casos.

**Tabla 33** *Triangulación de la categoría de análisis: Procesos didácticos*

Categoría de análisis	Entrevistas a docentes y autoridad	Observación	Estudiantes	Revisión documental
Creencias sobre los procesos didácticos	Buscan el aprendizaje significativo	Procesos didácticos participativos	Clases participativas y dinámicas	Pocos docentes aplicaron sus investigaciones en los procesos didácticos
	Están relacionados con la planificación de clase	Aplicación de la lingüística en los procesos didácticos	Promueve el autoaprendizaje	
	Mejora las habilidades lingüísticas de los estudiantes	Constructivismo en los procesos didácticos	Clases interactivas	
	Busca la mejora de la calidad de la enseñanza		Procesos didácticos teórico-prácticos	
	Están relacionados con la resolución de problemas en clase			

La Tabla 33 proporciona una visión detallada de los procesos didácticos desde varias perspectivas, mostrando tanto puntos de convergencia como de divergencia entre las fuentes de información. En términos de coincidencias, las entrevistas, observaciones y opiniones de los estudiantes destacan la búsqueda del aprendizaje significativo, la relación con la planificación de clase, el mejoramiento de las habilidades lingüísticas de los estudiantes y la resolución de

problemas en el aula como aspectos fundamentales de los procesos didácticos. Además, coinciden en señalar la importancia de la participación activa de los estudiantes, el enfoque constructivista y la aplicación de la lingüística en estos procesos, así como la promoción del autoaprendizaje y la interactividad en las clases.

Sin embargo, también se observan divergencias entre las fuentes. Mientras que las observaciones y las opiniones de los estudiantes resaltan la dinamicidad y participación activa en las clases, así como la aplicación teórico-práctica de los procesos didácticos, las entrevistas y la revisión documental indican que pocos docentes han aplicado efectivamente sus investigaciones en estos procesos. Esta discrepancia sugiere que, si bien hay una comprensión generalizada de los principios y objetivos deseables de los procesos didácticos, su implementación práctica puede ser limitada en algunos casos.

Por lo tanto, las diversas fuentes convergen en la importancia de los procesos didácticos para el aprendizaje efectivo de las lenguas extranjeras, destacando su relación con el aprendizaje significativo, la participación activa de los estudiantes y la aplicación de principios constructivistas y lingüísticos. Sin embargo, también señalan desafíos en la aplicación efectiva de estos principios en la práctica docente, lo que subraya la necesidad de abordar las barreras y promover una mayor alineación entre la teoría y la práctica en la enseñanza de lenguas extranjeras.

**Tabla 34** *Triangulación de la categoría de análisis: Rol docente-investigador*

Categoría de análisis	Entrevistas a docentes y autoridad	Observación	Estudiantes	Revisión documental
Creencias sobre el rol docente - investigador	Rol de guía en la investigación	Rol de guía	Rol de resolver problemas	No aplica
	Rol de transmisor de conocimiento	Rol de transmisor de conocimiento	Rol de transmitir	

---

Rol de resolver problemas	Rol de resolver problemas	conocimiento
Rol de motivador		
Rol de participación – acción	Características: reflexivo y curioso.	
Características: curioso, con pensamiento crítico y buena capacidad de gestionar el tiempo		

---

La Tabla 34 proporciona una visión integral de las creencias sobre el rol docente - investigador en los procesos didácticos, mostrando tanto áreas de coincidencia como de divergencia entre las distintas fuentes de información. En términos de coincidencias, las entrevistas y observaciones resaltan el papel del docente como guía en la investigación, transmisor de conocimiento, solucionador de problemas y motivador. Además, ambas fuentes destacan características deseables del docente, como ser curioso, poseer pensamiento crítico y tener una buena capacidad de gestión del tiempo.

Sin embargo, también se observan divergencias entre las fuentes. Mientras que las entrevistas enfatizan el rol del docente como participante activo en la acción y resolución de problemas, las observaciones resaltan su papel reflexivo y curioso. Por otro lado, la ausencia de datos en la revisión documental sugiere una falta de información sobre las creencias de los docentes en este aspecto específico.

Las diversas fuentes convergen en la importancia del rol docente - investigador en los procesos didácticos, destacando su papel como guía, transmisor de conocimiento y solucionador de problemas, así como ciertas características deseables del docente. Sin embargo, también muestran diferencias en la percepción del rol del docente como participante activo o reflexivo en

la investigación. Estas discrepancias subrayan la complejidad de este rol y la necesidad de una mayor claridad y consenso en su definición y aplicación en la práctica docente.

**Tabla 35** *Triangulación de la categoría de análisis: Teoría de la complejidad y sistemas complejos*

Categoría de análisis	Entrevistas a docentes y autoridad	Observación	Estudiantes	Revisión documental
Creencias sobre la teoría de la complejidad y los sistemas complejos	Lenguas extrajeras conectora de disciplinas y conocimiento	Conexión de habilidades	Conexión con el campo laboral	No aplica
	Incertidumbre en la interdisciplinariedad de la investigación	Antagonismo de retroalimentación y recursividad	Conexión con la comunicación intercultural	
	Ausencia de investigación interdisciplinaria	Autonomía como parte del proceso	Conexión con el desarrollo profesional	
		Ausencia del principio dialógico		
		Linealidad metodológica		
		Conexiones de habilidades del idioma, como sistemas complejos		

La Tabla 35 proporciona una perspectiva detallada sobre las creencias respecto a la teoría de la complejidad y los sistemas complejos, evidenciando tanto áreas de convergencia como discrepancias entre las diferentes fuentes de información. En términos de convergencia, las entrevistas y observaciones resaltan la idea de que las lenguas extranjeras actúan como un conector entre diversas disciplinas y conocimientos, mientras que también señalan la presencia de linealidad metodológica y la falta de investigación interdisciplinaria.

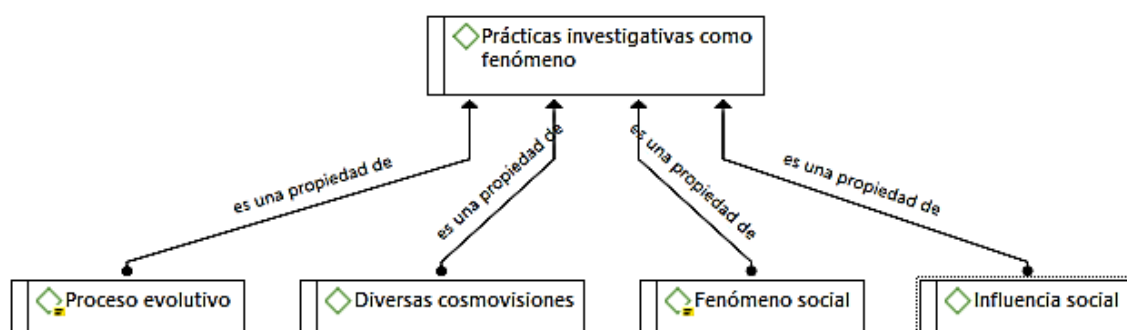
No obstante, existen discrepancias notables entre las fuentes. Mientras que las entrevistas y observaciones hacen hincapié en la incertidumbre y la ausencia de investigación interdisciplinaria, los estudiantes destacan la conexión de las habilidades del idioma con el campo laboral, la comunicación intercultural y el desarrollo profesional. Por otro lado, la revisión documental no proporciona datos relacionados con esta categoría de análisis.

Aunque las fuentes coinciden en ciertos aspectos, como la conexión de las lenguas extranjeras con otras disciplinas y la presencia de linealidad metodológica, también revelan diferencias significativas, especialmente en lo que respecta a la interdisciplinariedad de la investigación y las conexiones de las habilidades del idioma con el campo laboral y el desarrollo profesional. Estas discrepancias resaltan la complejidad y la diversidad de perspectivas en torno a esta temática, subrayando la importancia de un enfoque integral y multifacético al analizar la teoría de la complejidad y los sistemas complejos en el contexto educativo.

### 3.8 Dimensiones emergentes del análisis triangulado

Las dimensiones emergentes del análisis triangulado, ha sido construido a partir de la convergencia y divergencia de datos obtenidos de docentes, estudiantes, observaciones del investigador y análisis documental.

**Figura 1** Cuadro sinóptico referente a las prácticas investigativas como fenómeno de estudio



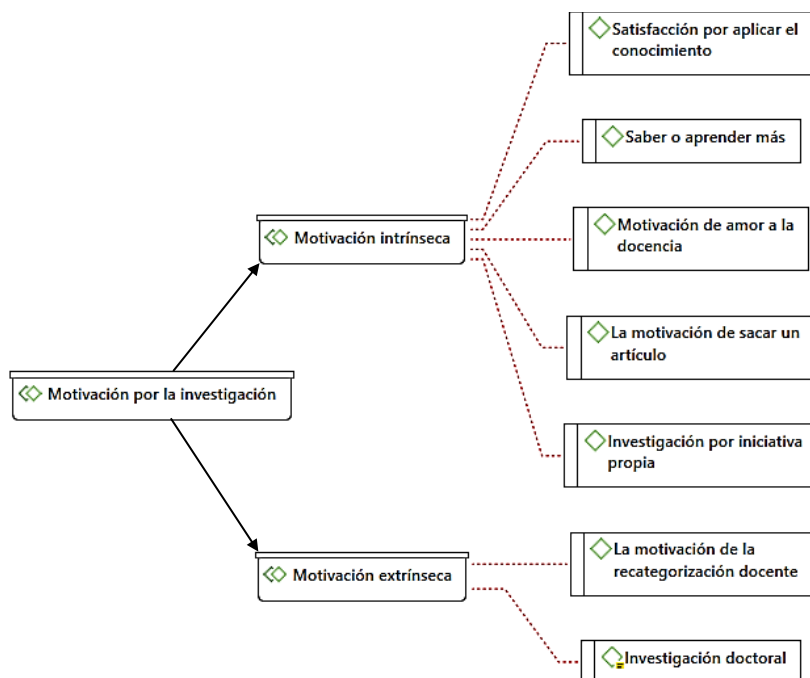
*Nota.* Análisis de redes realizado con Atlas ti.

La Figura 1 representa las prácticas investigativas como un fenómeno de estudio, abordando diversas propiedades que lo caracterizan y lo hacen objeto de interés en el ámbito educativo y académico. En primer lugar, se destaca su naturaleza como un proceso evolutivo, lo que implica que estas prácticas no son estáticas ni inmutables, sino que están sujetas a cambios y mejoras a lo largo del tiempo. Esta dimensión evolutiva sugiere que las prácticas investigativas se desarrollan y se perfeccionan a medida que los docentes y los investigadores adquieren nuevas experiencias, conocimientos y habilidades.

Además, las prácticas investigativas constan de diversas cosmovisiones, reflejando las perspectivas, valores y creencias de quienes las llevan a cabo. Esta diversidad de cosmovisiones influye en la forma en que se diseñan, implementan y comprenden las investigaciones educativas, enriqueciendo la pluralidad de enfoques y enriqueciendo la comprensión de la complejidad del fenómeno estudiado.

Por otro lado, las prácticas investigativas son parte integral de un fenómeno social más amplio. Este aspecto resalta la interconexión entre la investigación educativa y su contexto sociocultural, donde factores como las políticas educativas, las expectativas sociales y las necesidades de la comunidad influyen en la naturaleza y dirección de la investigación. Finalmente, se reconoce que las prácticas investigativas tienen una marcada influencia social, ya que no solo contribuyen al avance del conocimiento en el campo educativo, sino que también impactan en las políticas, prácticas y resultados educativos en diversos niveles. Esta influencia social destaca la importancia y el alcance de las investigaciones educativas, que van más allá del ámbito académico y tienen repercusiones significativas en la sociedad en su conjunto.

**Figura 2** *Cuadro sinóptico referente a la motivación del docente para realizar prácticas investigativas*

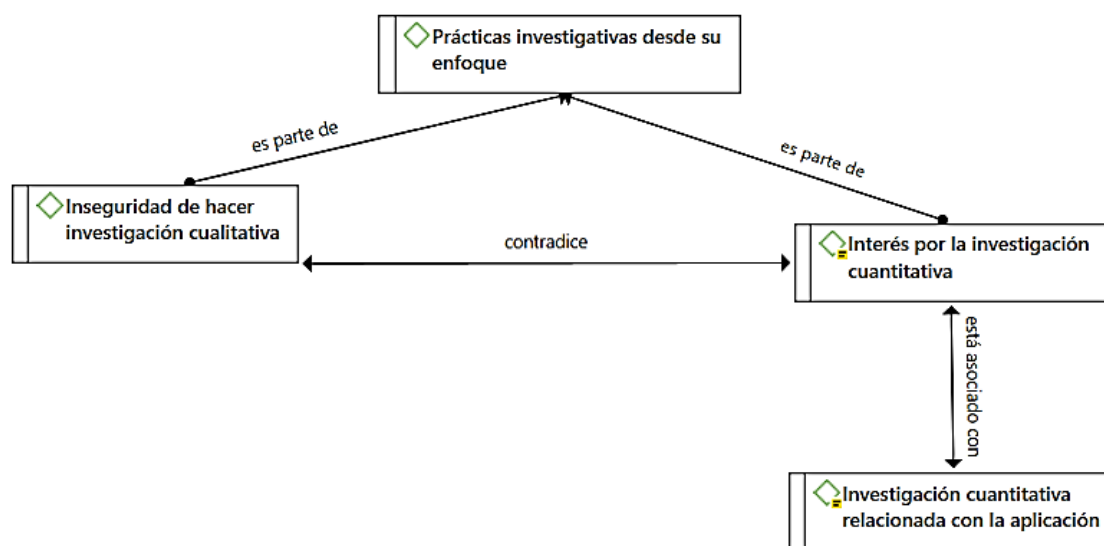


*Nota.* Análisis de redes realizado con Atlas ti.

La Figura 2 aborda la motivación del docente para llevar a cabo prácticas investigativas, explorando tanto las motivaciones intrínsecas como las extrínsecas que impulsan este proceso. Las motivaciones intrínsecas se refieren a aquellas impulsadas por factores internos y personales que generan satisfacción y gratificación en el propio acto de investigar. Entre estas motivaciones se encuentran la satisfacción por aplicar el conocimiento adquirido en la práctica docente, la búsqueda constante de saber y aprender más en el ámbito educativo, el amor por la enseñanza y el deseo genuino de mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, la motivación por contribuir al conocimiento académico a través de la publicación de artículos y la iniciativa propia de indagar y explorar nuevas ideas y enfoques son impulsos intrínsecos que inspiran a los docentes a realizar prácticas investigativas.

Por otro lado, las motivaciones extrínsecas se derivan de factores externos al individuo y están relacionadas con incentivos tangibles o reconocimientos externos. Entre estas motivaciones se incluye la posibilidad de obtener una recategorización docente, que puede implicar ascensos, aumentos salariales u otros beneficios laborales, como resultado de la investigación educativa realizada. Asimismo, la búsqueda de una titulación doctoral, que puede ser requerida o valorada en el ámbito académico y profesional, puede impulsar a los docentes a embarcarse en prácticas investigativas como parte de su proceso de formación avanzada. Estas motivaciones externas, aunque no menos importantes, pueden proporcionar un impulso adicional para que los docentes se comprometan en actividades de investigación, complementando y fortaleciendo sus motivaciones intrínsecas.

**Figura 3** Cuadro sinóptico referente a las prácticas investigativas según su enfoque metodológico

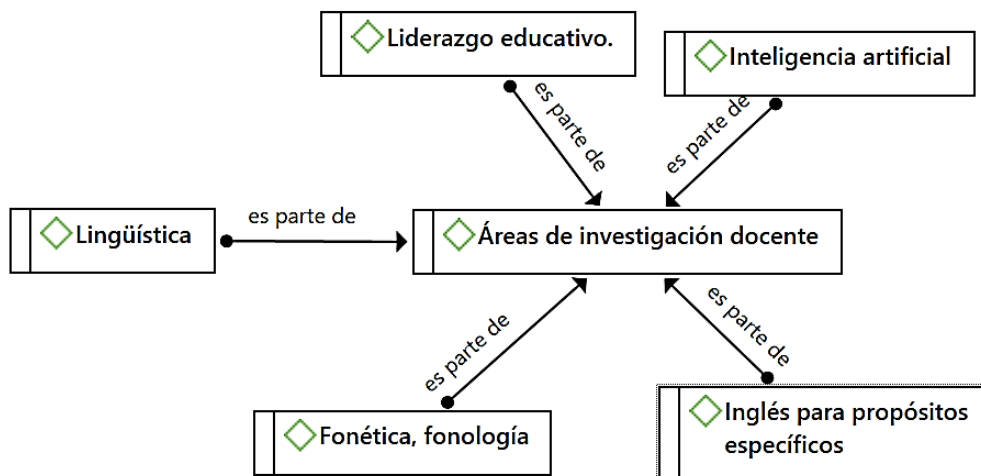


*Nota.* Análisis de redes realizado con Atlas ti.

La Figura 3 explora las prácticas investigativas según su enfoque metodológico, centrándose en las preferencias y tendencias observadas entre los docentes. Se destaca una clara preferencia por la investigación cuantitativa, la cual se asocia con una mayor aplicabilidad del conocimiento en el contexto educativo. Este enfoque metodológico cuantitativo suele enfocarse en la recopilación y el análisis de datos numéricos para establecer patrones, correlaciones y relaciones causales, lo que puede proporcionar resultados más objetivos y generalizables. Esta preferencia puede derivarse de la percepción de que la investigación cuantitativa ofrece resultados más tangibles y medibles, que pueden traducirse fácilmente en prácticas pedagógicas concretas y estrategias de enseñanza eficaces.

Por otro lado, se observa una cierta inseguridad o reticencia por parte de los docentes para llevar a cabo investigaciones cualitativas. Este tipo de investigación cualitativa se caracteriza por su enfoque en la comprensión profunda y contextual de fenómenos educativos a través de la recolección y el análisis de datos no numéricos, como observaciones, entrevistas y análisis de texto. La reticencia hacia la investigación cualitativa puede estar relacionada con la percepción de que es un proceso más subjetivo y menos objetivo, así como con la falta de familiaridad o experiencia en la aplicación de métodos cualitativos. Sin embargo, es importante destacar que la investigación cualitativa puede proporcionar perspectivas valiosas y profundas sobre la complejidad de los procesos educativos, así como hallazgos significativos para mejorar la práctica docente.

**Figura 4** *Cuadro sinóptico referente a las áreas de investigación docente*



*Nota.* Análisis de redes realizado con Atlas ti.

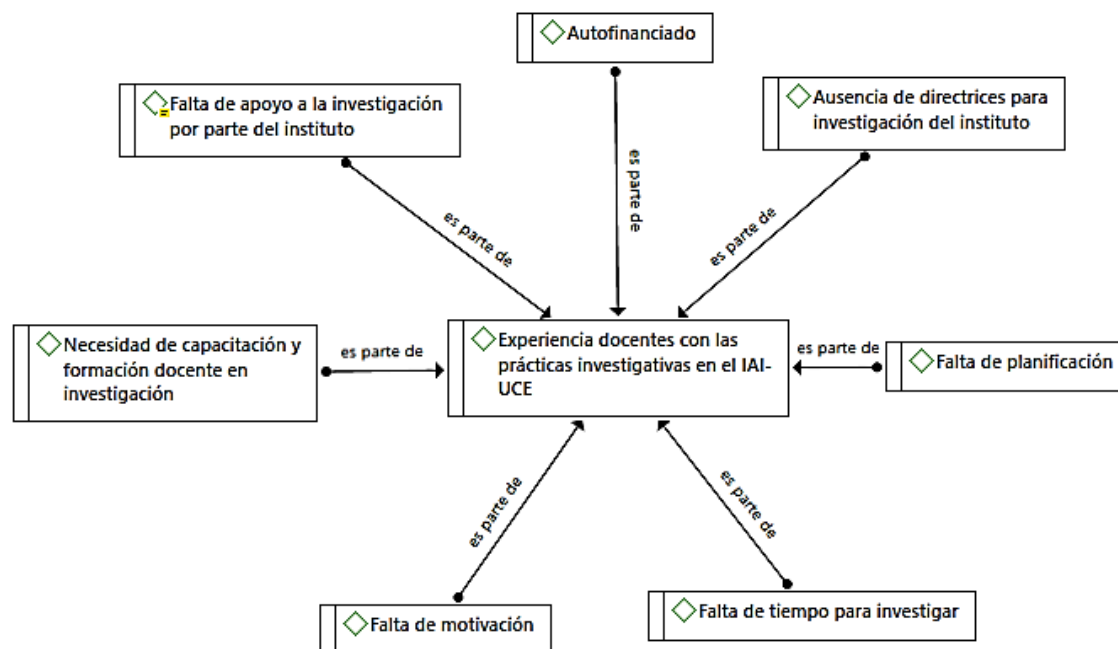
La Figura 4 examina las áreas de investigación docente identificadas en el estudio, destacando una diversidad de campos que reflejan los intereses y especialidades de los docentes. Una de las áreas prominentes es la lingüística, que abarca el estudio del lenguaje en diversas dimensiones, como la gramática, la fonética, la semántica y la pragmática, y su aplicación en la enseñanza de idiomas extranjeros. Esta área refleja un interés en comprender mejor los procesos lingüísticos y su impacto en la adquisición y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

El liderazgo educativo también emerge como un área de investigación significativa, destacando el interés por explorar estrategias y prácticas de liderazgo que contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa y al desarrollo institucional. Esto puede incluir investigaciones sobre estilos de liderazgo, gestión escolar efectiva, liderazgo distribuido, entre otros temas relevantes en el ámbito educativo. La inteligencia artificial (IA) se perfila como otra área de interés emergente, reflejando el creciente reconocimiento del potencial de la tecnología para transformar la educación. La investigación en este campo puede explorar cómo la IA puede

ser aplicada para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, desarrollar sistemas de tutoría inteligente, personalizar la educación y optimizar la gestión educativa.

La fonética y la fonología también aparecen como áreas de investigación relevantes, centrándose en el estudio de los sonidos del habla y su organización en sistemas lingüísticos específicos. Estas áreas son fundamentales para comprender la pronunciación y la entonación en la enseñanza de idiomas, así como para abordar desafíos específicos relacionados con la fonética y la fonología en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Finalmente, el inglés con propósitos específicos se destaca como un área focalizada en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en contextos profesionales o específicos, como inglés para negocios, inglés académico, inglés para turismo, entre otros. Esta área refleja la necesidad de preparar a los estudiantes para comunicarse efectivamente en situaciones y contextos profesionales particulares, donde el dominio del inglés puede ser fundamental para el éxito.

**Figura 5** *Cuadro sinóptico referente a la experiencia del docente con las prácticas investigativas en el IAI - UCE*



*Nota.* Análisis de redes realizado con Atlas ti.

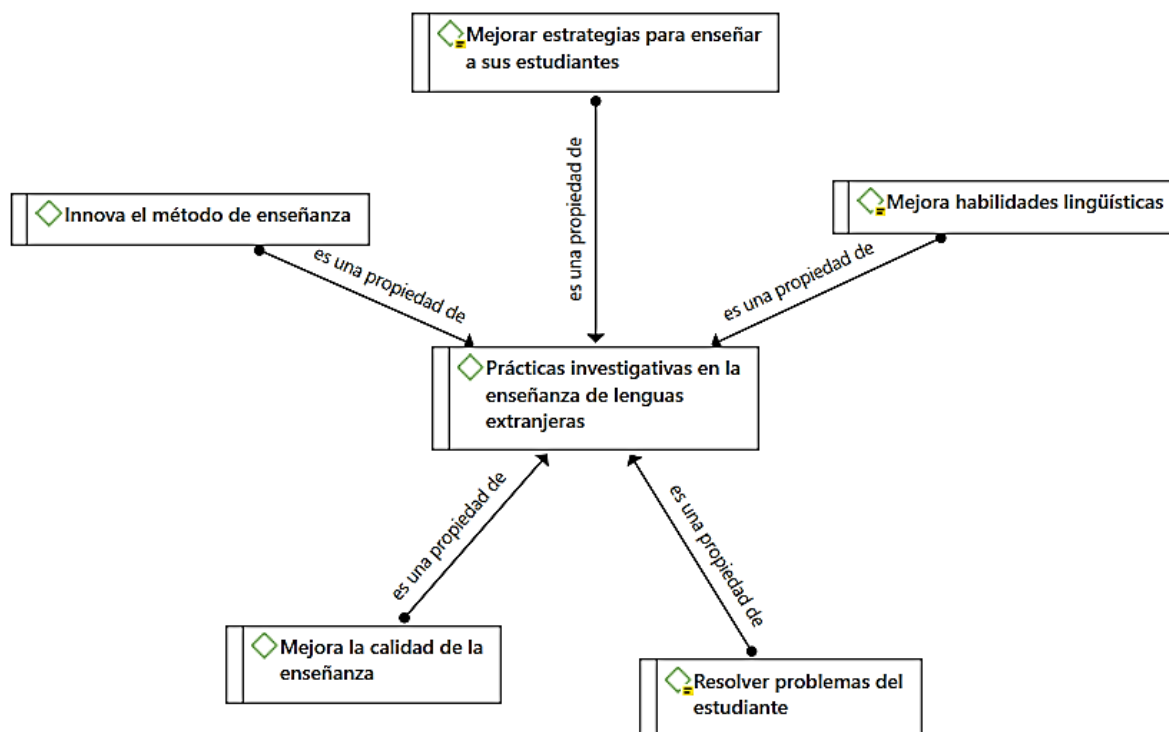
La Figura 5 proporciona una visión detallada de la experiencia de los docentes con las prácticas investigativas en el Instituto de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador (IAI-UCE), destacando una serie de desafíos y obstáculos que enfrentan en este ámbito. Una de las principales dificultades identificadas es la falta de apoyo institucional para la investigación, lo que puede manifestarse en la falta de recursos financieros, acceso limitado a materiales y tecnología, y escaso respaldo administrativo para proyectos de investigación.

La investigación autofinanciada también surge como una preocupación significativa, reflejando la dependencia de los docentes de recursos personales para llevar a cabo investigaciones, lo que puede limitar el alcance y la calidad de los proyectos. Además, la ausencia de directrices claras y políticas institucionales para la investigación puede contribuir a la falta de orientación y estructura en este ámbito, dificultando el desarrollo de investigaciones

efectivas y relevantes. La falta de planificación y la escasez de tiempo disponible para investigar son otros desafíos importantes que enfrentan los docentes, especialmente en un entorno académico caracterizado por múltiples responsabilidades y demandas. Esta situación puede dificultar la dedicación de tiempo y recursos necesarios para llevar a cabo investigaciones de alta calidad.

La falta de motivación y la necesidad de capacitación y formación también se destacan como factores que influyen en la experiencia de los docentes con las prácticas investigativas. La falta de incentivos y reconocimiento institucional puede afectar la motivación de los docentes para llevar a cabo investigaciones, mientras que la necesidad de habilidades y conocimientos específicos en metodologías de investigación puede requerir una mayor capacitación y desarrollo profesional. En resumen, la Figura 5 revela una serie de desafíos y áreas de mejora en la experiencia de los docentes con las prácticas investigativas en el IAI-UCE, señalando la importancia de abordar estas cuestiones para promover una cultura de investigación más sólida y efectiva en la institución.

**Figura 6** *Cuadro sinóptico respecto a las prácticas investigativas en la enseñanza de lenguas extranjeras*



*Nota.* Análisis de redes realizado con Atlas ti.

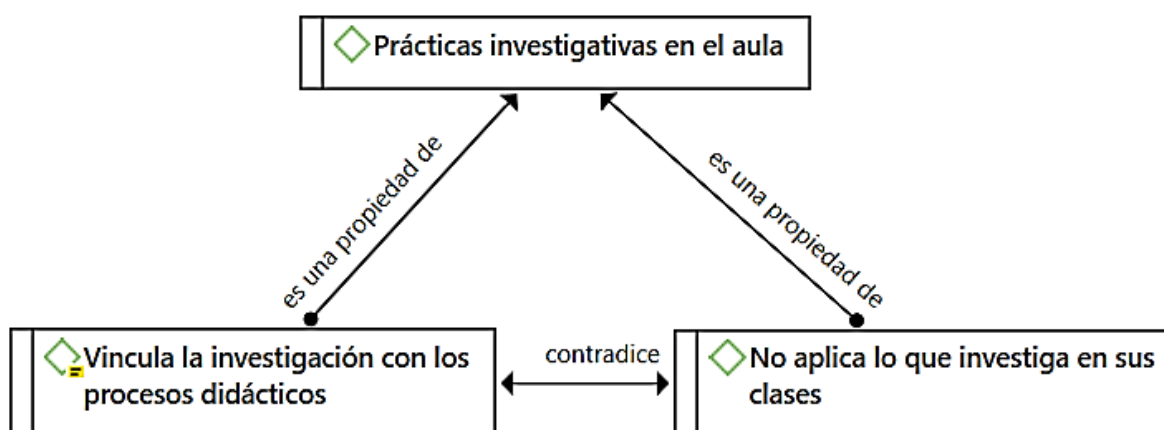
La Figura 6 proporciona una perspectiva detallada sobre las prácticas investigativas en la enseñanza de lenguas extranjeras, destacando varios aspectos importantes. En primer lugar, se destaca que estas prácticas tienen como objetivo mejorar el método de enseñanza, lo que sugiere un enfoque orientado hacia la innovación y la búsqueda de enfoques pedagógicos más efectivos y relevantes. Esto incluye el desarrollo y la implementación de nuevas estrategias y técnicas para enseñar a los estudiantes, lo que puede implicar la exploración de enfoques basados en la tecnología, el aprendizaje experiencial o la enseñanza personalizada.

Además, se señala que estas prácticas investigativas tienen el potencial de mejorar la calidad de la educación en general, lo que sugiere un impacto positivo en el proceso educativo y los resultados del aprendizaje. Esto puede implicar la identificación y la implementación de

prácticas efectivas que promuevan un aprendizaje más significativo y satisfactorio para los estudiantes.

Otro aspecto relevante es que las prácticas investigativas en la enseñanza de lenguas extranjeras se centran en el proceso de mejora continua, lo que implica un enfoque dinámico y adaptable para abordar los desafíos y las necesidades cambiantes en el aula. Esto puede incluir la identificación y la resolución de problemas específicos que enfrentan los estudiantes en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero, así como el desarrollo de intervenciones y estrategias para abordar estas dificultades de manera efectiva.

**Figura 7** Cuadro sinóptico relacionado con las prácticas investigativas en el aula



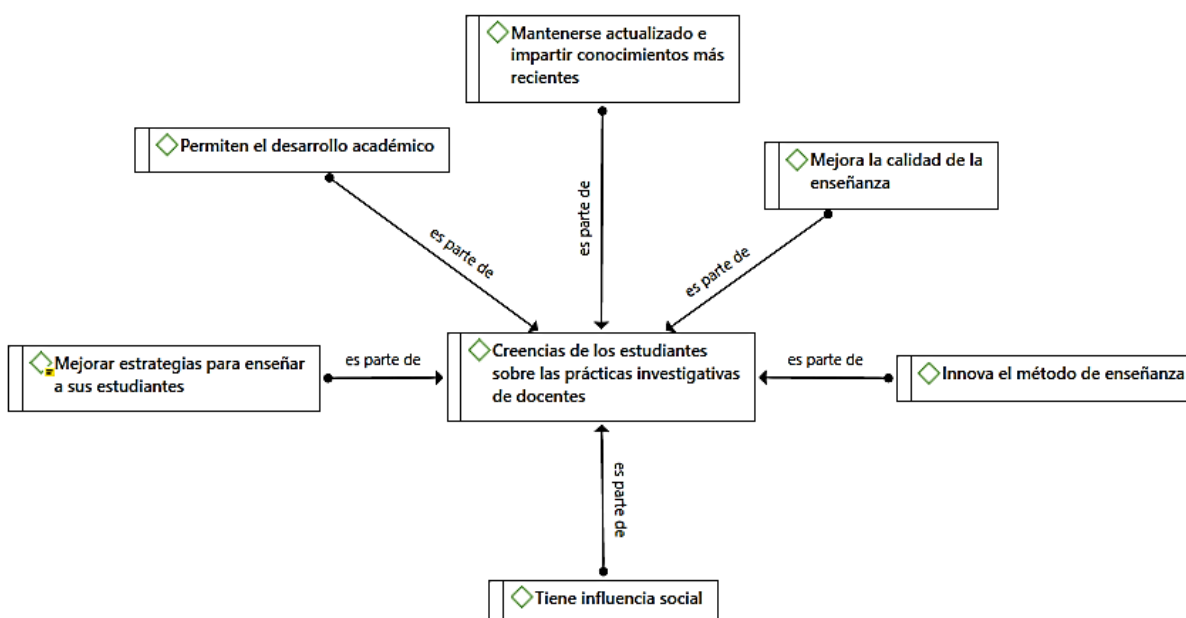
*Nota.* Análisis de redes realizado con Atlas ti.

La Figura 7 ofrece una visión específica sobre las prácticas investigativas en el aula, destacando su relación con la aplicación de la práctica docente y su nivel de adopción por parte de los educadores. Se observa que estas prácticas están estrechamente vinculadas con la aplicación de la práctica docente, lo que sugiere que están diseñadas para mejorar y enriquecer la

experiencia educativa en el aula. Esto puede implicar la implementación de nuevas estrategias pedagógicas, el uso de tecnología educativa innovadora o la integración de enfoques de enseñanza centrados en el estudiante.

Sin embargo, la figura también revela que no todos los docentes aplican estas prácticas investigativas en sus clases. Esta discrepancia podría deberse a una serie de factores, como la falta de conciencia sobre la importancia de la investigación educativa, la falta de capacitación o apoyo adecuados, o simplemente la resistencia al cambio en algunos casos. Es importante destacar que esta brecha en la adopción de prácticas investigativas puede tener implicaciones significativas en la calidad y efectividad del proceso educativo en el aula.

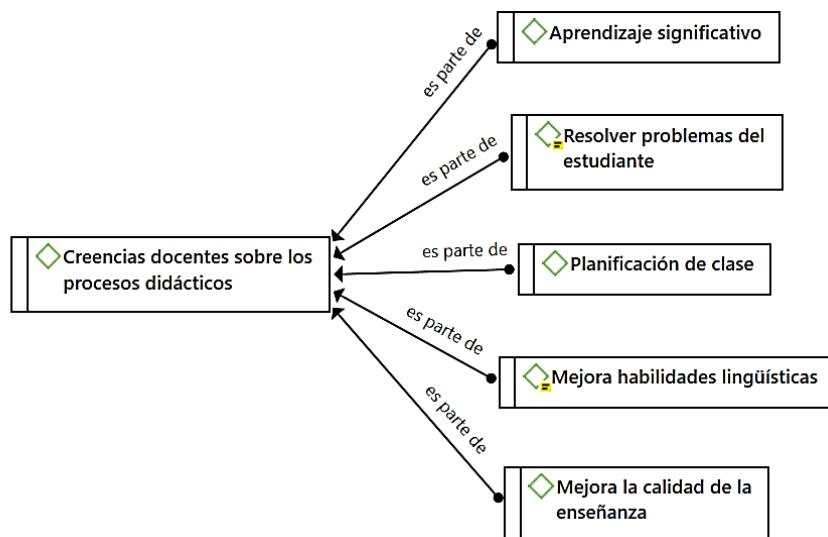
**Figura 8** Cuadro sinóptico relacionado a las Creencias de los estudiantes sobre las prácticas investigativas docentes



*Nota.* Análisis de redes realizado con Atlas ti.

La Figura 8 presenta las creencias de los estudiantes sobre las prácticas investigativas docentes, ofreciendo una visión integral de cómo perciben el papel y la relevancia de estas prácticas en su experiencia educativa. Se destaca que los estudiantes ven las prácticas investigativas como un medio fundamental para diversos propósitos: Mejoramiento del conocimiento del docente, actualización y actualización profesional, estrategia de enseñanza, promoción del desarrollo docente, innovación y difusión del conocimiento, reconocimiento de necesidades y mejora del entorno educativo, así como su impacto social.

**Figura 9** Cuadros sinópticos referentes a las creencias de los docentes sobre los procesos didácticos

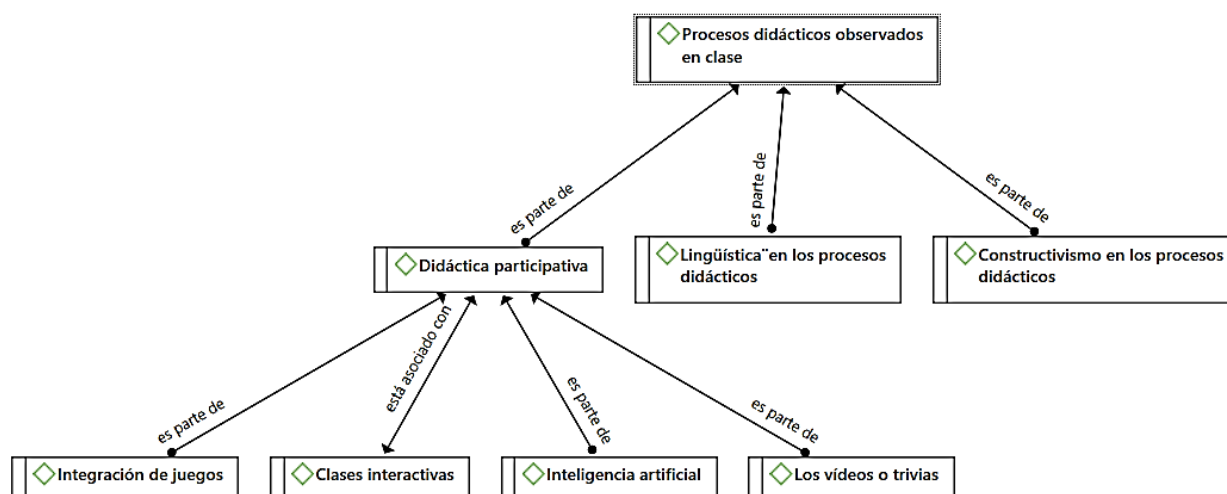


*Nota.* Análisis de redes realizado con Atlas ti.

La Figura 9 presenta las creencias de los docentes sobre los procesos didácticos docentes, revelando su perspectiva y enfoque hacia la enseñanza y el aprendizaje. Se evidencia que los docentes consideran que los procesos didácticos están estrechamente vinculados con el aprendizaje significativo, la resolución de problemas de los estudiantes, la planificación de clase, la mejora de las habilidades lingüísticas y el mejoramiento general de la calidad de la enseñanza.

Estas creencias subrayan la importancia que los docentes otorgan a la implementación de estrategias didácticas efectivas que promuevan un aprendizaje significativo y contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes. Además, resaltan el compromiso de los docentes con la mejora continua de su práctica pedagógica para garantizar experiencias educativas enriquecedoras y de calidad para sus alumnos.

**Figura 10** Cuadro sinóptico en relación a los procesos didácticos observados en clase

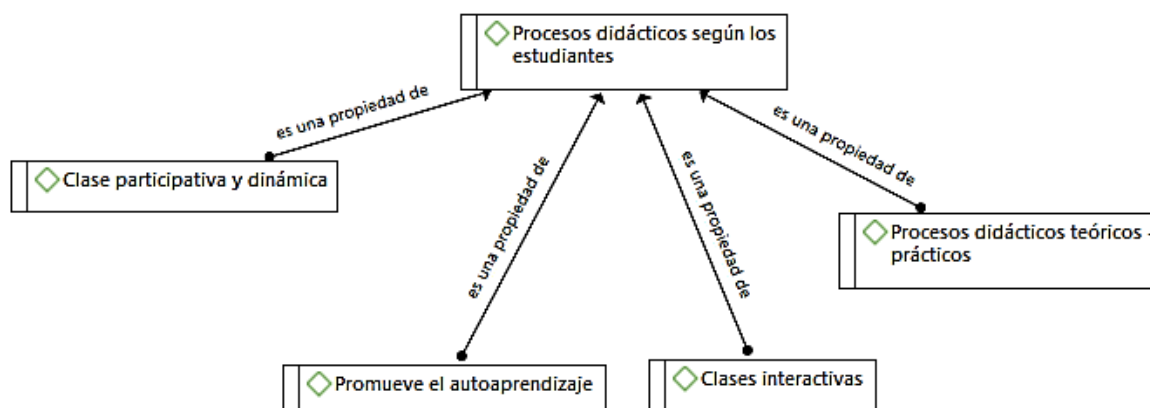


*Nota.* Análisis de redes realizado con Atlas ti.

La Figura 10 destaca los procesos didácticos observados en clase, donde se evidencian prácticas que fomentan la participación activa de los estudiantes. Estas prácticas incluyen la aplicación de la gamificación, clases interactivas, el uso de la inteligencia artificial, videos, música y trivias, que buscan involucrar a los estudiantes de manera dinámica en su proceso de aprendizaje. Asimismo, se observa la integración de la lingüística en los procesos didácticos, lo que indica un enfoque centrado en el desarrollo de habilidades lingüísticas en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Además, se resalta la aplicación de principios constructivistas en los procesos didácticos, donde se promueve la construcción activa del conocimiento por parte de los estudiantes a través de actividades de aprendizaje significativas y contextualizadas. Estas observaciones muestran un enfoque pedagógico centrado en el estudiante y orientado a generar experiencias de aprendizaje significativas y efectivas.

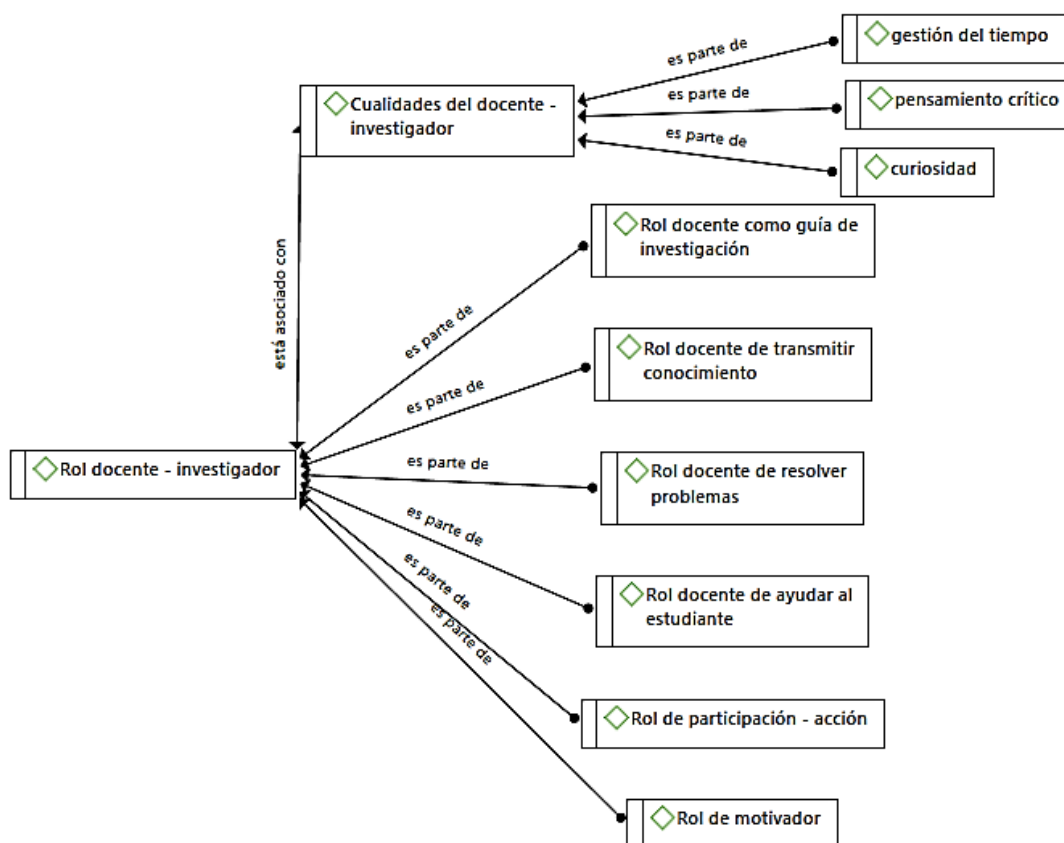
**Figura 11** Cuadro sinóptico respecto a las creencias de los docentes sobre los procesos didácticos docentes



*Nota.* Análisis de redes realizado con Atlas ti.

La Figura 11 presenta las creencias de los docentes sobre los procesos didácticos docentes, destacando su percepción sobre la importancia de estos procesos en el aprendizaje de los estudiantes. Se evidencia que los docentes consideran que los procesos didácticos buscan facilitar el aprendizaje significativo, resolver problemas de los estudiantes, planificar de manera efectiva las clases, mejorar las habilidades lingüísticas y elevar la calidad de la enseñanza. Estas creencias reflejan una comprensión profunda por parte de los docentes sobre la función crucial que desempeñan los procesos didácticos en el proceso educativo, enfocándose en promover un aprendizaje activo, significativo y contextualizado para los estudiantes.

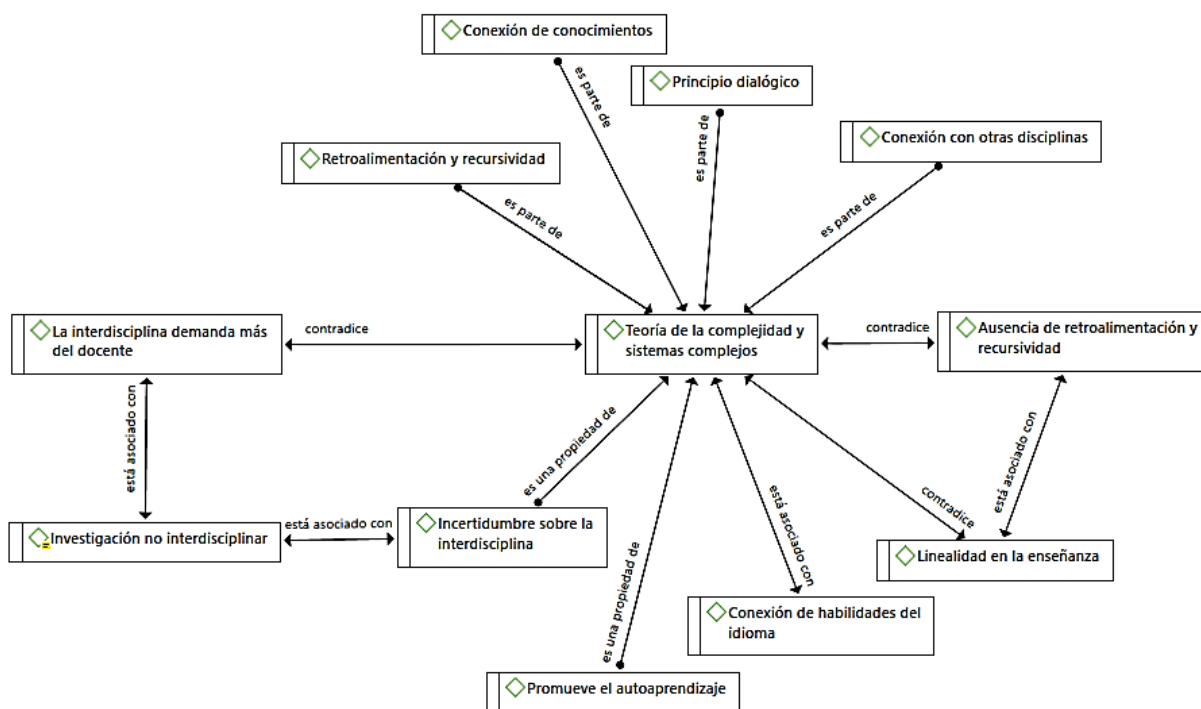
**Figura 12** *Cuadro sinóptico en relación al rol docente – investigador y sus cualidades*



*Nota.* Análisis de redes realizado con Atlas ti.

La Figura 12 representa el rol del docente como investigador y las cualidades asociadas a este papel. Los docentes conciben su función no solo como transmisores de conocimiento, sino también como investigadores que guían, resuelven problemas, motivan y participan activamente en el proceso educativo. Además, se destacan cualidades como la curiosidad, el pensamiento crítico y la habilidad para gestionar el tiempo, que son consideradas esenciales para desempeñar eficazmente este rol. Estas cualidades reflejan una perspectiva integral del docente como un agente activo en la búsqueda constante de la mejora educativa y el desarrollo profesional.

**Figura 13** Cuadro sinóptico referente a la teoría de la complejidad y sistemas complejos



*Nota.* Análisis de redes realizado con Atlas ti.

La Figura 13 presenta las diversas perspectivas sobre la teoría de la complejidad y los sistemas complejos, obtenidas a través de entrevistas, observaciones en clase, opiniones de estudiantes y revisión documental. De la investigación se destacan como códigos emergentes la retroalimentación y recursividad de los docentes, respecto a los procesos didácticos con sus alumnos. Morin explica que la recursividad es un concepto que va más allá de la simple noción de retroalimentación o causalidad circular. La recursividad implica una relación más profunda y dinámica entre los efectos y las causas, en la que los efectos no solo retroalimentan a las causas, sino que también las modifican y transforman (Morin, 1998).

En esta investigación se pudo identificar que los docentes forman a los estudiantes de lengua extranjera, a través de las interacciones y acciones colectivas entre docente – estudiante y estudiante – estudiante en procesos didácticos participativos en un proceso continuo y mutuo de producción y transformación del conocimiento. En este aspecto, Peeters (2006) hace énfasis en

que el principio de recursividad rechaza esta linealidad fenómeno, considerando el proceso comunicativo como “un acoplamiento social o conducta coordinada y recíproca entre los miembros de una unidad social”.

Sin embargo, en esta investigación se identificó en contraparte que, no todos los docentes son recursivos en la enseñanza. Muchos de ellos mantienen un proceso didáctico lineal con sus alumnos, con clases en las que existe más habla del docente. Tomando en cuenta este hecho, se cumple el principio dialógico, que permite comprender que las contradicciones y los opuestos forman parte de la complejidad de la realidad, y que su coexistencia puede ser fuente de riqueza y dinamismo (Morin, 1998).

El principio dialógico es un sustento teórico de suma importancia para entender el hecho de que, todos los docentes del IAI-UCE manifestaron una creencia firme de que sus prácticas investigativas deben ser aplicadas para mejorar los procesos didácticos, permitiendo mejorar sus estrategias de enseñanza y obtener mejores resultados con sus estudiantes; sin embargo, en la práctica no todos pusieron en ejecución sus creencias. Para ser más explícitos, existe una brecha entre las creencias y las experiencias. Todos creen que las prácticas investigativas se deben aplicar para mejorar los procesos didácticos, pero esto no es del todo cierto en la práctica.

Ante esto, cabe citar nuevamente a Morin (1998), para señalar que el pensamiento complejo debe adoptar el principio dialógico para evitar las simplificaciones reduccionistas y abrazar la complejidad inherente a los fenómenos. Esto implica aceptar las contradicciones y buscar la complementariedad entre ideas y perspectivas opuestas, en lugar de rechazarlas o intentar eliminarlas.

Otro elemento emergente de esta investigación hace referencia en la incertidumbre en la investigación interdisciplinaria, lo que se relaciona con una carencia de investigación interdisciplinaria, principalmente justificada por una mayor demanda de esfuerzo por parte del

docente para emprender investigaciones interdisciplinarias. En los resultados de la investigación se observa que la más frecuente manifestación de interdisciplinariedad se asocia con las habilidades lingüísticas, como *reading*, *writing* y *speaking*, como producto de la investigación, mas no se asocia con la investigación con otras disciplinas.

Sobre la incertidumbre, Morin (2004) señala que es inherente a los sistemas complejos y al conocimiento en general. Afirma que la incertidumbre no es una carencia de conocimiento, sino una fuente de apertura y posibilidad para el pensamiento complejo. En su visión, la incertidumbre está presente en todos los niveles de la realidad, desde los fenómenos naturales hasta los procesos sociales y el propio acto de conocer. Por tanto, al ser parte de la realidad del IAI-UCE, la ausencia de interdisciplinariedad se justifica en la incertidumbre que tiene el docente sobre la investigación interdisciplinaria.

Sobre este tema, Ruggiero y Chiluzza (2022) destacan la necesidad imperante de una colaboración interdisciplinaria. La integración de enfoques provenientes de la lingüística aplicada y teórica, el aprendizaje experiencial, los estudios literarios y culturales, así como todas las áreas profesionales, se revela como un componente crucial para abordar de manera integral la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Más aún, Edgar Morin, en su obra "La Cabeza Bien Puesta", destaca la necesidad de superar la fragmentación del conocimiento y promover una visión interdisciplinaria. Morin afirma: "La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas imparte una visión parcial de las cosas. Es necesario concebir la realidad de manera multidimensional y formar mentes aptas para articular los diferentes dominios disciplinarios" (Morin, 1999, p. 27).

Por su parte, García afirma: "La interdisciplinariedad es una condición necesaria para el estudio de los sistemas complejos, ya que estos requieren un abordaje integrador que trascienda las fronteras disciplinarias" (García, 2006, p. 31). García resalta la importancia de la

interdisciplinariedad para comprender la complejidad de los fenómenos sociales, culturales y naturales, y para proponer soluciones integrales a los problemas que enfrentan nuestras sociedades. Él sostiene que la interdisciplinariedad implica un diálogo constante entre diversas disciplinas, un intercambio de conocimientos y una búsqueda de enfoques complementarios.

Sin embargo, resulta un gran aporte de los hallazgos de esta investigación, comprender cómo esta necesidad de interdisciplinariedad se ve coartada o reprimida por la incertidumbre que proviene de un principio mismo de la teoría de complejidad. De esta forma, cabe reflexionar nuevamente sobre la teoría de la complejidad y los sistemas complejos, entendiendo que pese a la necesidad de una investigación interdisciplinaria necesaria para el estudio de los sistemas complejos, es la misma incertidumbre proveniente de la complejidad la que se contrapone a la existencia de investigación interdisciplinaria.

### **3.9 Reflexión de los Resultados Obtenidos**

A través de la triangulación de datos provenientes de entrevistas, observaciones en clase, opiniones de estudiantes y revisión documental, se ha logrado obtener una comprensión más profunda y holística de los fenómenos estudiados. En primer lugar, se destaca la importancia de las prácticas investigativas como medio para mejorar las estrategias de enseñanza y resolver problemas en el aula. Sin embargo, se observa una dicotomía en su aplicación, donde si bien los docentes son conscientes de su relevancia, son pocos los que las aplican en su práctica educativa. Esta discrepancia sugiere la necesidad de implementar estrategias que fomenten una mayor integración de la investigación en la enseñanza.

Por otro lado, los procesos didácticos emergen como elementos fundamentales para promover un aprendizaje significativo y resolver los problemas de los estudiantes. Se evidencia la existencia de prácticas participativas y dinámicas en el aula, así como una fuerte presencia del constructivismo y la lingüística en los enfoques metodológicos adoptados por los docentes.

En cuanto a las conceptualizaciones teóricas, se observa una diversidad de creencias y percepciones entre los docentes, estudiantes y observadores. Si bien se reconoce la importancia de conceptos como la teoría de la complejidad y los sistemas complejos, se identifican desafíos como la incertidumbre en la interdisciplinariedad de la investigación y la falta de aplicación de estos principios en la práctica educativa.

Los hallazgos de la investigación sugieren una relación profunda con las teorías de la complejidad y los sistemas complejos, así como con los principios de autoorganización y cognición postulados por autores como Edgar Morin y Rolando García. La dicotomía observada en la aplicación de las prácticas investigativas en la enseñanza podría interpretarse a la luz de la idea de sistemas complejos, donde factores como la resistencia al cambio y la inercia institucional generan patrones de comportamiento que dificultan la integración de la investigación en la práctica educativa.

Asimismo, los procesos didácticos emergentes como elementos fundamentales para el aprendizaje significativo y la resolución de problemas reflejan la noción de autopoiesis y autoorganización, donde los sistemas educativos se autorregulan para adaptarse a las necesidades de los estudiantes. La diversidad de creencias y percepciones entre los actores educativos también puede entenderse en términos de la complejidad, donde múltiples perspectivas convergen y divergen en un entorno dinámico y adaptativo.

En este sentido, los desafíos identificados, como la incertidumbre en la interdisciplinariedad de la investigación y la falta de aplicación de conceptos complejos en la práctica educativa, ponen de relieve la necesidad de abordar la educación desde una perspectiva más holística y sistémica, en línea con las teorías de la complejidad.

## Capítulo VI: Conclusiones y Recomendaciones

### Conclusiones

A través del análisis de las prácticas investigativas de los docentes del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador (IAI - UCE), se evidencia una diversidad de enfoques y estrategias aplicadas en los procesos didácticos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Si bien se reconoce la importancia de la investigación para mejorar las estrategias de enseñanza y resolver problemas en el aula, existe una brecha entre la conciencia de la relevancia de las prácticas investigativas y su implementación efectiva. Este hallazgo sugiere la necesidad de promover una mayor integración de la investigación en la práctica educativa, mediante estrategias que fomenten la capacitación y el apoyo institucional a los docentes.

En cuanto a las creencias de los docentes del IAI - UCE respecto a las prácticas investigativas interdisciplinarias, se observa una valoración positiva de la conexión entre las lenguas extranjeras y otras disciplinas, sin embargo, también existe incertidumbre y reticencia en la aplicación de la investigación interdisciplinaria en la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta discrepancia refleja la necesidad de abordar los desafíos y las oportunidades que presenta la investigación interdisciplinaria, así como de promover una mayor colaboración entre diferentes áreas de conocimiento para enriquecer los procesos didácticos.

Desde la perspectiva de la teoría de la complejidad y los sistemas complejos, el análisis de las prácticas investigativas docentes en los procesos didácticos de enseñanza de lenguas extranjeras genera reflexiones sobre la naturaleza dinámica y adaptativa de la educación. Se destaca la importancia de comprender la enseñanza de lenguas extranjeras como un sistema complejo, donde múltiples variables interactúan de manera no lineal y emergente. Esta reflexión invita a replantear los enfoques metodológicos y las creencias sobre la enseñanza de lenguas

extranjerías, reconociendo la complejidad inherente de este proceso y la necesidad de adoptar estrategias flexibles y adaptativas. En conclusión, el análisis de las prácticas investigativas docentes en el IAI - UCE proporciona hallazgos valiosos para mejorar la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras, promoviendo una mayor integración de la investigación, el fomento de la interdisciplinariedad y la comprensión de la complejidad de los procesos educativos.

### **Recomendaciones**

Con base en los hallazgos obtenidos en este estudio se recomienda realizar estudios empíricos, que demuestren el impacto de las barreras y facilitadores para la implementación de prácticas investigativas en la enseñanza de lenguas extranjeras, considerando aspectos como la formación docente, el apoyo institucional y las percepciones de los docentes y estudiantes. Otra línea de investigación futura se centra en la relación entre las creencias de los docentes sobre las prácticas investigativas interdisciplinarias y su aplicación en los procesos didácticos, tomando en cuenta que estas creencias pueden ser una limitación intrínseca a la realización de investigación interdisciplinaria.

Realizar estudios cuantitativos que permitan seguir la evolución de las prácticas investigativas en el tiempo y evaluar su impacto en el aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes de lenguas extranjeras. Examinar las dimensiones emergentes de las prácticas investigativas desde una perspectiva comparada, analizando cómo se desarrollan estas prácticas en otros contextos educativos y culturales, y qué lecciones pueden extraerse para mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras en el IAI - UCE. Finalmente, fomentar la colaboración interdisciplinaria entre investigadores, docentes y estudiantes para abordar de manera integral los desafíos y oportunidades que plantea la integración de prácticas investigativas en los procesos didácticos de enseñanza de lenguas extranjeras.

### **Bibliografía referencial**

- Aagard, K., & Siune, K. (Eds.). (2007). The design and delivery of inter- and pluri-disciplinary research Proceedings from MUSCIPOLI Workshop Two. *The DaAagaardnish Institute for Studies in Research and Research Policy*
- Abreu, O., Gallegos, M. C., Jácome, J. G., & Martínez, R. J. (2017). La didáctica: Epistemología y definición en la facultad de ciencias administrativas y económicas de la Universidad técnica del Norte del Ecuador. *Formacion Universitaria*, 10(3), 81–92.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000300009>
- Ailoto, L., & Buttiler, M. (2016). Errores en la adquisición de lenguas extranjeras: Una herramienta clave para el aprendizaje. *VI Jornadas Internas de Español como Lengua Segunda y Extranjera: Reflexiones sobre el examen CELU (Certificado de Español Lengua y Uso)*. Ensenada: Memoria Académica.
- Aguilar, F., Villamar, J., Bolaños, R., Silvaje, J. B., Carbonell, E., Balladares, J., . . . Sandoval, L. (2019). *Enfoques y perspectivas del pensamiento pedagógico latinoamericano*. Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Aithal et al. (2022). Atomic Research Centres to Intensify Research – An Innovative Approach of Srinivas University, India. *International Journal of Applied Engineering and Management Letters (IJAEML)*, 6(2), 13-35.
- Alizadeh, I. (2016). Vocabulary Teaching Techniques: A Review of Common Practices. *International Journal of Research*, 1(1), 22-30.
- Al-Hoorie, A. H., & Hiver, P. (2019). *Beyond the quantitative-qualitative divide: Toward a transdisciplinary integration of research purposes and methods for CDST*.  
<https://www.researchgate.net/publication/331833705>

- Al-Kadi, A. (2018). A review of technology integration in ELT: From CALL to MALL. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, *I*(1), 1-12.
- Alkamel, M., & Chouthaiwale, S. (2018). The Use of ICT Tools in English Language Teaching and Learning: A Literature Review. *Veda's Journal of English Language and Literature-JOELL*, *VI*(2), 29-33.
- Alfonso, I. (2018). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales: La investigación cualitativa como dispositivo de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Al-Sowaidi et al. (2021). Translating Conceptual Qur'anic Metaphor: A Cogno-Translational Approach. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, *10*(1), 161.
- Alvarado - Mendoza, N. (2020). Quehacer docente desde la óptica de los intereses constitutivos del conocimiento. *Revista REDIN*, *12*(2), 46–55
- Amal, M. H. (2016). The Effectiveness of an Action Research-Based Training Program in Improving In-service Teachers' Techniques in Teaching English Language Skills and Areas. Gaza, Palestina: *Amal Muhammed Hosni Abu Sharar*.
- Andrade, J., & Cárdenas, L. (2019). Breakdown actions and social liberation, an approach from the Theory of Complexity. *Psicología en Contexto*, *1*, 28-38. Retrieved from <https://orcid.org/0000-0001-7916-7409>
- Andrade, M. (2015). Desarrollo de la comprensión oral del idioma inglés a través del aprendizaje combinado b-learning en estudiantes universitarios. *UNIVERSITAS. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*(23), 109-124. doi:10.17163/uni.n23.2015.05
- Andrén, S. (2010). A transdisciplinary, participatory and action-oriented research approach: Sounds nice but what do you mean? *Lund University*
- Anglés, M. (2015). *"Caminante, no hay camino: se hace camino al andar"*. Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.

- Aoumeur, H. (2017). The Impact of Class Size on Teaching and Learning English As a Foreign Language: The Case of the Department of English at Abdelhamid Ibn Badis University. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 8(2).
- Arend, A. C. (1999). *Legal rules and international society*. Oxford University Press on Demand.
- Arsyad, S., & Zainil, Y. (2023). Research Gap Strategies in Article Introductions of Different Rank Applied Linguistics Journals. *Studies in English Language and Education*, 10(1), 216-234.
- Asl et al. (2014). Model for Teaching a Foreign Language Class Based on the Principles of Chaos/ Complexity Theory. *International Journal of Language and Linguistics*, 2(32), 32-41.
- Avendaño, F. (2006). *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Rosario: Homo Sapiens
- Avolio, B. (2015). *Métodos cualitativos de investigación*. Cengage Learning Editores.
- Anzola, D. (2018). Una Exploración Conceptual de la Formación de Patrones en Sistemas Sociales Autorganizados. *Ingeniería*, 23(1), 84. <https://doi.org/10.14483/23448393.12407>
- Bada, S. (2015). Constructivism Learning Theory: A Paradigm for Teaching and Learning. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, V(6), 66-70.
- Ballester, L., & Colom, A. (2017). Epistemologías de la complejidad y educación.
- Becerra, G. (2019). La Teoría de los Sistemas Complejos y la Teoría de los Sistemas Sociales en las controversias de la complejidad. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 27(1), 1–23. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i83.12148>
- Belaid, M., & Murray, L. (2015). Using Authentic Materials in the Foreign Language Classrooms: Teacher Attitudes and Perceptions in Libyan Universities. *International Journal of Learning & Development*, 5(3), 25 - 38.

- Belardinelli, C. A., & Suariani, B. M. (2016). Prácticas docentes y Prácticas investigativas en Didáctica de la Lengua. In *1er Encuentro Regional de Investigación. Secretaría de Ciencia y Técnica. FCH/ UNSL* (pp. 22–28).
- Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Boletín Virtual*, 91 - 98.
- Benítez, L., & Velázquez, S. (2021). Descartes y sus interlocutores: Doce ensayos en interlocución con Descartes . *HAL Open Science*.
- Berger, P. L., Luckmann, T., & Zuleta, S. (1968). La construcción social de la realidad (Vol. 975). Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (tercera ed.). Bogotá: Prentice Hall.
- Bernstein, B. (1993). *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: El Griot.
- Bertalanffy, V. (1968). *Teoría General de los Sistemas*. Fondo de Cultura.
- Basabe, L., & Cols, E. (2007). La enseñanza. In *El saber didáctico* (pp. 125–161)
- Betancourt, B. (2023). El perfil del licenciado en lenguas extranjeras: Un reto pedagógico. *Revista científica Sociedad & Tecnología*, 6(1), 81-97.
- Boggino, R. (2013). *Investigación acción: Reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Borg, S. (2006). Conditions for Teacher Research. *English Teaching Forum*, 2006(4), 22=27.

- Boudebouda, F., & Manaa, G. (2022). Eclectisme et gestion de la complexité de l'enseignement\_apprentissage de la langue française au secondaire: analyse des pratiques observées des enseignants de FLE. *Afkar Wa Affak*, 10(2), 295–311.
- Bragg et al. (2019). Sign Language Recognition, Generation, and Translation: An Interdisciplinary Perspective. *ASSETS '19: The 21st International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility* (pp. 16–31). Pittsburgh: Association for Computing Machinery New York NY United States.
- Brítez, G. (2021). Importancia del curriculum oculto en el proceso de enseñanza – aprendizaje. *Ciencia Latina. Revista Multidisciplinar*, 5(6), 13859
- Brown, J. D., & Coombe, C. (2015). *The Cambridge Guide to Research in Language Teaching*
- Burke-Smalley et al. (2017). Factors perpetuating the research-teaching gap in management: A review and propositions. *The International Journal of Management Education*, XV(3), 501-512. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.08.004>
- Byrne, D. (2011). *Applying social science The role of social research in politics, policy and practice* (1st ed). Policy Press. <https://www.perlego.com/book/1658081/applying-social-science-the-role-of-social-research-in-politics-policy-and-practice-pdf>
- Cabero, J. (2020). Tecnología y enseñanza: retos y nuevas tecnologías y metodologías. *CITAS*, 1–13. <https://doi.org/10.15332/24224529.6356>
- Cabero, J., Julio, A. E., & Almenara, C. (2016). *Tendencias educativas para el siglo XXI*. [www.udima.es](http://www.udima.es)
- Calvo, D. C., Ospina, D. H., & Peláez, L. E. (2013). Didáctica: Aproximaciones a un concepto caracterizado para la educación virtual. [Artículo de Revista] *Páginas: Revista Académica e Institucional de La UCPR*, 93, 49–60. <https://n9.cl/8cuh>. [Consulta: 2020, Agosto 23]

- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de educación*, 6(1), 19-35.
- Cambridge, U. P. (2023). *English Language Assessment - Marco Común Europeo de Referencia*. <https://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-tests/cefr/>.
- Camilloni, A. (2018). Leer a Comenio: Su tiempo y su didáctica. *Paidós Cuestiones de Educación*, 9, 94–98. <https://books.google.com.ar/books?id=KeCHDAAAQBAJ>
- Carless, D. (2019). Feedback loops and the longer-term: towards feedback spirals. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, XLIV(1), 705-714. doi:<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1531108>
- Carr, W. K. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza - La investigación Acción en la Formación del Profesorado*. Barcelona: Matínez Roca.
- Castro, F., & Valdivia, P. (2022). La investigación acción como estrategia de reflexión, mejora y cambio en la práctica docente de la enseñanza de lenguas. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 12(24). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1152>
- Carvajal, A. (2017). Docencia e investigación: entre el sueño y el logro, dejando huellas en el mundo. *Revista de Educación*, 119–126.
- CEIICH-UNAM. (2021, September 8). *Sistemas Complejos | Rolando García*. El Centro de Investigaciones Interdisciplinarias En Ciencias y Humanidades. <https://youtu.be/WseNt61Ytvc?si=i-yeG9hTnhkk8zLZ>
- Chaudron, C. (2001). Progress in Language Classroom Research: Evidence from The Modern Language Journal, 1916-2000. *The Modern Language Journal* 85, 57–76.
- Chávez-Zambano et al. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Dominio de las Ciencias*, 759-771.

- Chiluiza, W. (2021). La reflexión docente como catalizador de la investigación educativa: Un análisis en tiempos de pandemia COVID-19. *Revista Científica Educ@ção*, 6(10), 1254 - 1264.
- Chiluiza Vásquez, W. P., Parra Rocha, D. S., & Castillo Conde, D. A. (2021). La reflexión docente como catalizador de la investigación educativa: un análisis en tiempos de pandemia covid-19. *Revista científica educação*, 6(10), 1254–1264.
- Chiluiza, Wilson; Parra, Soledad. (2019). Congreso Latinoamericano “Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior”. Congreso Latinoamericano: prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior, Rosario: UNR - Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-987-544-908-4. p. 199.
- Chiluiza, W. & Parra, S. (2023). Voces de docentes latinoamericanos autoconvocados por una educación más humana, justa y equitativa. En S. Copertari, C. Lopes & C. Delmaschio *Techné Educativa en la Pandemia. Diálogos para una educación inclusiva desde la virtualidad*. RCE/Brasil.
- Chilingaryan, K., & Zvereva, E. (2017). Methodology of Flipped Classroom as a Learning Technology in Foreign Language Teaching. *ELSEVIER Procedia - Social and Behavioral Sciences*, CCXXXVII, 1500-1504. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.236>
- Ciravolo, M. M. (2008). La idea de Didáctica: Antecedentes, génesis y mutaciones. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Comenio, J. A. (1971). *Didáctica Magna* (2º ed.). Madrid: Reus S.A

- Comboni, S., & Juárez, J. (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación : concepciones, políticas y prácticas*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, DCSH/UAM-X.
- Compte, M., & Sánchez, L. (2019). Aprendizaje colaborativo en el sistema de educación superior ecuatoriano. *Revista de ciencias sociales*, 25(2), 131-140.
- Cooper et al. (2020). *Supporting Research in Language Literature*. ITHAKA-SR.
- Creswell, J. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.). London: Sage.
- Creswell, J., & Creswell, D. (2018). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Sage Publishing.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Crawford, K. (1995). What do vygotskian approaches to psychology have to offer action research? *Educational Action Research*, 3(2), 239–247.  
<https://doi.org/10.1080/0965079950030209>
- Dafouz-Milne, E. (2018). English-medium instruction and teacher education programmes in higher education: ideological forces and imagined identities at work. *Internacional Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.  
doi:<https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1487926>
- Davies, P. (1999). What's evidence-based education. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108–121.
- De Alba, A. (2007). *Curriculum Sociedad*. México: Plaza y Valdez Editores.
- De Landsheere, G. (1978). La formazione degli insegnanti domani. *Educazione comparata e pedagogie*; 57.

- De la Tejera Chillón, N., Cortés, C., Viñet, L., Pavón, I., & de la Tejera, A. (2019). La interdisciplinariedad en el contexto universitario. *Panorama. Cuba y Salud*, 14(1), 58-61
- Defays, J.-M., & Meunier, D. (2012). *Complexité et incertitude de la/en didactique du FLE*. 1–9.
- Delgado, F. (2002). La investigación educativa, su concepción y su práctica. Algunos aspectos teóricos para la reflexión y discusión. *Educere*, 5(16), 405-412.
- Decroly, O., & Monchamp, E. (1983). *El Juego Educativo - Iniciación a la Actividad Intelectual y Motriz* (1ra ed.). Ediciones Morata.
- Díaz Villa, M. (2011). *Los discursos sobre la flexibilidad y las competencias en la educación superior*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Dijk et al. (2020). What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education. *Revisión de investigación educativa*, XXXI(1). doi:<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100365>
- Dobles-Trejos, C., Jiménez-Corrales, R. E., Ruiz-Guevara, L. S., & Vargas-Dengo, M. C. (2015). Trayectoria de las prácticas investigativas en la División de Educación Básica de la Universidad Nacional: Ruptura, innovación y cambio de paradigmas. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 383–404. <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.21>
- Dolz, J., Gagnon, R., & Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica Lengua y Literatura*, 21, 117–141.
- Dwyer, C. (2023). Una revisión evaluativa de las barreras al pensamiento crítico en entornos educativos y del mundo real. *Revista de inteligencia*, XI(6), 105. doi:<https://doi.org/10.3390/jintelligence11060105>
- East, M. (2017). Research into practice: The task-based approach to instructed second language acquisition. *Language Teaching*, L(3), 412-424. doi:10.1017/S026144481700009X

- Ecuador, A. N. (24 de Julio de 2007 - 2008). Constitución de la República del Ecuador. Montecristi, Manabí, Ecuador.
- Ecuador, H. C. (15 de Mayo de 2010). Reglamento del Instituto Académico de Idiomas . Quito, Pichincha, Ecuador.
- Ecuador, M. d. (2010). *LOES*. Quito: Registro oficial Suplemento 298.
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en la educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Farrell, T. (2015). *Reflective language teaching: Practical applications for TESOL teachers*. Bloomsbury Publishing.
- Fareh, S., & Thabit, A. (2011). *The teacher as researcher in the context of language teaching*. 15, 153–159. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.066>
- Ferrando, E. (2023). La motivación en la enseñanza de segundas lenguas: aproximación teórico-práctica en el ámbito del enfoque integrado AICLE. *Lengua y Sociedad*, 22(1), 117-137.
- Ferry, G. (1993). *Pedagogia de la Formación*. Buenos Aires: FFL - UBA. Novedades Educativas.
- Freeman, D. (1998). Doing teacher-research: from inquiry to understanding. In *TeacherSource*. [http://books.google.com/books?id=\\_mzuAAAAMAAJ&pgis=1](http://books.google.com/books?id=_mzuAAAAMAAJ&pgis=1)
- Freeman, D. (2001). Teacher Learning and Student Learning in TESOL. *TESOL Quarterly*, 35(4), 608. <https://doi.org/10.2307/3588438>
- Frolova et al. (2020). Methodology for the formation of a motivational - stimulating factor in teaching a professionally oriented foreign language. *Conference name: 13th annual International Conference of Education, Research and Innovation*. Moscow.

- García de Ceretto, J., & Giacobbe, M. (2019). *Nuevos desafíos en investigación. Teorías, métodos, técnicas e instrumentos*. Homo Sapiens Ediciones.
- García, J., Agüero, R., Arcocha, C., Fuks, S., Galati, E., Martínez, S., . . . Vidal, M. (2013). Investigación Compleja. Entre Brechas y Relecturas. En R. Motta, & A. Ruiz (Edits.), *Complejidad* (págs. 24-35). Buenos Aires.
- García, R. (2007). Sistemas complejos. Conceptos. *Método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Editorial Gedisa.
- García Rodríguez, J. F., Ramírez Martínez, M. Á., & Priego Hernández, O. (2014). Complejidad y Transdisciplinariedad. Referentes teóricos para una Educación Socialmente responsable ante el problema de la pobreza en México. *Atenas*, 4(28), 1-12.
- García, J. d. (2017). *El conocimiento y el currículum en la escuela - El reto de complejidad*. Rosario: Homo Sapiens.
- Gasper, D. (2001). Interdisciplinarity: building bridges, and nurturing a complex ecology of ideas. *ISS Working Paper Series/General Series*, 331, 1-42
- Gergen, K. J., & Gergen, M. (2007). Social construction and research methodology. The SAGE handbook of social science methodology, 461-478.
- Ghazala, S., & Mangi, W. (2016). Challenges and difficulties in conducting research in a foreign language: A case of non-native speakers of English. *Journal of Education and Social Sciences*, 5(1), 1-8.
- Ghazizadeh et al. (2022). The Effect of Flipped Classroom on Student Learning Outcomes; An Overview. *Medical Education Bulletin*, III(2), 425-434. doi:10.22034/meb.2022.332357.1052
- Gil - López et al. (2021). Learning foreign languages through content and language integrated learning in physical education: A systematic review. *Porta Linguarum*, 35, 165-182.

- Gil - Salom, D., & Lence, A. (2017). La clase inversa y el aprendizaje servicio: fusión de dos metodologías convergentes para el aprendizaje de lengua extranjera. *IN-RED: Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*. Valencia: Congresos de la Universitat Politècnica de València.
- Giroux, H. (1983). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Harvard Education Review (3), Ohio: Miami University
- Giroux, A. H. (2001). Los Profesores como intelectuales Transformativos. *Profesión Docente*, 62 - 63.
- Gómez, L., & Valdés, M. (2019). The Evaluation of Teacher Performance in Higher. *Journal of Educational Psychology - Propósitos y Representaciones*(7), 499-515.
- Gonfiantini, V. (2023). La educación para el siglo XXI. Bases antropológicas y epistémicas. *CIEG, Revista arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 1 - 12.
- Gonfiantini, V. (2022) Investigar: cuando en vez de confrontar metodologías, nos atrevemos a ponerlas en diálogo. *CIEG, Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*
- Gonfiantini, V. (2020) Metaevaluación: hacia una propuesta de construcción compleja. Análisis desde la recursión y el diálogo. *Data Publisher*. pp. 65-78
- Gonfiantini, V. (2019). *Complejidad, ética y educación. Reflexiones para repensar nuestras construcciones metodológicas*. Rosario: Laborde Editor.
- Gonfiantini, V. (2016) Formación docente y diálogo de saberes en el kairos educativo. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (21), 229-245.
- Gonfiantini, V. (2014). Enseñar y aprender en el kairos educativo. Una mirada desde la didáctica compleja a la clase escolar comeniana. *Revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales A.C.* , 36.

- Gonfiantini, V. (2013). Resignificar la formación docente desde la práctica del formador. *Tesis de Doctorado*. México: Multiversidad Edgar Morin  
[https://www.youtube.com/watch?v=r2toymTDz\\_4](https://www.youtube.com/watch?v=r2toymTDz_4).
- González, N., Zerpa, M. L., Gutierrez, D., & Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus*, 13(23), 279-309.
- Gooding, F. (2020). Enfoques para el aprendizaje de una segunda lengua: expectativa en el dominio del idioma inglés. *Orbis Cognita*, 4(1).
- Goris et al. (2019). Effects of content and language integrated learning in Europe A systematic review of longitudinal experimental studies. *European Educational Research Journal*, XVIII(6), 675-698. doi:<https://doi.org/10.1177/1474904119872426>
- Gorostiaga, J., Palamidessi, M., & Suasnabar, C. (2012). Investigación educativa y política en América Latina. Buenos Aires: Noveduc.
- Gray, D. (2014). *Doing Research in the Real World*. London: SAGE Publications Ltd.
- Grigg et al. (2020). Advancing ophthalmology medical student education: International insights and strategies for enhanced teaching. *Survey of Ophthalmology*, LXV(2), 263-271. doi:<https://doi.org/10.1016/j.survophthal.2019.08.006>
- Grisales-Franco, L. M. (2012). Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria. *Educación y educadores*, 15(2), 203-218.
- Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del Curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105.

- Guevara Duarez, M. F. (2018). *Cyber Tesis Repositoriode Tesis Digitales*. Obtenido de Cyber Tesis Repositoriode Tesis Digitales: <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/8418>
- Hartono et al. (2018). Character Education in the Perspective of Humanistic Theory: A Case Study in Indonesia. *Educare. Internacional Journal for Educational Studies*, X(2).
- Hengzhi et al. (2023). Sustaining Content and Language Integrated Learning in China: A Systematic Review. *Sostenibilidad*, XV(5), 3894. doi:<https://doi.org/10.3390/su15053894>
- Hernández - Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). Mexico: Mc Graw Hill.
- Hiver, P., & Al-Hoorie, A. (2022). Transdisciplinary research methods and complexity theory in applied linguistics: introduction to the special issue. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, LX(1), 1-6. doi: <https://doi.org/10.1515/ira>
- Hod, Y., & Ben-Zvi, D. (2018). Patrones de co-desarrollo del conocimiento, la experiencia y el yo en comunidades de construcción de conocimiento humanístico. *Instr Sci*, XLVI, 593-619. doi:<https://doi.org/10.1007/s11251-018-9459-z>
- Hopkins et al. (2015). Integrando ciencia básica sin integrar científicos básicos: Reconsiderando el Lugar de los Docentes Individuales en la Reforma Curricular. *Medicina Académica*, XC(2), 149. doi:10.1097/ACM.0000000000000437
- Huda, M. (2017). The use of authentic materials in teaching English: Indonesia teachers' perspective in EFL classes. *OPLE: International Journal of Social Sciences*, 3(2), 1907-1927.
- Huertas, J., & Villamil, R. (2017). *Características de la investigación formativa en los programas de Ingeniería , a distancia y virtual , en Bogotá I*. 9(2), 121–137.
- Ignacio, J. S. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

- Jaekel et al. (2022). The impact of early foreign language learning on language proficiency development from middle to high school. *System*, 106.
- Jackson, P. (1990). *La vida en las aulas*. Morata: Madrid.
- Jahn, T., Bergmann, M., & Keil, F. (2012). Transdisciplinarity: Between mainstreaming and marginalization. *Ecological Economics*, 79, 1-10
- Jess et al. (2017). Teoría de la Complejidad para informar los desarrollos de la Educación Física en Escocia. *Propuesta educativa*, XLVII, 68-83. Retrieved from <http://www.scielo.org.ar/scielo.ph>
- Johnstone, R. (2019). Languages policy and English for young learners in early education. In S. Garton, & F. Copland, *In the context of foreign language teaching, micro-research involves students conducting research on a small, specific topic related to the language they are learning* (pp. 13 - 29). Routledge.
- Jonsson, L. (2017). Designing for learning and empowerment: how designbased research can impact education and practice. *EAI Endorsed Trans. Creative Technol.*, 4, e5., 4(1), 1 - 7.
- Jørgensen, H. (2021). Appropriating a DBR model for a ‘research through codesign’ project on play in schools - to frame participation. In B. e. al., *Matters of Scale* (pp. 15-18). Nordes.
- Jung - Song, J. (2018). *Linguistic Typology*. Oxford.
- Kant, E. (2001). Una Reflexión para Docentes “tal vez eso sea correcto en teoría, pero no sirve para la práctica.” *Educere*, 360–362.
- Kautz, K., & Milner, R. (2019). Micro-research as a didactic tool for the teaching of foreign languages. *The Modern Language Journal*, 103(1), 243-258.
- Kay, D., & Kibble, J. (2016). Learning theories 101: application to everyday teaching and scholarship. *Advances in Physiology Education*, XL(1), 17–25. doi:<https://doi.org/10.1152/advan.00132.2015>

- Kershner, B., & McQuillan, P. (2016). Complex Adaptive Schools: Educational Leadership and School Change. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, XIII(1), 4-29.
- Kim et al. (2019). Improving 21st-century teaching skills: The key to effective 21st-century learners. . *Research in Comparative and International Education*, 14(1), 99–117.
- Kuhn, T. (1962). Teoría de las revoluciones científicas. *The University Press*
- Kukulska-Hulme, A., & Viberg, O. (2018). Mobile Collaborative Language Learning: State of the Art. *British Journal of Educational Technology*, 49, 207-218.
- Kumaravadivelu Bala. (1994). The Postmethod Condition: Emerging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, Vol. 28, No. 1 (Spring, 1994), pp. 27-48
- Kumaravadivelu B. (2012). La palabra y el mundo. Entrevista con B. Kumaravadivelu. *MarcoELE REVISTA DE DIDÁCTICA ELE*, 14, 10. <https://marcoele.com/entrevista-kumaravadivelu/>
- Learning by James Dean Brown, Christine Coombe (z-lib.org).pdf*. Cambridge University Press.
- Laboy, J., & Maldonado, J. (2017). Estudio del lenguaje desde la perspectiva sociocultural. *Ánfora*, 24(43), 17-38.
- Landers et al. (2015). Teoría Psicológica y la Gamificación del Aprendizaje. *Reiners, T., Wood, L. (eds) Gamification in Education and Business. Springer, Cham*, 165-186. doi:[https://doi.org/10.1007/978-3-319-10208-5\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-319-10208-5_9)
- Larsen-Freeman, D. (2018). Teaching grammar. In Schmitt, *Handbook of applied linguistics* (pp. 308-333). Wiley-Blackwell.
- Larrea, E. (s.f.). El Currículo de la Educación Superior desde la Complejidad Sistémica. *Consejo de Educación Superior*.

- Latorre, A. (2005). *La investigación - acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Li, C., & Fang, Z. (2017). College English teaching in China: opportunities, challenges and directions in the context of educational internationalization. *Journal of World Languages*, *IV*(3), 182-19. doi:<https://doi.org/10.1080/21698252.2018.1442124>
- Lipsman, M. (2019). Tradición e innovación en la formación docente universitaria. En B. Marchetti, & F. Ramallo, *Congreso Latinoamericano. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad de Nivel Superior. Acta de Resúmenes*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar* (1a ed.). Paidós.
- López de Parra, L., Prada Arias, E. R., & Marín Arango, D. J. (2019). Representaciones sociales sobre prácticas investigativas. Condiciones en la universidad. *Entramado*, *15*(1), 192–211. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.5405>
- Liu et al. (2020). Construction and Research of Postgraduate Courses System of English Language and Literature—A Case Study of Foreign Languages College in Hebei United University. *Journal of Hebei University of Economics and Business*, *41*(2), 1 - 7.
- López, R. (2017). *Estrategias de enseñanza creativa : investigaciones sobre la creatividad en el aula*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Universidad de La Salle.
- López de Parra, L., Prada Arias, E. R., & Marín Arango, D. J. (2019). Representaciones sociales sobre prácticas investigativas. Condiciones en la universidad. *Entramado*, *15*(1), 192–211.
- MacDonald et al. (2019). STEM y STEAM y los espacios intermedios: una descripción general de las agendas educativas relacionadas con la 'disciplinariedad' en tres estados

australianos. *Revista de investigación en educación STEM* , V(1), 75-92.

doi:<https://doi.org/10.51355/jstem.2019.64>

Mcgregor, S. (2004). The Nature of Transdisciplinary Research and Practice

Machado, A. (1912). Proverbios y cantares. In *Campos de Castilla*.

Maggio, M. (2019). Tradición e innovación en la formación docente universitaria. En B.

Marchetti, & F. Ramallo, *Congreso Latinoamericano. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad de Nivel Superior. Acta de Resúmenes*. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Marchisio, S. (2019). Tradición e innovación en la formación docente universitaria. En B.

Marchetti, & F. Ramallo, *Congreso Latinoamericano. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad de Nivel Superior. Acta de Resúmenes*. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Maldonado, C. (2017). ¿Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad? . *Propuesta*

*Educativa*, XLVII(1). Retrieved from

[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1995-77852017000100005&lng=es&tlng](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852017000100005&lng=es&tlng)

Mallart, J., Sepúlveda, F., & Rajadell, N. (2001). Didáctica: Concepto, Objeto y Finalidades.

*Didáctica General Para Psicopedagogos.*, May, 23–57.

Marcel, V. (2001). The Constructivist Debate; Bringing Hermeneutics (Properly) In ".  
*International Studies Association*, (pp. 1 - 17).

Marcillo García , C. E. (2018). *Estrategia de formación continua para la gestión didáctica de las*

*competencias investigativas: su contextualización en la carrera de enfermería de la*

*UNESUM*. Quito, Ecuador: Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”

Centro de Estudios de Ciencias de la Educación “Enrique José Varona” Cuba.

- Margulis, M. (1996). *Globalización y Cultura*. Buenos Aires: UBA.
- Martinez, H. E., Bellido, M., Villar, R., García, R., & Félix, E. B. (2022). Investigación Formativa y Prácticas Investigativas en la Formación Universitaria desde la Percepción del Estudiante. In *Investigación Educativa en los Diversos Entornos Económicos y Sociales* (pp. 1–299). Editorial EIDEC
- Matzumura et al. (2019). Valoración del trabajo colaborativo y rendimiento académico en el proceso de enseñanza de un curso de investigación en estudiantes de medicina. *Anales de la Facultad de Medicina*, 80(4). Retrieved from [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1025-55832019000400008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1025-55832019000400008&script=sci_arttext)
- Masoud Rahimi, H. W. (2018). The impact of research practice on professional teaching practice: Exploring EFL teachers' perception. *Cogent Education*, 15.
- Mawasi et al. (2020). Using Design-Based Research to Improve Peer Help-Giving in a Middle School Math Classroom. *International Conference of the Learning Sciences*, 1189 - 1196.
- Merani, A. (1983). *Diccionario de Pedagogía* (2da ed.). Grijalbo.
- Mohd et al. (2013). Mandarin as the chosen foreign language course among learners of foreign languages: A case study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 719-727.
- Momeni, A. (2022). A Critical Review of Cake: A Mobile English Language Learning Application. *Journal of Research in Techno-based Language Education*, II(2), 80-85. doi:<https://doi.org/10.22034/jrtle.2022.150887>
- Monroy, M., & Torres, D. (2016). Epistemología: La Complejidad Del Conocimiento Educativo. *Xihmai*, XI(22). doi:<https://doi.org/10.37646/xihmai.v11i22.273>
- Moral, C. (2006). Creterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 147-164.

- Moral, M. (2017). Conceptos básicos del paradigma de la complejidad aplicados a la cuestión del método en Psicología Social. *Summa Psicológica UST*, 14(1), 12-22.
- Morales, M. (2016). Participatory Action Research (PAR) cum Action Research (AR) in teacher professional development: A literature review. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, II(1), 156-165. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1105165>
- Morin, E., & Domínguez, E. (2018). *EL OCTAVO SABER. Diálogo con Edgar Morin*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Nueva Visión.
- Morin, E. (2011). *Cómo vivir en tiempos de crisis*. Nueva Visión.
- Morin, E. (2006), *El método 6. Ética*, Madrid, Ediciones Cátedra
- Morin, E. (2004). Epistemología de la Complejidad. *Gazeta de Antropología*, 16-31
- Morin, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. Editorial Gedisa.
- Morin, E., Ciurana, E. R., & Motta, R. D. (2002). *Educación en la era planetaria*. Valladolid: publicaciones e Intercambio Editorial.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Murphy et al. (2020). Foreign language learning and its impact on wider . *University of Oxford* .
- Mustafa, S. (2021). Implementación del modelo de aprendizaje de entrenamiento basado en la teoría del conductismo en educación física en materiales de juego de fútbol de escuela secundaria de clase VII. *Competitor*, XIII(1).
- Najmanovich, D. (2002). From paradigms to figures of thought. *Emergence*, 4(1-2), 85-93.
- Najmanovich, D. (2005). El juego de los vínculos: subjetividad y redes: figuras en mutación. Editorial Biblos.

- Najmanovich, D. (2005). Estética del pensamiento complejo. *Andamios*, 1(2), 19-42.
- Najmanovich, D. (2005). La complejidad: de los paradigmas a las figuras del pensar. *Revista Complexus*, 2(2), 67-76.
- Narodowski, M. (1999). Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual. Noveduc Libros.
- Ndukwe, I., & Daniel, B. (2020). Teaching analytics, value and tools for teacher data literacy: a systematic and tripartite approach. *International Journal of Education Technology in Higher Education*, 17(22).
- Ng et al. (2019). Developing an Automated Essay Scorer with Feedback (AESF). *Social Sciences & Humanities*, 27(3), 1451 - 1468.
- Nicolescu, B. (2009) *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin
- Noprival et al. (2021). The Motivations of Learning Foreign Languages: A Descriptive Case Study of Polyglots. *The Qualitative Report*, 26(12), 3823-3833.
- Oh et al. (2018). A Review of Technology Research in HRD From a Design-Based Research Perspective. *Human Resource Development Review*, 17(3), 258–276.
- Ordoñez, O. (2014). Replicar para comprender: prácticas investigativas para promover el razonamiento científico en estudiantes de psicología. *Pensamiento Psicológico*, 12(2), 1–19. <https://doi.org/10.11144/javerianacali.ppsi12-2.rcpi>
- Ortega, B. C. F. (2019). La reflexión como proceso en las prácticas docentes e investigativas. *Diálogos Sobre La Educación Temas Actuales de Investigación Educativa*, 1–5. <https://doi.org/https://doi.org/10.32870/dse.v0i18.466>
- Oviedo, P., & Goyes, A. (2012). *Innovar la enseñanza. Estrategias derivadas de la investigación*. Kimpres. Universidad de la Salle.

- Padrón, J. (1998). La estructura de los procesos de investigación. *Revista educación y ciencias humanas*, 9(17), 33-45.
- Pankratova, E. (2019). Contribution of Cross-Cultural Projects in Foreign Language Education of University Students (by the Example of Murom Institute). *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 272.
- Paoli, F. (2020). Multi, inter y transdisciplinariedad. *Problema anuario de filosofía y teoría del derecho*, 19(13)
- Papavlasopoulou et al. (2019). Exploring children's learning experience in constructionism-based coding activities through design-based research. *Computers in Human Behavior*, 99, 415-427.
- Parra, D.S., Chiluzza – Vásquez, W.P., Castillo - Conde, D.A. (2022). Inclusión Tecnológica en Época de Pandemia: Una Mirada al Constructivismo como Fundamento Teórico. *Revista Internacional Tecnológica – Educativa Docentes 2.0*, 21(2), 16-25.
- Parupapalli, S. (2019). The Role of English as Foreign Language. *Research Journal Of English (RJOE)*(4), 65 - 79.
- Peck et al. (2017). Hermeneutic Constructivism: An Ontology for Qualitative Research. *Qualitative Health Research*, 28(3), 389-407.
- Pedroza, R. (2006). La interdisciplinariedad en la Universidad. *Tiempo de educar*, 7(13), 70-98
- Peeters, I. (2006). Propuesta de Corrección Fonética a partir del Pensamiento Complejo de Edgar Morín. *Ad Astrax*, 35 - 40
- Penuel, W. (2019). Infrastructuring as a Practice of Design-Based Research for Supporting and Studying Equitable Implementation and Sustainability of Innovations. *Journal of the Learning Sciences*, 28(4-5), 659-677.

- Peralta-Castro, F. (2020). La micro-investigación como estrategia en la práctica docente de profesores de lenguas extranjeras en formación. *Revista de la Investigación Educativa de la Rediech*, 1 - 15.
- Perassi, M., Carrere, L. C., Miraya, A., Pita, G., Waigant, D., & Añino, M. M. (2017). La Formación Docente Autogestionada a través de la Investigación - Acción. *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*, 21.
- Petersen, C., & Nassaji, H. (2016). Project-Based Learning through the Eyes of Teachers and Students in Adult ESL Classrooms. *Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes*, 72(1), 13-39.
- Piaget, Jean y García, Rolando (1988). *Hacia una lógica de significaciones*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Pimentel, P., & Ramos, L. (2022). Metodologías activas para la enseñanza de idiomas extranjeros. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 13(7), 99-116.
- Piña, L. (2019). Procesos innovadores en las prácticas investigativas de los docentes. *Saperes Universitas*, 2(1), 72-87.
- Prado, J. (2023). La Investigación Formativa como estrategias de Enseñanza-Aprendizaje. *REVISIÓN HUMANA. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades*, XVI(3), 1-9. doi:<https://doi.org/10.37467/revhuman.v12.4659>
- Prasad, B. L. (2020). Task-Based Language Teaching: A Current EFL Approach. *Advances in Language and Literary Studies*, XI(1), 1-5. doi:<https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.11n.1p.1>
- Prentice, C. (2020). Testing complexity theory in service research. *Journal of Services Marketing*, XXXIV(2), 149-162. doi:<https://doi.org/10.1108/JSM-09-2019-0353>
- Prieto-López et al. (2021). La teoría de la complejidad y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de educación superior: Una sistematización

teórica. *Digital Publisher CEIT*, 6(5), 107-115.

doi:<https://doi.org/10.33386/593dp.2021.5-1.787>

Prigogine, I., Schnitman, F., Morin, E., von Foerster, H., von Glasersfeld, E., Fox, E., . . . Fuks, S. (1998). *Nuevos Paradigmas Cultura y Subjetividad*. PAIDOS

Puren, C. (2003). *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme* (Issue January 1994). <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1994e/>

Puren, C. (2022). *Incertitude et complexité en didactique des langues-cultures*. [Www.Christianpuren.Com](http://www.Christianpuren.Com).

Radović et al. (2021). Design-based research with mARC ID model: designing experiential learning environments. *Learning Environments Research*, 25, 803–822.

Ragni, V. (2018). Didactic subtitling in the Foreign Language (FL) classroom. Improving language skills through task-based practice and Form-Focused Instruction (FFI). *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4(1), 9 - 29.

Ramírez et al. (2019). Los procesos de formación del docente de inglés en el contexto global. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 33, 153-168.

Ramírez et al. (2021). La Educación desde una perspectiva de la complejidad. *Ciencias de la Complejidad*, 2, 45-50. doi:<https://doi.org/10.48168/ccee012021-005>

Ramos Acosta, L., Izquierdo Alvarez, A. S., Rivera Sánchez, C. P., Méndez Díaz, C. H., & Romero Martínez, G. (2020). Estado del arte de la investigación en lenguas extranjeras 2010-2019. *Revista Boletín Redipe*, 9(12), 127–142. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i12.1140>

Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en psicología*, 23(1), 9-17.

- Revelo, O., & Jiménez, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecnológicas, 21*(41), 115-134.
- Rey - Rivas et al. (2016). Gestión didáctica para la enseñanza de lenguas extranjeras: retos y proyecciones en la educación superior. *MEDISAN*.
- Rico, C. (2018). La competencia comunicativa intercultural (CCI) en los contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Signo y Pensamiento, 37*(72), 37-72. doi:<https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-72.ccic>
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación Educação. *Revista do Centro de Educação*, vol. 31, núm. 1, 2006, pp. 11-22 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil. Educação, 31(1), 11-22.
- Roberts, V. (2019). Open Educational Practices (OEP): Design-based Research on Expanded High School learning Environments, Spaces, and Experiences. (*Doctoral thesis, University of Calgary, Calgary, Canada*).
- Rockmore, T. (2000). Interpretation as Historical, Constructivism and History. *Metaphilosophy*(31), 184-199.
- Rodríguez, J. (2017). Design-based Research. In C. Chapelle, & S. Sauro, *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning* (pp. 459-472). Wiley.
- Rodríguez, J., & Alamilla, P. (2018). La complejidad del conocimiento profesional docente y la formación del conocimiento práctico del profesorado. *Actualidades Investigativas en Educación, 18*(2), 1-24. doi:10.15517/aie.v18i2.33129
- Rodríguez-Bohórquez, D. (2021). El nuevo desafío de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: integración de teorías. *Digital Publisher CEIT, 6*(2), 5-16. doi:<https://doi.org/10.33386/593dp.2021.2-1.246>

- Rodríguez-Muñoz, F. (2022). The pedagogical potential of speech-language therapy materials for the teaching of idiomatic expressions in a foreign language. *Applied Linguistics Review*.
- Rogti, M. (2021). Behaviorism as External Stimuli: Improving Student Extrinsic Motivation through Behavioral Responses in Algerian College Education. *Global Journal of HUMAN-SOCIAL SCIENCE: G Linguistics & Education*, XXI(1), 29-41.
- Ruggiero, D. Chiluíza, W. (2022). Eva Perón a través de los lenguajes específicos: Identidad, discurso y corporalidad humana. *Revista Científica Educ@ção*, 7(12), 1442-1452
- Rousseau, R., Zhang, L., & Hu, X. (2019). Knowledge Integration: Its Meaning and Measurement.
- Roya, J., & Hanieh, D. (2015). Review of Constructivism and Social Constructivism. *Journal of Social Sciences, Literature and Languages*, I(1), 9-16.
- Rubio - Terrado, P. (2018). Aplicación de las teorías de la complejidad a la comprensión del territorio. *Estudios Geográficos*, LXXIX (284), 237-265.  
doi:<https://doi.org/10.3989/estgeogr.201810>
- Rueda, M., & Wilburn, M. (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. *Perfiles educativos*, 143.
- Ruiz, L., & Ruiz, Y. (2019). *Enseñar hoy una lengua extranjera*. Octaedro.
- Saavedra Lozano, D., & Lopez Serrano, M. (2018). La competencia investigativa en la profesionalización del profesor de inglés en la universidad de hoy. *Revista Científico-Metodológica*, 6.
- Sabino, C. (1992). *El Proceso de la investigación*. Caracas: Panapo.
- Sacristan, J. G., & Pérez Gomez, A. I. (2008). *Comprender y Transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

- Saito, Y. (2022). One promising approach that has gained attention in recent years is micro-research, which involves engaging students in small-scale research projects within the context of language learning. *Osaka Keidai Ronshu*, 73(2), 43 - 61.
- Salamanca, C., & Ramírez, S. (2020). De la didáctica general a la didáctica del idioma inglés. *PAIDEIA*, 25, 106–115.
- Sandí, J., & Cruz, M. (2016). Propuesta metodológica de enseñanza y aprendizaje para innovar la educación superior. *InterSedes*, 17(36), 153-189.
- Sanjurjo, L. (2018). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Sanusi et al. (2022). Exploring Planning for Teaching Arabic as a Foreign Language at Senior High School: Teacher's Didactical Competencies. *Arabiyatuna : Jurnal Bahasa Arab.*, 6(2), 439-464.
- Schnettler, B. (2002). Social Constructivism, Hermeneutics, and the Sociology of Knowledge. *FQS Forum Qualitative*, 3(4).
- Scholten et al. (2022). An Introduction to Migration Studies: The Rise and Coming of Age of a Research Field. In P. Scholten, *Introduction to Migration Studies* (pp. 3- 24). IMISCOE Research Series. Springer.
- Schwandt, T. (1986). Three Epistemological Stances for Qualitative Inquiry. Interpretativism, Hermeneutics and Social Constructivism. In *Educational Psychology*.
- Scott et al. (2020). Design-Based Research: A Methodology to Extend and Enrich Biology Education Research. *CBE—Life Sciences Education*(19).
- Sharma, K., & Giannako, M. (2020). Multimodal data capabilities for learning: What can multimodal data tell us about learning? *British Journal of Educational Technology*, LI(5), 1450-1484. doi:<https://doi.org/10.1111/bjet.12993>

- Sharma, M., & Kumar, M. (2020). Role of the Transformational Generative Grammar and other Language Learning. *Electronic Research Journal of Social Sciences and Humanities (ISSN: 2706-8242), II*, 142-153. doi:<https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3665190>
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O., & Maiza, M. (2013). La Metodología Cualitativa, Herramienta para Investigar los Fenómenos que Ocurren en el Aula. La Investigación Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 109 - 139
- Sindhu, D. (2019). An Intelligent Develops Platform Research and Design Based on Machine Learning. *International Journal of Innovatins in Engineering Research and Technology [IJIERT](6)*, 68 - 75.
- Smailova, F., & Zhapakov, S. (2020). Retrospective analysis of didactic principles and methods of teaching a foreign language. *BULLETIN Series of Philological Sciences*, 75(1).
- Solís Becerra, J. A. (2008). Recensiones bibliográficas: Para una pedagogía del hipertexto. Una teoría de la deconstrucción y la complejidad/Rocío Rueda Ortiz. *Educatio siglo XXI*, nº 26, 2008.
- Sotolongo, P. L., & Delgado, C. J. (2016). La complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes. *Trans-Pasando Fronteras*, X(1), 11-24. doi:<https://doi.org/10.18046/retf.i10.2631>
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.
- Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stranovská et al. (2022). Student's Categorization Activities in the Educational Process of Second Foreign Language Reading Comprehension. *European Journal of Contemporary Education*, 194 - 203.

- Subramainan**, L., & Mahmoud, M. (2020). A Systematic Review on Students' Engagement in Classroom: Indicators, Challenges and Computational Techniques. *(IJACSA) International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, XI(1), 105-115.
- Suhendi et al. (2021). Constructivism-Based Teaching and Learning in Indonesian Education. *KnE Social Sciences*, 76-89.
- Taber**, K. (2020). Desarrollo líder del aprendizaje mediado: la teoría del desarrollo social de Lev Vygotsky. . *Science Education in Theory and Practice. Textos de Springer en Educación. Springer, Cham.*, 277-291. doi:[https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_19)
- Tadeu da Silva, T. (1998). Cultura y currículum como prácticas de significación.
- Taylor et al.** (2019). Service-Learning and First-Generation University Students: A Conceptual Exploration of the Literature. *Journal of Experiential Education*, XLII(4), 349-363. doi:<https://doi.org/10.1177/1053825919863452>
- Tedesco, J. C. (1999). La educación y las nuevas tecnologías de la información. In *La educación y las nuevas tecnologías de la información* (pp. 9-9).
- Titone**, R. (1976): Metodología didáctica. Madrid: Rialp.
- Tursunovich, R. I. (2022). Modern Methods in the Methodology of Teaching a Foreign Language. *Central Asian Journal of Theoretical and Applied Science*, III(12), 146-152. doi:<https://doi.org/10.17605/OSF.IO/7WH3P>
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*. UNESCO Publishing.
- Ustun**, A., & Tracey, M. (2021). An innovative way of designing blended learning through Design-Based Research in Higher Education. *Turkish Online Journal of Distance Education*(22), 126 - 146.

- Vaander et al. (2016). Investigación cualitativa en la ciencia de la rehabilitación: oportunidades, desafíos y direcciones futuras. *Discapacidad y Rehabilitación*, *XL*(6), 705-713. doi:<https://doi.org/10.1080/09638288.2016.1261414>
- Valverde - Berrocoso et al. (2022). Educational Technology and Student Performance: A Systematic Review. *Frontiers in Education*, *7*.
- Van den Branden, K. (2016). The Role of Teachers in Task-Based Language Education. *Annual Review of Applied Linguistics*, *XXXVI*, 164-181. doi:10.1017/S0267190515000070
- Van der Walt, J. (2020). Interpretivism-Constructivism as a Research Method in the Humanities and Social Sciences – More to It Than Meets the Eye. *International Journal of Philosophy and Theology*(8), 59-68.
- Vázquez et al. (2023). Scientific Method's Application Contexts for the Development and Evaluation of Research Skills in Higher-Education Learners. *Education Sciences*, *XIII*(1), 62. doi:<https://doi.org/10.3390/educsci13010062>
- Velázquez, D. (2020). El falsacionismo y las inteligencias múltiples desde la práctica educativa en la enseñanza del idioma inglés. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 57 - 58.
- Veiz, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), Educatio Siglo XXI.
- Veiz, J. M. (2001). *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Veiz, J. M. (2011). La Investigación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras. *Educatio Siglo XXI*, 29, 81–108.
- Villegas, Z. (2016). Prácticas y praxis de investigación en las universidades. *Revista Ciencias de la Educación*, 26(48), 347 - 359.

- Von Foerster, H. (1998). Visión y Conocimiento: Disfunciones de segundo orden. En Prigogine et al., *Nuevos Paradigmas, cultura y subjetividad* (págs. 91 - 113). PAIDOS.
- Wakabayashi, S. (2019). Linguistic Theory-Based Research as Core Discipline in Second Language Acquisition Studies. *Language Education and Acquisition Research Network Journal*, 12(2).
- Weisbuch, G. (2018). *Complex Systems Dynamics*.
- Wette, R. (2019). Engaging in micro-research as a foreign language learner and teacher. *TESOL Journal*, 10(3), 1-8.
- Woods, P. (1987). *La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidos.
- Wu, M.-J., & Ionin, T. (2022). Does explicit instruction affect L2 linguistic competence? An examination with L2 acquisition of English inverse scope. *Second Language Research*, XXXVIII(3), 607–637. doi:<https://doi.org/10.1177/0267658321992830>
- Xie, J. (2015). International Perspectives on Teacher Research. In *International Perspectives on Teacher Research* (Issue February, p. 201). <https://doi.org/10.1057/9781137376220>
- Yin, R. K. (2013). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE Publications.
- Yuang, R., & Yang, M. (2022). Unpacking Language Teacher Educators' Expertise: A Complexity Theory Perspective. *TESOL QUARTERLY*, 656-687.
- Zainuddin, Z., & Halili, S. (2016). Flipped Classroom Research and Trends from Different Fields. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, XVII(3), 313-340. doi:<https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2274>
- Zambrano-Navarrete, J., & Chancay -Cedeño, C. (2022). El pensamiento crítico a través de la comprensión lectora en educación primaria. *Dominio de las Ciencias*, 8(2), 635-647.

### Bibliografía de consulta

- Avendaño, F. (2022). *Quehaceres de la investigación*. Editorial Homo Sapiens
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.
- Husserl, E. (1931). *Ideas: General introduction to pure phenomenology* (W. R. B. Gibson, Trans.). George Allen & Unwin Ltd. (Trabajo original publicado en 1913).
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception* (D. A. Landes, Trans.). Routledge. (Trabajo original publicado en 1945).
- Heidegger, M. (2008). *Being and time* (J. Macquarrie & E. Robinson, Trans.). Harper Perennial Modern Thought. (Trabajo original publicado en 1927).
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE Publications.
- Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge.
- Vagle, M. D. (2018). *Crafting phenomenological research* (2nd ed.). Routledge.
- Sokolowski, R. (2000). *Introduction to phenomenology*. Cambridge University Press.
- Cerbone, D. R. (2006). *Understanding phenomenology*. Acumen.
- Gallagher, S., & Zahavi, D. (2012). *The phenomenological mind* (2nd ed.). Routledge.

### Apéndices

**Apéndice A** *Respuesta al Documento No. UCE-IAI-2023-0767-O, sobre la solicitud de información sobre la población de estudio del Instituto Académico de Idiomas.*



UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR

INSTITUTO ACADÉMICO DE IDIOMAS

Oficio Nro. UCE-IAI-2023-0894-O

Quito, 04 de agosto de 2023

**Asunto:** Solicitud de información para el avance de mi investigación doctoral

Señor Magíster  
Wilson Patricio Chiluiza Vásquez  
**Docente Agregado Tiempo Completo**  
**UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR**  
En su Despacho

De mi consideración:

En respuesta al Documento No. UCE-IAI-2023-0767-O Remito la información solicita:

El numeral 1 y 2 están en anexo a esta comunicación.

3.- Número de docentes por idioma:

<b>IDIOMA</b>	<b>No. de docentes</b>
Francés	3 docentes.
Inglés	67 docentes.
Italiano	5 docentes
Kichwa	1 docente
Portugués	1 docente

4.- Docentes que realizan prácticas de investigación:

**Proyecto Semilla:**

- Cargua García Alexandra Ximena
- Baldassari Casquete Andrés Roberto
- Jaya Ruiz Nancy Judith

**Doctorandos:**

- Oscar Alexander Moreno Vásconez
- Chiluiza Vásquez Wilson Patricio
- Parra Rocha Doris Soledad
- Edison Santiago Sanguña Loachamin
- Andrea de los Ángeles Rosero Morales



*Apéndice B* Consentimiento informado para las entrevistas.

**FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

**Este formulario de Consentimiento informado va dirigido a estudiantes y docentes del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador IAI – UCE, para la ejecución del proyecto de investigación doctoral titulado: “Las prácticas investigativas en los procesos didácticos de lenguas extranjeras: Un estudio en el Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador IAI – UCE 2020 – 2022”**

**1. NOMBRE DEL INVESTIGADOR:**

Wilson Patricio Chiluiza Vásquez

**2. PROPÓSITO DEL ESTUDIO:** Analizar la eficacia de las prácticas investigativas en los procesos didácticos de lenguas extranjeras en un sistema complejo en el contexto del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador IAI – UCE.

**3. PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA O VOLUNTARIEDAD:** Al aceptar el presente consentimiento informado usted acepta su participación en este estudio de manera completamente voluntaria. Esto significa que no está obligado a participar y su decisión de hacerlo es de su elección personal. Usted puede decidir no participar en cualquier momento, sin que esto le cause perjuicio alguno. Si decide no participar o elige retirarse de la investigación en cualquier etapa, su decisión será respetada y no enfrentará consecuencias negativas.

Por favor, tómese el tiempo que necesite para considerar si desea participar en este estudio. Si tiene alguna pregunta o necesita más información antes de tomar su decisión, no dude en comunicarse con el investigador principal o el equipo de investigación, cuyos contactos se proporcionan en este documento. Su decisión será completamente respetada y no afectará su relación con la institución o el equipo de investigación

**4. PROCEDIMIENTOS A SEGUIR:**

El presente estudio seguirá el siguiente protocolo:

- a) En primer lugar, se procederá a la firma del consentimiento informado
  - b) Una vez aceptado el consentimiento informado, se realizará una serie de preguntas según el propósito especificado en el punto (2) de este escrito.
  - c) La entrevista puede ser registrada en audio y/o video.
  - d) En caso de ser necesario se procederá a una observación de aula con fines pertinentes a la presente investigación
  - e) Los resultados de la entrevista y de la observación serán sometidos a un análisis de contenido con fines exclusivamente académicos.
  - f) Se conservará en el anonimato sus nombres reales, sin embargo, la información obtenida en la investigación será publicada en el repositorio de la Universidad Nacional de Rosario – Argentina
- 5. RIESGOS:** La investigación al tener un diseño no experimental, no presenta mayores riesgos, ni para la integridad física, ni psicológica. Sin embargo, en términos académicos puede demandar de su tiempo y completa atención, lo que podría tener ligeras repercusiones en sus actividades programadas.

**6. BENEFICIOS:**

En esta sección, deseamos informarle sobre los beneficios reales de participar en esta investigación. Es importante destacar que su contribución tiene un valor significativo y puede tener impactos positivos tanto a nivel individual como para la comunidad y la sociedad en general. Algunos de los beneficios de su participación incluyen:

**Para el investigador:**

- **Contribución al Conocimiento:** Su participación ayudará a avanzar en la comprensión de **Las prácticas investigativas en los procesos didácticos de lenguas extranjeras: Un estudio en el Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador IAI – UCE**, lo que podría ser beneficioso para su propio entendimiento y conocimiento en este campo.
- **Desarrollo de Habilidades:** Participar en la investigación puede brindarle la oportunidad de adquirir y mejorar habilidades de investigación, análisis y comunicación que pueden ser útiles en su educación y desarrollo profesional.

**Para la Comunidad:**

- **Mejora de Prácticas:** Los resultados de esta investigación podrían contribuir a mejorar las prácticas y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras, lo que podría tener un impacto positivo en la calidad de los servicios disponibles para la comunidad.
- **Generación de Conocimiento Local:** La investigación puede ayudar a generar conocimiento local relevante que beneficie a la comunidad y aborde problemas o desafíos específicos.

**Para la Sociedad en General:**

- **Avance del Conocimiento:** Su participación contribuirá al avance del conocimiento en didáctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que puede tener implicaciones más amplias para la sociedad y la toma de decisiones.
- **Posibles Aplicaciones Prácticas:** Los resultados de esta investigación podrían llevar a aplicaciones prácticas que mejoren la calidad de vida de las personas o aborden cuestiones de importancia social.

Es importante destacar que, aunque los beneficios individuales pueden variar según su participación específica en el estudio, su contribución global tiene un valor significativo en términos de avance del conocimiento y mejora de prácticas en la enseñanza de lenguas extranjeras. Agradecemos su participación y estamos comprometidos en utilizar los resultados de manera ética y beneficiosa para la comunidad y la sociedad en su conjunto. Si tiene alguna pregunta o inquietud sobre los beneficios de su participación, no dude en ponerse en contacto con el investigador principal o el equipo de investigación antes de tomar una decisión.

**7. COSTOS:** El investigador será quien cubra todos los rubros y si el participante incurre en algún gasto, este le sea reembolsado.

**8. CONFIDENCIALIDAD:**

En esta sección, queremos asegurarle que su privacidad y la confidencialidad de la información proporcionada son fundamentales para nosotros. El investigador y el equipo de investigación se comprometen de manera enfática a mantener la confidencialidad de la información que usted proporciona durante su participación en esta investigación.

Toda la información que usted comparta, ya sea en forma de respuestas a preguntas, comentarios, o cualquier otro tipo de datos, se manejará de manera estrictamente confidencial. Esto significa que su nombre y cualquier detalle que pueda identificarlo no se divulgarán en ninguna publicación o presentación resultante de esta investigación.

La información recopilada se utilizará únicamente con fines de investigación, y cualquier divulgación de resultados se presentará de manera agregada o anónima para garantizar su confidencialidad. Ningún dato personal será revelado o compartido con terceros sin su consentimiento expreso.

Si tiene alguna preocupación o pregunta sobre cómo se manejará la confidencialidad de su información o sobre cualquier aspecto relacionado con la privacidad, no dude en ponerse en contacto con el investigador principal o el equipo de investigación. Estamos comprometidos en proteger su privacidad y en garantizar que su información se utilice únicamente para los fines de esta investigación. Su participación se llevará a cabo de manera segura y confidencial.

## 9. TELÉFONOS DE CONTACTO:

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, .....portador de la cédula de ciudadanía número ....., por mis propios y personales derechos declaro que he leído este formulario de consentimiento y he discutido ampliamente con los investigadores los procedimientos descritos anteriormente.

Entiendo que seré sometido a:

- a) En primer lugar, se procederá a la firma del consentimiento informado
- b) Una vez aceptado el consentimiento informado, se realizará una serie de preguntas según el propósito especificado en el punto (2) de este escrito.
- c) La entrevista puede ser registrada en audio y/o video.
- d) En caso de ser necesario se procederá a una observación de aula con fines pertinentes a la presente investigación
- e) Los resultados de la entrevista y de la observación serán sometidos a un análisis de contenido con fines exclusivamente académicos.
- f) Se conservará en el anonimato sus nombres reales, sin embargo, la información obtenida en la investigación será publicada en el repositorio de la Universidad Nacional de Rosario – Argentina

Entiendo que los beneficios de la investigación que se realizará, serán para el investigador, la comunidad y la sociedad en general y que la información proporcionada se mantendrá en absoluta reserva y confidencialidad, y que será utilizada exclusivamente con fines académicos e investigativos.

Dejo expresa constancia que he tenido la oportunidad de hacer preguntas sobre todos los aspectos de la investigación, las mismas que han sido contestadas a mi entera satisfacción en términos claros, sencillos y de fácil entendimiento. Declaro que se me ha proporcionado la información, teléfonos de contacto y dirección de los investigadores a quienes podré contactar en cualquier momento, en caso de surgir alguna duda o pregunta, las mismas que serán contestadas verbalmente, o, si yo deseo, con un documento escrito.

Comprendo que se me informará de cualquier nuevo hallazgo que se desarrolle durante el transcurso de esta investigación.

Comprendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento, sin que esto genere derecho de indemnización para cualquiera de las partes.

Comprendo que, si me enfermo o lastimo como consecuencia de la participación en esta investigación, se me proveerá de cuidados médicos.

Entiendo que los gastos en los que se incurra durante la investigación serán asumidos por los investigadores.

En virtud de lo anterior declaro que: he leído la información proporcionada; se me ha informado ampliamente del estudio antes mencionado, con sus riesgos y beneficios; se han absuelto a mi entera satisfacción todas las preguntas que he realizado; y, que la identidad, historia clínica y los datos relacionados con el estudio de investigación se mantendrán bajo absoluta confidencialidad, excepto en los casos determinados por la Ley, por lo que consiento voluntariamente participar en esta investigación en calidad de participante, entendiéndolo que puedo retirarme de ésta en cualquier momento sin que esto genere indemnizaciones de tipo alguno para cualquiera de las partes.

Nombre del Participante: .....

Cédula de ciudadanía: .....

Firma: .....

Fecha: Ciudad (*día*)... de (*mes*)..... de(*año*).....

Yo, ....., en mi calidad de *Investigador*, dejo expresa constancia de que he proporcionado toda la información referente a la investigación que se realizará y que he explicado completamente en lenguaje claro, sencillo y de fácil entendimiento a ..... (nombres completos del participante su calidad de participante (*estudiante, paciente, etc. Especificar*) de ..... (*nombre de la institución*) la naturaleza y propósito del estudio antes mencionado y los riesgos que están involucrados en el desarrollo del mismo. Confirmando que el participante ha dado su consentimiento libremente y que se le ha proporcionado una copia de este formulario de consentimiento. El original de este instrumento queda bajo custodia del investigador y formará parte de la documentación de la investigación.

Nombre del Investigador: .....

Cédula de Ciudadanía: .....

Firma: .....

Fecha: ciudad (*día*)... de (*mes*)..... de(*año*).....