

DOCENCIA, INNOVACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA

CARLOS VENTURO ORBEGOSO (EDITOR)
YOLVI OCAÑA FERNÁNDEZ (COEDITOR)



FONDO EDITORIAL
Universidad César Vallejo

DOCENCIA, INNOVACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA



FONDO EDITORIAL
Universidad César Vallejo

Docencia, innovación e inclusión educativa

©Universidad César Vallejo, 2021

Carlos Venturo Orbegoso (editor)

Yolvi Ocaña Fernández (coeditor)

Comité científico:

Noel Alcas Zapata

Isabel Menacho Vargas

Felipe Guizado Oscco

Estrella Esquiagola Aranda

Ommero Trinidad Vargas

Primera edición digital, noviembre de 2021

Libro electrónico disponible en <https://repositorio.ucv.edu.pe/>

ISBN: 978-612-4435-67-6

Hecho el Depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2021-13344

Edición y diseño:

Universidad César Vallejo SAC

Av. Alfredo Mendiola 6232, Panamericana Norte, Los Olivos

Lima, Perú

Los manuscritos que conforman este libro fueron seleccionados a través de un proceso de evaluación de doble pares ciegos.



Todos los derechos reservados. La reproducción parcial o total de esta obra en cualquier tipo de soporte está prohibida sin la autorización expresa de los editores.

DOCENCIA, INNOVACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA

Carlos Oswaldo Venturo Orbegoso (editor)

Yolvi Ocaña Fernández (coeditor)



FONDO EDITORIAL
Universidad César Vallejo

CONTENIDO

Introducción	9
Docencia, innovación e inclusión educativa	13
Mecanismos de inclusión en educación básica regular desde la percepción en docentes del nivel primario de Lima Norte	25
Características personales, integración institucional y aprendizaje en estudiantes universitarios de Juliaca	39
Integración de las tic y la competencia digitales en tiempo de pandemia Covid-19	53
Promoviendo el pensamiento lógico en niños con TDAH	70
La formación musical y las habilidades musicales en estudiantes universitarios de inicial y primaria	85
Síndrome de burnout en docentes de una escuela pública: trabajo remoto en aislamiento social por Covid-19	100
La corporeidad y motricidad en su expresión de actividad física en estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos	119
Programa de competencias sociales para disminuir la agresión en la niñez	138
Herramientas de interacción virtual y el aprendizaje colaborativo en los estudiantes de educación primaria	156
Estudio diagnóstico del derecho a la educación según docentes de educación superior - Cuzco	172

Estrategias de aprendizaje y estudio para la adquisición de un idioma extranjero en estudiantes pre universitarios	184
Psicomotricidad y desarrollo motriz, herramientas fundamentales para la inclusión escolar	197
Gestión del tiempo en el estrés académico en estudiantes de una universidad pública de Lima	213
Estrategias didácticas en las prácticas de evaluación formativa como mecanismo de inclusión educativa	227
Las TIC, oportunidad y desafío para la educación equitativa y de calidad para el desarrollo de sociedades democráticas e inclusivas	243
Nomofobia en estudiantes universitarios	263
Las competencias matemáticas en el marco socio-formativo una experiencia educativa	279
Propósito de vida y agresividad en adolescentes peruanos	296
La estrategia de textualización en la producción de textos	313
Acompañamiento pedagógico y su incidencia en la mejora del desempeño docente	327
Liderazgo pedagógico del director en la formación de docentes del nivel primaria de instituciones educativas públicas	344

INTRODUCCIÓN

La educación en el Perú, en las últimas décadas, ha atravesado por periodos de significativos cambios buscando tratar de mejorar las experiencias de aprendizajes de los estudiantes, buscando transmitir desde las aulas un mejor proceso de formación ciudadana a fin de desarrollar prácticas democráticas e inclusivas. Por ello, en el periodo comprendido entre el año 2003 al 2012, se instauró la “Década de la Educación Inclusiva” en el cual vio la luz, a nivel de la Educación Básica Regular, un verdadero proceso inclusivo en las instituciones educativas las mismas que se acondicionaron y adecuaron para poder dar acceso a estudiantes con necesidades especiales los que por mucho tiempo habían sido relegados. Para ello se tuvo que fortalecer el Currículo Nacional de Educación Básica, vigente desde el 2016. Sin embargo, el logro de mayor envergadura se ha materializado a través de la implementación del nuevo Proyecto Educativo Nacional el cual rige desde el 2020, en el que se ha incluido, por vez primera, las competencias socioemocionales como uno de los pilares de la educación inclusiva; asimismo se han generado diversas normativas que buscan promover una educación de calidad con el fin de fortalecer la autonomía y formación en valores para formar mejores ciudadanos. Dicho panorama permite inferir la inminente urgencia de escudriñar holísticamente, desde sus más peliagudas aristas, la compleja realidad educativa en nuestro país.

Por lo mencionado, la presente obra no solo da a conocer la amplia problemática educativa nacional en sus diversos niveles y realidades a través de una serie de trabajos académicos con ponderable rigor, sino muestran los aspectos disímiles y congruencias posibles que se han corroborado en cada trabajo los mismos que desde distinto enfoque estudiaron los aspectos necesarios para dar a conocer la multiplicidad de aspectos, entre otros, el como la educación inclusiva ese ha ido gestando y abordando desde la atenta percepción y análisis de los distintos autores desde variados posturas. Acerca de aspectos intrínsecos a la denominada educación inclusiva, se brinda al lector el tratamiento de los problemas de niños con TDHA (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad), trabajo en el cual se da a conocer información actualizada acerca de dicha temática y que además en el mencionado trabajo los investigadores hallarán aportes novedosos acerca de recursos a los cuales los docentes podrán

acceder para desarrollar su interacción de forma efectiva en tales contextos. Por otro lado, también se ha contemplado en dar a conocer acerca de la importancia del empleo de la psicomotricidad en niños inclusivos, trabajo que por su esencia brindará una óptica novedosa sobre los aportes novedosos logrados tal como lo demostraron los autores mediante la implementación de un programa referido a la adaptación en la escuela de aulas inclusivas o la percepción de los docentes frente a recibir estudiantes inclusivos, quienes necesitan orientaciones más pertinentes para mejorar sus prácticas pedagógicas.

En parte del tratado acerca de las investigaciones relacionadas a la formación académica en la Educación Básica Regular, se han analizado aspectos conductuales tales como el proceso de implementación de un programa que procura contribuir a mejorar las relaciones entre los estudiantes y evitar la generación de conductas agresivas. También se ha desarrollado un estudio que resultará de considerable aporte acerca de una de las temáticas que en los últimos años urge medidas efectivas de las técnicas y métodos de enseñanza aprendizaje que fortalezcan la comprensión de textos y las competencias matemáticas, así como temas de gestión; el liderazgo directivo y acompañamiento docente.

La preocupación de la temática educativa universitaria ha sido abordada desde el panorama investigativo nacional tal como el caso de la adaptación académica en los alumnos de Juliaca, frente a sus aspiraciones personales y la realidad de su formación profesional. También se ha tenido en cuenta trabajos sobre temas álgidos como el estrés académico que acarrea la vida universitaria desde el panorama estudiantil en el contexto universitario público de Lima. Otro aspecto relevante como lo es el campo de formación humanística y estética fue tratado desde la óptica de cómo las habilidades musicales contribuyen en la preparación académica en jóvenes universitarios de la especialidad de educación inicial y primaria, cuyas contribuciones serán de relevante utilidad para la formación perfiles profesionales y de desempeño profesional. Otro aspecto de urgida necesidad tales como los trabajos en entornos digitales, que se viven por la actual pandemia, se han tratado en la temática para generar un empleo idóneo de herramientas de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales que de seguro el lector encontrará recomendaciones y sugerencias viables basadas en resultados satisfactorios de dicha investigación. En la misma temática, se hallará un tema que no solo desde la perspectiva educativa es un hecho creciente, sino que va más allá ya que sus repercusiones en el individuo y la sociedad no solo es un tema local, sino que al ritmo de la supeditación a los recursos tecnológicos se busca conocer sus cada vez crecientes y variadas repercusiones sobre el estado del individuo, es por ello que el tema referente a la nomofobia en el contexto del estudiante universitario es expuesto desde la dependencia de los dispositivos inteligentes o Smartphone además de la temática de las redes sociales. La temática referente a la docencia uni-

versitaria se abordó en función de la realidad nacional tratando un tema coyuntural de la percepción bajo el escrutinio de docentes de la región Cuzco acerca del derecho a la educación, de sus procesos directos, coyunturales y accesorios que brindará al investigador un mejor panorama de cómo ocurre los procesos que permiten el acceso al sistema educativo en el contexto regional buscando brindar puntos de reflexión novedosos al respecto.

El aporte más novedoso que se da a conocer en esta publicación está referida a estudios tempranos acerca del nuevo escenario que desafía la educación en todo el contexto mundial, nos estamos refiriendo a mecanismos que conlleven a la implementación de las clases a distancia o remota, temática que no solo ha calado muy fuerte en el mundo contemporáneo sino que además su repercusión no solo ha sido tema de sendas propuestas políticas y diatribas de diversa magnitud, que brindará sustentos de gran envergadura como marco referencial para ayudar convenientemente a futuros investigadores en el caso de realizar comparaciones de cuáles fueron las características coyunturales del sistema educativo en sus inicios frente a la emergencia sanitaria del COVID-19. También cabe dar a conocer un relevante estudio acerca del empleo de las TIC y su vinculación con las tan requeridas competencias digitales en la cual se muestra lo beneficioso de su aplicación orientada a generar un rendimiento académico de mayor nivel bajo el contexto que se vive por la pandemia. Otro trabajo que de seguro mostrará una perspectiva diferente que se vive en este nuevo contexto está referido acerca de la exploración del síndrome de Burnout a nivel de docentes, estudio en el cual se da a conocer el campo agreste por la cual se desenvuelve la acción docente, de la situación retadora de poder desarrollar las sesiones de clases a distancia y poder adecuarse al nuevo sistema de trabajo y de cómo repercute en su dimensión anímica y su rendimiento.

No cabe duda que la presente compilación de una serie de trabajos de investigación que están orientados a brindar no solo el panorama actual en el cual se vienen desarrollan los hechos en torno al espectro educativo, sino que además el presente libro materializa un gran despliegue de esfuerzos por parte de los autores a fin de dar a conocer por medio de diversas investigaciones no solo la problemática desde diversas realidades en el trasunto social nacional sino que configura en sí un generoso aporte de carácter científico que de seguro el lector hallará valiosa información relevante en la temática educativa.

Docencia, innovación e inclusión educativa

Carlos Oswaldo Venturo Orbegozo¹
Irma Milagros Carhuancho-Mendoza²

RESUMEN

La práctica de la inclusión en la educación implica compromiso e involucramiento de todos los actores en la medida que los derechos sean respetados y se puedan desarrollar en la sociedad. Para este estudio, se revisaron varios artículos que incluían términos como inclusión educacional, niños y escuelas. El intervalo fue desde 2015 a 2021. Luego del respectivo análisis, solo 15 artículos fueron considerados y se evidenció que España y México son los países con mayor número de publicaciones sobre inclusión educacional. Asimismo, predominan los estudios cualitativos. Finalmente, se considera la importancia de que las políticas estatales se efectúen en el salón de clases y que los niños no sean excluidos por la práctica de paradigmas inválidas.

Palabras clave: docente, innovación, inclusión educativa, programas, niños.

1. Introducción

El término inclusión se viene utilizando como respuesta a los actos de exclusión. Debido a que la sociedad ha creado prototipos, se exige que las personas cumplan con un perfil en particular. Sin embargo, ante esta carencia, lamentablemente se ha generado un grupo denominado los “excluidos” (Ramírez, 2017).

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7465-8687>

² ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4060-5667>

La inclusión implica aprender a convivir y trabajar entre todos. Esto incluye también a las personas con habilidades diferentes. Por ello, las habilidades blandas deben desarrollarse desde los primeros años de vida. Asimismo, se espera que los padres no trasladen sus paradigmas y pensamientos negativos de la inclusión (Unicef, 2005).

Históricamente, la inclusión se remonta a la Edad Media. Las personas que adolecían de alguna incapacidad, desgraciadamente tenían que ser abandonadas o asesinadas. A pesar de que estos hechos fueron dolorosos, las familias lo calificaban como un castigo divino. Posteriormente, en el siglo XVIII, por primera vez se presta atención a los niños especiales o con deficiencias, a través de la creación de las escuelas especiales en Europa; sin embargo, no se cumplió con ese fin, porque paradójicamente no estuvieron enfocadas en el ámbito educativo, sino en la asistencia. En el siglo XIX, los gobiernos de Alemania, Francia y Estados Unidos crean escuelas especializadas para ciegos y sordos, pero al final de la época se prestó especial atención a los niños con deficiencias mentales. En el siglo en curso se viene procurando atención a los niños con habilidades diferentes, las mismas que no son suficientes; por otra parte, la infraestructura no es la adecuada y los maestros no han sido capacitados para atender en un mismo ambiente a los niños en su conjunto (Calderón, 2012).

La educación inclusiva es el concepto “por el cual se reconoce el derecho que tenemos los niños, las niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, a una educación de calidad, que considere

y respete nuestras diferentes capacidades y necesidades educativas, costumbres, etnia, idioma, discapacidad, edad, etc.” (Ministerio de Educación, 2007, p. 8). En ese sentido, los elementos que se requieren para dicha educación corresponden a la disponibilidad de instituciones, docentes, materiales, entre otros, y es el Estado el responsable de garantizar el servicio educativo. También es importante la accesibilidad, por lo que la infraestructura debe garantizar las condiciones como rampas, ascensores, barandas, comunicación auditiva y visual. Los recursos educativos, las estrategias de enseñanza y métodos deben ajustarse a la demanda de los niños y adolescentes que estudian; asimismo, los maestros deben de ser capacitados, de tal forma que se atienda igual a todos en una misma aula (Defensoría del Pueblo, 2012).

Algunos estereotipos enraizados en la sociedad es que los niños con discapacidad no son capaces de aprender, no entienden los contenidos del curso o no es necesario tanto esfuerzo si los niños no van a progresar en la vida. No obstante, estas opiniones excluyen a las personas con habilidades por desarrollar.

En el caso peruano, el sistema educativo ha experimentado cambios en la política educativa, ya que incluyó a los niños con necesidades especiales y discapacidad en mérito al artículo 14 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos estableció que los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad mantengan las mismas condiciones. En el año 2007, el gobierno ratificó lo expuesto en la Convención: la protección y aseguramiento de las condiciones a todas las personas con discapacidad. Cabe precisar que se incluyó el uso de la comunicación táctil, braille, macrotipos, medios de voz digitalizada, entre otros (Organización de las Naciones Unidas, 2006).

Respecto al rol de los docentes en la educación inclusiva, se distinguen tres aspectos: a) cultura, el profesional comparte y tiene arraigada la filosofía de la inclusión, de tal forma que difunde dicho pensamiento con la comunidad educativa y atiende a los aprendizajes de los niños en el aula; b) políticas, se incluye en la planificación escolar estrategias que corresponden a la inclusión; y c) práctica, garantiza la actividad educativa inclusiva en la clase, es decir materializa lo planificado (Ministerio de Educación, 2007).

El ente rector de la Educación Básica Regular en el Perú, desde el año 2006 se obligó la asignación de dos vacantes solo para niños con necesidades especiales; en el 2008, el estudiante con discapacidad debe estar comprendido en la nómina de matrícula; en el año 2011, se acentuó que no debe negarse la matrícula a niños con discapacidad, además se incluyó en el calendario cívico el Día de la Educación Inclusiva y, al mismo tiempo se implementó programas para sensibilizar a los padres de familia, se adoptaron medidas para la accesibilidad en las instituciones educativas, al mismo tiempo el modelo educativo debe incluir a los niños con habilidades diferentes (Defensoría del Pueblo, 2012).

En el caso chileno existe el Fondo Nacional de la Discapacidad cuya razón de ser es impulsar la inclusión de las personas con el perfil antes señalado. En este mismo sentido, se hace referencia al avance tecnológico, el mismo que cada vez es imperante y, de manera progresiva, muchas personas si no se capacitan pasarán a ser parte de los analfabetos tecnológicos, lo cual implicará el aumento de la discriminación. En el país del sur, se viene desarrollando tecnología para la inclusión, así como se ha dictado cursos a los docentes a través de la televisión, con el objetivo de disminuir las brechas de aprendizaje entre los niños de una misma aula. También se implementó la Ley de integración social de las personas con discapacidad con el objetivo de promover el empleo e inclusión del grupo humano en el sector productivo (Unicef, 2005).

2. Método

La investigación se concentró en la revisión de artículos publicados en la base de datos Ebsco. Estas se seleccionaron bajo los siguientes criterios:

- a) Inclusión educativa
- b) Niños
- c) Colegios
- d) Publicación desde el 2015 – 2021
- e) Publicaciones académicas en pdf
- f) Artículos en idioma inglés

Asimismo, se seleccionaron 55 artículos, sin embargo se retiraron 26 porque se repetían. Luego se excluyeron 14 porque no estaban disponibles y correspondían a temas migratorios sociales, violencia, rendimiento académico, conectividad tecnológica, diferencias de género, cine, historia de las naciones. Finalmente, el estudio estuvo integrado por 15 documentos, los cuales fueron analizados por la concurrencia de términos en el método y resultados obtenidos.

3. Resultados

En la tabla 1, se presenta los países donde se ha publicado los artículos. El 46.67% se realizó en España, el 20% en México, el 26.67% en Colombia, y solo el 6.67% en Chile. Asimismo, respecto al enfoque de cada investigación, predomina el enfoque cualitativo en el 66.67%. Se recurrió a la revisión documental, entrevistas a profundidad y estudios de caso, mientras que el 26.67% fueron estudios cuantitativos, caracterizados por experimentos en su mayoría, seguido por el diseño comparativo. Solo el 6.67% desarrolló investigaciones como se evidencia en la tabla 2.

Tabla 1.

País de publicación de los artículos revisados.

País	N.º	Porcentaje
España	7	46.67
México	3	20.00
Colombia	4	26.67
Chile	1	6.67
Total	15	100

Fuente: Elaborada propia

Tabla 2.

Enfoque desarrollado en los artículos revisados.

Enfoque	N.º	Porcentaje
Cualitativo	10	66.67
Cuantitativo	4	26.67
Mixto	1	6.67
Total	15	100

Fuente: Elaborada propia

4. Discusión

Los Estados diseñan políticas educativas orientadas a la inclusión porque la sociedad ha evidenciado actos de indiferencia, rechazo y exclusión a razón que no cumplen con el perfil o prototipo creado (Ramírez, 2017), los mismos que adquirieron y reforzaron en el seno del hogar o en la escuela (Cruz & Borjas, 2019). En México, los habitantes indígenas se sienten excluidos porque no hablan el español, además en las aulas los escolares manifiestan actitudes de exclusión (Aguayo & Piña, 2015).

De la misma manera, los niños sordos, cuando son integrados a las aulas, tienen muchos problemas de comunicación, reciben instrucción para que pronuncien palabras, lo incomprendible es que nunca escucharon; por ello, solo tratan de imitar, sin encontrarle sentido a lo que dicen o hacen. De esta manera, cuando querían comunicarse con sus compañeros, se sentían limitados, pero lo realizaban. Lo lamentable es que nadie prestaba atención y eran ignorados, situación que los frustraba y llenaba de cólera, razón por la cual ante su impotencia asumían conductas agresivas en casa (Vesga *et al.*, 2016). En este sentido, la familia tampoco brindaba la atención requerida. Por temor al rechazo social, preferían dejar al niño en casa sin contacto con otros menores. De ese modo, el menor era excluido en el aula y en casa.

Diferentes instituciones de cada país han implementado diversos programas. En este sentido, es preciso señalar que en la Universidad de Huelva ha desarrollado un conjunto de recursos didácticos para los estudiantes con discapacidad motora, cognitiva, TEA, TGD, trastornos de lenguaje, TDAH, sensorial, auditiva y visual como parte de la política inclusiva (Gómez-Hurtado, 2020). Este hecho evidencia la atención a los niños con habilidades diferentes desde la academia; por lo tanto, los maestros como agentes articuladores de las políticas y la ejecución de las mismas, permiten atender a la demanda social. Además, Lastre-Meza *et al.* (2020) en el programa de intervención aplicado, compararon el nivel de la lectura y escritura de los estudiantes con y sin alteraciones auditivas, cognitivas y visuales. Los resultados evidenciaron que un problema o alteración no limita el aprendizaje de la lectura y escritura.

Las escuelas cada vez albergan estudiantes de diferentes nacionalidades porque, por alguna situación, los padres se asentaron en un país diferente al de origen. Por ello, en España se implementaron programas deportivos para integrar a los estudiantes migrantes, ya que se observó que era escasa la práctica de la solidaridad y empatía, a diferencia cuando son niños donde la integración es más rápida. El monitor o docente responsable del grupo desempeñó un papel importante para la inclusión de los inmigrantes; por ello, se considera trascendental su experiencia laboral y se valora el hecho de que algunos monitores practican la interculturalidad. Por esa razón, se incluyen juegos o deportes que realizaban los migrantes (Carter-Thuillier *et al.*, 2017)

Por otra parte, la implementación de la "Comunidad de aprendizaje" en Yarima como estrategia de educación inclusiva, permitió la integración de los padres, niños, maestros y escuelas con el objetivo de mejorar la comprensión lectora, porque los resultados en Colombia no son alentadores como lo evidencian las pruebas de conocimientos (Beltrán *et al.*, 2015)

Por otra parte, Bustamante (2020) expone que la escuela es el lugar donde los estudiantes destinan el mayor tiempo y, por ello, tiene un papel significativo en el ámbito académico y social. Sin embargo, la experiencia de los jóvenes que retornaron a México de los Estados Unidos e iniciaron sus estudios, no fue precisamente la esperada porque tuvieron que adaptarse a una realidad distinta, por mencionar algunos aspectos como el tamaño del centro educativo, el idioma, la historia y el trato de los maestros. En ese sentido, se evidenció que existen diferencias en la educación, sobre todo no hay práctica de la inclusión social y educativa porque eran excluidos e incomprensidos. Por ello, abandonaban las aulas, se ausentaban y la dedicación del tiempo al estudio era escaso. Por otra parte, experimentaron problemas en cursos como historia y español, porque tenían desventajas frente a sus compañeros. Lo preocupante fue que reprobaron porque estudiaron los primeros años en Estados Unidos y llegar a México fue como empezar. Por otro lado, los docentes no articulan la política educativa, pues no atendían a las inquietudes de los migrantes y no son pacientes, peor aún los maestros expresan frases que discriminan, la más relevante fue que, ante una pregunta, la maestra respondió al estudiante migrante que “era una incompetente en su materia por no ir a la par con el resto del grupo”.

Sobre la base de la experiencia señalada, la misma que se replica en diferentes escenarios, se firmó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. El artículo 14 enfatiza en la inclusión y rechaza todo acto discriminatorio, así los países firmantes deben garantizar que se cumpla y brindar las condiciones necesarias que amerite (Organización de las Naciones Unidas, 2006; Ministerio de Educación, 2007). Si bien cada Estado ha implementado las políticas necesarias, no han sido lo suficiente (Defensoría del Pueblo, 2012; Unicef, 2005).

En España, se realizó la revisión documental referente a la inclusión. Amor et al. (2018) explicaron que no existe articulación entre las necesidades, los recursos y el currículo pedagógica. No obstante, un caso destacable es la comuna de Andalucía por el esfuerzo orientado a detectar las necesidades de los niños inclusivos, aunque pospone el aspecto académico. Por otra parte, Cataluña y Aragón no tienen políticas para mejorar la atención, ni tampoco para detectar los casos. A esto se añade que los profesionales realizan pruebas psicopedagógicas sesgadas, razón por la cual es urgente que se realice una evaluación holística a cada sujeto que lo requiera.

Una experiencia meritoria de destacar es que la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco ha concentrado su atención en la equidad e inclusión educativa; por ello, implementó la infraestructura necesaria, señalización y acceso al campus para

los estudiantes y público en general. También, brinda financiamiento, programas culturales, entre otros. La mayoría de los estudiantes con habilidades diferentes optan por estudiar en la División Académica de Educación y Artes, la cual brinda carreras profesionales en Educación Comunicación, Idiomas y cultura (Aquino *et al.*, 2020).

Asimismo, García y Nogales (2018), en el estudio experimental realizado en el curso de Educación Física donde participaron 308 estudiantes, indicaron que 30 estudiantes tenían discapacidad mental, 5 trastornos del espectro autista (TEA) y 4 con discapacidad motriz. Los resultados evidenciaron la disminución de los insultos, amenazas y agresiones a razón de la aplicación del proyecto PIAR. También se logró que los niños inclusivos participen en las actividades escolares y que progresivamente se integraran con sus compañeros.

En este tema, los docentes juegan un papel importante en la articulación de las políticas referentes a la inclusión y su aplicación en el aula. Por ello, Gutiérrez y Martínez (2020) realizaron el estudio con la participación de 25 docentes del nivel primario. El requisito fundamental era que debían de tener experiencia de trabajo con niños inclusivos. En este sentido, se identificó que los docentes requieren de capacitación para atender a los niños con discapacidad. Por otra parte, el desarrollo y aprendizaje del niño logrado en las aulas por los docentes, se transmite a las familias; además, resulta relevante la proyección en el ámbito laboral porque el estudiante aprende a realizar trabajos técnicos. De esa forma, existe la posibilidad de generar sus propios ingresos, mas las normas requieren que se efectivicen en las aulas a través de ambientes que permitan atender la demanda de los mismos.

En la experiencia de aprendizaje de la lengua extranjera en Chile, los estudiantes de dicha nacionalidad se caracterizaban por ser los “más calladitos”, sintiéndose extranjeros. Los maestros aplicaron diferentes estrategias en el desarrollo de las clases en un ambiente multicultural (Donoso & Ortega, 2020). Por otra parte, Medina & Pérez (2019) evidenciaron que el aprendizaje de las personas con discapacidad respecto a la lengua extranjera se encuentra limitado por la falta de materiales educativos porque aún existe el paradigma de que el estudiante debe tener un perfil en especial que involucra la aptitud, actitud y estar predispuesto al éxito académico.

La inclusión educativa atiende a niños ciegos y niños sordos, con limitaciones físicas, niños especiales o con una estatura inferior al promedio. Los problemas que presentan comprenden el autismo, síndrome de Down, traumatismo, esclerosis múltiple y problemas genéticos. Las formas de exclusión está caracterizada porque no hay respuesta del sujeto a quien pregunta, solicita una ayuda o no lo

incluyen en las tareas académicas. Los entrevistados afirmaron que trabajar con niños inclusivos es difícil, triste, duro, complicado y preocupante porque existe un daño emocional constante (Gutiérrez & Martínez, 2020).

También es preciso indicar que una nueva forma de exclusión corresponde al avance tecnológico, el cual se ha evidenciado en el presente año por el COVID-19. En el ámbito educativo se tuvo que recurrir a la educación virtual, situación que obligó a los maestros y estudiantes desenvolverse bajo un escenario diferente. Lo preocupante es que en muchos casos existía una Pc para dos o tres estudiantes, en otros casos no se tenía acceso al internet, así varios niños y jóvenes se autoexcluyeron del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta situación se agravó para los maestros porque carecían de la competencia tecnológica, razón por la cual tuvieron que renunciar o ser retirados del puesto de trabajo, generando un problema social de desempleo (Unicef, 2005; Álvarez *et al.*, 2020; Equipo Estatal de Educación de Plena Inclusión, 2020).

Sin embargo, la preocupación del problema antes señalado fue expuesto por Losada & Rodríguez (2019). Ellos comprobaron que la inclusión de la tecnología de comunicación e información aún es insuficiente y hace falta un modelo pedagógico acorde a las necesidades actuales donde el estudiante construya su conocimiento y desarrolle el pensamiento crítico concordante con los objetivos educativos (Losada & Rodríguez, 2019).

En tal sentido, luego de la revisión sistemática es preciso señalar que el tema de la inclusión educativa es latente. El Estado, con las políticas implementadas, no logra integrar a todos los ciudadanos porque los paradigmas están arraigados y reforzados diariamente en el ámbito familiar y escolar. Incluso, una nueva forma de exclusión es la que corresponde al aspecto tecnológico reflejado en el desempeño escolar y laboral. Por lo tanto, amerita incluir dentro de las políticas educativas este tema, sino el costo social será elevado, la tasa de analfabetos acrecentará y se convertirá en una carga para el gobierno central.

6. Conclusiones

El abordamiento del estudio respecto a la inclusión educativa corresponde a la pedagogía, la sociología y la antropología. Por esa razón, los involucrados deben de implementar programas de intervención de manera que se articulen las políticas gubernamentales inclusivas con el desempeño académico y laboral.

Por otra parte, los profesionales involucrados como los docentes requieren de capacitación en estrategias y métodos de enseñanza para atender a los niños y adolescentes inclusivos. Al mismo tiempo se requiere del acompañamiento y el desarrollo de las habilidades blandas, las cuales son necesarias para aprender a comprender y atender a dicho grupo humano. También es ineludible y trascendental proveer de los recursos educativos. Una alternativa es la alianza entre el Estado, la empresa privada y las universidades porque, a través de la investigación y desarrollo, se puede generar nuevos modelos educativos.

En conclusión, disminuir las estadísticas de exclusión requiere del compromiso y predisposición al cambio de los ciudadanos. Además, se debe entender que no contestar o prestar atención a una persona con habilidades diferentes, genera un efecto negativo y, producto de su frustración, evidenciará el fracaso con conductas agresivas, la cual demandará atención médica o será excluido por su familia, situación que, en muchos casos, conlleva a la depresión y al suicidio.

7. Referencias bibliográficas

Aguayo, H. & Piña, J. (2015). Expressions of racism in a sample of university students in Mexico. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 46, 1-22. <https://bit.ly/3qCHv6k>

Álvarez, H., Arias, E., Bergamaschi, A., López, A., Noli, A., Ortiz, M., ... Viteri, A. (2020). *La educación en tiempos del coronavirus*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Amor, A., Verdugo, M., Calvo, M., Navas, P. & Aguayo, V. (2018). Evaluación psicoeducativa de estudiantes con discapacidad intelectual: Análisis del marco de acción profesional. *Psicothema*, 30(1), 39-45. doi:10.7334/psicotherma2017175

Aquino, P., García, V. & Palmeros, G. (2020). Attention to vulnerable groups and equity indicators in Higher Education: A case study in a southeast Mexican public university. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, VII(2), 1-28. <https://bit.ly/33Pqzxx>

Beltrán, Y., Martínez, Y. & Torrado, O. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Revista Encuentros*, 13(2), 57-72. doi:10.15665/re.v13i2.498

- Bustamante, P. (2020). Experiencias escolares de jóvenes retornados de EUA a secundarias fronterizas de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(2), 1-21. doi:10.11600/1692715x.18201
- Calderón, M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, 21 (40), 43- 58.
- Carter-Thuillier, B., Gallardo, F. & López-Pastor, V. (2017). The Integration of Immigrant Students in a School Sports Program with Social Transformations Purposes. *Qualitative Research in Education*, 6(1), 22-55. <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/qre/article/view/2192>
- Cruz, P., & Borjas, M. (2019). Importancia de los primeros pasos en la relación familia-colegio. *Enseñanza & Teaching*, 37(2), 27-44. doi:10.14201/et20193722744
- Defensoría del Pueblo. (2012). *Los niños y niñas con discapacidad: Alcances y limitaciones en la implementación de la política de educación inclusiva en instituciones educativas del nivel primaria*. Defensoría del Pueblo. <https://www.mimp.gob.pe/webs/mimp/sispod/pdf/135.pdf>
- Donoso, A. & Ortega, K. (2020). Understanding the Meaning of Multicultural Collaboration in a Public-School EFL Class. *International Journal of Multicultural Education*, 22(1), 1-16. <https://bit.ly/2VXhoKx>
- Equipo Estatal de Educación de Plena Inclusión. (2020). *El derecho a la educación durante el COVID 19*. Plena Inclusión España.
- García, T., & Nogales, C. (2018). Directed activities in Recess as a method of inclusion of students with special needs. *Experiencias Didácticas*, 4(2), 388-408. doi:10.17979/sportis.2018.4.2.3413
- Gómez-Hurtado, I. (2020). Service Learning in Special Education Teachers' Initial Training at the University of Huelva. INCLUREC Project. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 105- 123. doi:10.15366/reice2020.18.1.006
- Gutiérrez, M. & Martínez, L. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(13), 1-15. <https://bit.ly/3lSGSll>
- Lastre-Meza, K., Romero, M., Ríos, C. & Campos, S. (2020). Comparative study of reading and writing levels in children with and without cognitive and visual hearing alterations. *Encuentros*, 18(1), 48-60. doi:10.17081/psico.21.39.2825

Losada, C. & Rodríguez, J. (2019). Analysis of the Digital Education Project (E-DIXGAL): the views of Primary School teachers. *Digital Education*(36), 171-190. Obtenido de <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/21235>

Medina, L., & Pérez, C. (2019). Theoretical and practical principles about the inclusive education of pupils with mild intellectual disabilities in the foreign language classroom. *Onomázein. Revista Lingüística, Filología y Traducción*, VI, 64-83. doi:10.7764/onomazein.ne6.04

Ministerio de Educación. (2007). *La inclusión en la educación. Cómo hacerla realidad*. Minedu.

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo*. ONU. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.

Ramírez, W. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* (30), 211-230. <https://bit.ly/3mV1xXB>

Soto, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 3(1), 1-17. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44730104.pdf>

Unicef. (2005). *Inclusión social, discapacidad y políticas públicas*. Unicef.

Vesga, L., Lasso, D. & Tobar, M. (2016). Later acquisition of first language: educative experience of Deaf girls and boys at a Public School in Popayan (Cauca). *Revista Katharsi*, 22, 87-114. <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>

Mecanismos de inclusión en educación básica regular desde la percepción en docentes del nivel primario de Lima Norte

Yolvi Ocaña Fernández¹
Gina Ivette Estrella Serón²
Luis Alex Valenzuela Fernández³

RESUMEN

Actualmente se requiere una comprensión sobre el proceso de inclusión en la educación debido a que ha trascendido los supuestos referidos a los estudiantes con necesidades especiales, y porque se trata de la inserción de todos los niños sin distinción. En el presente trabajo se plantea el fenómeno de la inclusión como elemento inherente en la praxis educativa con el fin de recoger las percepciones de los docentes en el contexto que desarrollan las labores. Por ello, el análisis se enfoca en la percepción del proceso de inclusión desde la perspectiva de 160 docentes de nivel primario pertenecientes a dos escuelas básica regular de Lima Norte. Para ello, se empleó un diseño descriptivo, no experimental. Asimismo, se valió de un cuestionario, validado por juicio de expertos para la toma de datos referidos al proceso de inclusión, creación de políticas y culturas inclusivas, y el desarrollo de prácticas inclusivas. El análisis de confiabilidad del citado cuestionario fue desarrollado por el análisis inferencial de la Universidad de Man Whitney ($p_valor > 0.05$). Se concluyó que no hubo diferencias respecto del proceso de inclusión entre ambas escuelas, pues los valores obtenidos por cada dimensión evaluada no fueron significativos.

Palabras clave: Inclusión, necesidades especiales, inserción

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2566-6875>

² ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3859-9755>

³ ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8743-4092>

1. Introducción

En la actualidad, una multiplicidad de aspectos relativos sobre la inclusión en el campo de la educación ocupan una destacada posición en los programas de aquellos que son responsables de plantear políticas educativas en diversos países (Ainscow & Messiou, 2018). De acuerdo a lo estipulado por la Unesco (2017), en su Marco de Acción Educación al 2030, acogido por la comunidad educativa global, se remarcó la urgencia de tratar los múltiples aspectos relacionados a la exclusión y marginación. El discernimiento del aspecto de la inclusión a nivel educativo ha rebasado las presunciones sobre dicho aspecto, el cual solo se enfocaba en los estudiantes con necesidades especiales (Qvortrup & Qvortrup, 2018). En ese sentido, los diversos acontecimientos y reglamentaciones locales en el orbe afectarían el proceso inclusivo, además desarrollarían un plus negativo relacionado a los resultados para generar lineamientos comparativos con diversos rangos de discrepancias. A pesar de ello, se han logrado obtener resultados impresionantemente similares en el campo de la educación inclusiva en diversas locaciones de la Tierra (Saloviita, 2017).

Los factores sociales, económicos y culturales pueden complementar o contradecir el logro de la equidad y la inclusión en la educación. La educación ofrece un punto de entrada clave para las sociedades inclusivas si los responsables de la formulación de políticas y los educadores ven la diversidad de los educandos no como un problema, sino como un desafío: identificar el talento individual en todas las formas, y formas y crear las condiciones para que prospere (Antoninis *et al.*, 2020).

Uno de los sustentos primordiales de la educación es desarrollar en los individuos hábitos, actitudes y habilidades que lo conduzcan a su desarrollo como individuo y parte de la sociedad (Darc, 2019). Esta idea nos deriva a retomar y afianzar los hechos que la realidad entrega sobre la tarea de democratización de la educación, aunque se ha demostrado en la práctica que el principio de la igualdad en educación no está patente en todo sentido. Ello deja relucir la existencia de trabas y escollos para que los individuos no accedan a un derecho fundamental de educación con similares condiciones (Casanova, 2018).

Según lo manifestado por Moreno *et al.* (2018), los conceptos y políticas de educación especial y educación inclusiva no se limitan a significados universales y no se materializan en prácticas uniformes, ya que asumen diferentes significados de diferentes contextos y consideran las singularidades del momento y lugar. Por su parte, Casanova (2018) sustenta que la educación inclusiva es “la única

que ofrece el contexto y las condiciones reales para desarrollar una educación conforme con las competencias que serán necesarias y útiles en esta sociedad democrática” (p.42).

El acceso universal a la educación es un requisito previo para la inclusión, pero hay menos consenso sobre qué más significa lograr la inclusión en la educación de los estudiantes con discapacidad y de otros grupos vulnerables en riesgo de exclusión. Sin embargo, aunque los resultados de la inclusión en la educación pueden ser esquivos, son reales, no ilusorios (Antoninis *et al.*, 2020). Hace pocas décadas, la Unesco reconoció la pertinencia de implementar nuevos enfoques en los esquemas clásicos de la educación que sean capaces de responder a las demandas sobre la universalidad de la educación (Haug, 2017). El objetivo fue atender hechos y realidades que han sido postergadas como la atención educacional a las poblaciones vulnerables, la inclusividad de estudiantes con habilidades especiales, entre otros (Vivacqua, 2019). Por su parte, Mngo & Mngo (2018) expusieron que los aspectos relacionados con la inclusión deberán asumirse como mecanismos de reestructuración y transformación basados en una continua interacción a fin de que se generen significativas mejoras a nivel comunicativo y participativo de la comunidad educativa.

De acuerdo con lo planteado por Campo (2019), el concepto de inclusión puede enfocarse como “una estrategia de investigación y una práctica crítica para articular una comprensión más compleja del mundo y de sus patologías sociopolíticas crónicas, entre ellas, la opresión, la injusticia social y la desigualdad en su pluralidad de ámbitos” (p. 97). Por otro lado, la postura de Gonzalez *et al.* (2019), ponen de manifiesto un aspecto importante: la inclusión rebasa los límites del acceso de integrar discentes en el sistema y, además, este aspecto guarda un componente más efectivo que involucra al contexto educativo, ya que busca nuevas y mejores prácticas educativas en su desarrollo.

De acuerdo con Ainscow & Messiou (2018), se ha considerado, a nivel internacional de forma creciente y a manera de reforma, que la inclusión en la educación deberá responder ante la diversidad de los alumnos. Por ello, los autores asumen que el objetivo del desarrollo escolar inclusivo es eliminar los procesos excluyentes, los cuales son consecuencias de las actitudes y respuestas a la diversidad en relación a la raza, clase social, etnia, religión, género y habilidades percibidas.

Asimismo, conforme con Mngo & Mngo (2018), el desfase en el desarrollo de una escuela con enfoque inclusivo no es un proceso fortuito. Además, si existieran visos de materializarse de forma concreta (mediado por políticas de inclusión),

recaerían sobre la praxis pedagógica de los docentes y el valor agregado de los recursos logísticos, incluida la infraestructura. Se debería primar la gestación de docentes capacitados y la reformulación concreta de los planes curriculares de los nuevos docentes en formación a fin de afianzar dicho proceso.

De acuerdo con Sofwan *et al.* (2019) sobre el convenio que reconoce a la inclusión dentro del espectro de la educación, generado en la Conferencia Internacional de Educación el 2008, se procura que dicho proceso sea asumido como un estándar de calidad, ya que se enfocó en las diferentes necesidades, habilidades y características de los estudiantes del orbe, así como el respeto por la diversidad se ha transformado en un tema de amplia trascendencia y de arduos debates entre colegiados del área educativa, volcándose en múltiples argumentos que giran en torno a la incorporación de estudiantes con discapacidades de diversa índole en las aulas de escuelas tradicionales. Los enfoques y conceptos que se han generado buscan eliminar todas las formas de discriminación en la educación y, al mismo tiempo, incentivar la inclusión para aumentar la participación en el aprendizaje de los estudiantes y puedan satisfacer sus necesidades educativas. La educación escolar para niños con discapacidades, según lo expuesto por Dainez & Smolka (2019), ha sido un tema de gran relevancia por los desafíos y dilemas que se plantea, tanto en términos de políticas públicas como en términos de prácticas educativas diarias. Esta atención se encuentra en la agenda de investigación centrada en la educación especial en el contexto de políticas de educación inclusiva, ampliando el alcance de las investigaciones sobre las condiciones y formas de recepción educativa de los estudiantes con discapacidades que asisten a la institución escolar (Dainez & Smolka, 2019).

Cabe mencionar que Qvortrup & Qvortrup (2018) mencionaron la presencia de una marcada discrepancia cuando se trata de enfocar el asunto de la inclusión por parte de políticos, investigadores y profesionales, ya que parecen responder al mismo fenómeno, pero piensan y hablan de temas muy diferentes. Una de las ideas más contenciosas es que los planes de inclusión carecen de un posible éxito a la sazón de que las instituciones educativas no podrán consumir estándares de inclusión, y estimaron que este aspecto será independiente del esfuerzo y/o nivel competencial de los docentes. Además, los citados investigadores agregaron que el argumento detrás de esta explicación es que siempre existirá una relación dinámica entre inclusión y exclusión; es decir, la inclusión por definición siempre conduce a la exclusión.

Por otro lado, se debe considerar la información manifestada por Mngo & Mngo (2018), ya que dieron a conocer aspectos intrínsecos de la praxis de la inclusión. Manifestaron que los profesores con cierta formación en la enseñanza de estudiantes con discapacidad y aquellos con un alto nivel de formación y experiencia apoyan en la educación inclusiva. Esto indica que la resistencia a la práctica está vinculada a una falta completa o inadecuada de preparación de los profesores. Por ello, según los autores, los docentes más novatos, con menor experticia y carentes de capacitaciones sobre la inclusión, tendrán un marcado pesimismo en relación al citado proceso, así como trabajar con aulas inclusivas.

El trabajo de enseñanza en educación inclusiva involucra a muchos profesionales. Algunos son especializados; otros, de educación regular, ofrecen asistencia educativa en las aulas, con o sin la presencia de otro maestro, con o sin el apoyo de especialistas; otros, trabajan en escuelas y clases especiales específicas para ciertos estudiantes, ya que se especializan en esa área de manifestación de discapacidad (Carvalho, 2018). Por eso, sobre esta base, se debe distinguir la educación inclusiva de la educación especial. Al respecto Vivacqua (2019) mencionó que, aunque dichos constructos se encuentren interconectados, poseen diferentes significados: mientras la primera constituye un proceso para la construcción de entornos físicos capaces de satisfacer a quienes presentan necesidades especiales, la segunda consiste en un método de enseñanza. Por ello, la autora expuso que la educación inclusiva consiste en un proceso de cambio cuyo propósito es transformar la visión educativa, no solo con el objetivo de llegar al estudiante, sino a los que forman parte del hecho educativo como los maestros, el director y los que forman parte de la red educativa.

Desde un punto de vista pedagógico-didáctico y legislativo, la historia de la inclusión escolar, en el caso italiano, se plantea el desafío de repensar constantemente las formas de educación inclusiva destinadas a identificar respuestas específicas en espacios comunes y a una amplia variedad de necesidades educativas (Manno, 2019). La educación inclusiva deberá ser entendida dentro de la dimensión de los servicios educativos, el mismo que abarca a niños con algún tipo de discapacidad y niños normales, a fin de que puedan interactuar conjuntamente en la escuela más próxima a su entorno (Mngo & Mngo, 2018). En base a lo manifestado, se requiere que la escuela realice ajustes tanto en términos de currículo, instalaciones e infraestructura, como de sistemas de aprendizaje, adaptados a las necesidades de cada alumno, para la implementación de la educación inclusiva.

Un aspecto trascendental respecto a la inclusión lo expuso Qvortrup & Qvortrup (2018). En base a la teoría de sistemas, sostienen que para manejar la inclusión como un fenómeno que concierne a los niños, se necesita una definición operativa

de inclusión diferenciada en tres dimensiones: la primera dimensión cubre diferentes niveles de inclusión; la segunda, diferentes tipos de comunidades sociales dentro y fuera de la escuela, de las cuales un niño puede ser incluido o excluido; y, la tercera dimensión compete a los diversos niveles de inclusión que puedan ocurrir en la comunidad.

2. Metodología

El presente trabajo se ha desarrollado bajo el método descriptivo-comparativo. Se emplearon procedimientos como la recopilación, el análisis y el desarrollo de los planes del trabajo de investigación (Hernández y Mendoza, 2018), en función de consolidar el proceso de percepción y comparación de la realidad del contexto, en el cual se han desarrollado las observaciones de un hecho o fenómeno del ámbito del estudio. De acuerdo con dicho aspecto, se ha optado por ejecutar el proceso compilatorio de todos los datos relevantes con el estudio, disponiendo el método hipotético-deductivo.

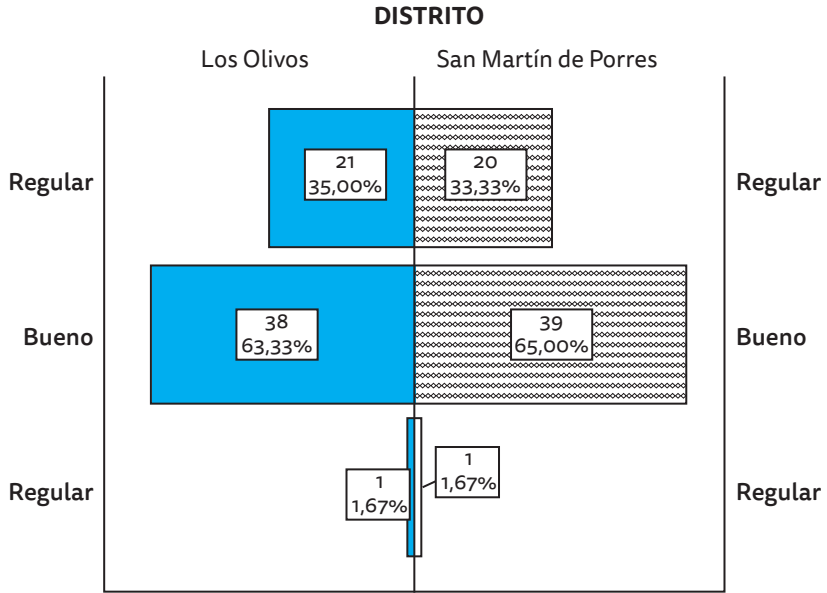
La muestra estuvo conformada por 120 docentes de dos locaciones educativas diferentes de Lima Norte, donde cada grupo contuvo 60 docentes de ambos géneros, todos ellos del nivel de educación primaria. Para la colecta de data, se empleó el instrumento denominado 'Index For Inclusión' desarrollado por Ainscow y Booth (2002) y conformado por 46 reactivos para coleccionar opiniones sobre aspectos relevantes a la educación inclusiva (creación de políticas, culturas y prácticas inclusivas).

3. Resultados

En función a los resultados de la figura 1, el 1,6% de los docentes de dos distritos de Lima Norte percibieron que están en un nivel 'Regular' respecto al proceso inclusivo que se viene desarrollando en sus respectivas instituciones. Sin embargo, se observó que dicho proceso inclusivo fue percibido como 'bueno' por el 63,33% de los docentes de Los Olivos y el 65% en los docentes de San Martín de Porres.

Figura 1.

Imagen porcentual comparativa de los rangos de inclusión entre dos colegios de Lima Norte.



Fuente: Elaboración propia

Respecto a los resultados de valores inferenciales mostrados en la Tabla 2 para la comparación sobre la percepción del proceso de inclusivo de los docentes de Educación Básica Regular nivel primario de dos distritos de Lima Norte, se obtuvo que no ocurrieron diferencias significativas respecto al nivel de percepción sobre la inclusividad como proceso, pues el valor obtenido de $Z_c = -0,186$ ($p_valor > 0,05$) implicó la aceptación de la hipótesis planteada. Respecto de la dimensión "Creación de culturas inclusivas", el valor obtenido $Z_c = -0,0373$ ($p_valor > 0,05$) implicó no rechazar la hipótesis nula. Similar situación se tuvo respecto de la dimensión sobre la "Creación de políticas inclusivas" del proceso inclusivo, puesto que el valor de $Z_c = -1,902$ ($p_valor > 0,05$) implicó no rechazar la hipótesis nula. Finalmente, también se pudo hallar que no existieron diferencias para la percepción en las prácticas inclusivas, ya que $Z_c = -1,90$ ($p_valor > 0,05$) significó el no rechazo de la hipótesis nula.

Tabla 2.

Significancia del proceso de inclusión en educación para los docentes de Los Olivos y San Martín de Porres.

		RANGOS				
		n	Rango promedio	Suma de rangos	Parámetros	
Proceso de inclusión	Los Olivos	60	60,99	3659,50	Zc	-,186
	San Martín de Porres	60	60,01	3600,50	Sig. asim.	,853
	Total	120				
Creación de culturas inclusivas	Los Olivos	60	61,48	3689,00	Zc	-,373
	San Martín de Porres	60	59,52	3571,00	Sig. asim.	,709
	Total	120				
Creación de políticas inclusivas	Los Olivos	60	55,32	3319,00	Zc	-1,902
	San Martín de Porres	60	65,68	3941,00	Sig. asim.	,057
	Total	120				
Desarrollo de prácticas inclusivas	Los Olivos	60	61,03	3661,50	Zc	-,190
	San Martín de Porres	60	59,98	3598,50	Sig. asim.	,849
	Total	120				

Fuente: Datos obtenidos con el software SPSS versión 24.

4. Discusión

Según los resultados mostrados, no ocurrieron diferencias significativas respecto a la percepción del proceso inclusivo de la Educación Básica Regular de docentes en dos sectores de Lima Norte. Según el parámetro ‘regular’, existió un 1,7% de docentes que percibió que la inclusión no fue la más adecuada por ciertas desventajas que se manifestaron en las aulas, ya sea por hechos de conductas no convencionales o procesos cognitivos/percepción de los discentes. Respecto al nivel ‘bueno’, se pudo sostener que la diferencia fue de 1,5%, lo que denota que hay opiniones equivalentes entre los docentes de ambas locaciones. Para el rango ‘muy bueno’, se halló una diferencia de 1%, lo que quiere decir que aún los docentes se encuentran por mejorar dichos parámetros, ya que el hecho educativo se encontró sujeto a diversos cambios constantes, los mismos que obedecieron al contexto en

el cual se desarrollaron las instituciones. Según lo estimado por Subramaniam & Subramaniam (2017), la reticencia en las aulas puede deberse a la idea que el profesorado considera respecto de los alumnos con discapacidad, ya que recurren al hecho de que los discentes deberían ser asistidos por profesionales antes de ser aceptados en una escuela tradicional.

En los resultados referentes a las culturas inclusivas, existió un 1,7% de profesores que percibió que dicho aspecto aún requiere de un mayor tratamiento para ser fortalecido, por lo que se asumió que la predisposición en aspectos inclusivos forman parte de las actitudes del docente y que requieren ser tratados. En el rango 'bueno', se obtuvo una diferencia de 3.4%; mientras que, para 'muy bueno', se evidenció una diferencia del 3.3% entre los profesores entrevistados de dos locaciones diferentes de Lima Norte. Dichos resultados contrastaron con la publicado por Arroyo (2018), quien concluyó que la cultura inclusiva se sustenta y desarrolla a nivel de las aulas, basándose en la importancia de la diversidad y multiculturalidad.

Asimismo, se observa que en los resultados sobre las políticas inclusivas, los docentes de dos locaciones de Lima Norte manifestaron que, en el rango 'regular', existió una pequeña diferencia del 1,6%, debido a que percibieron que dicho asunto aún se encuentra en proceso de normatividad y a una respuesta pertinente por parte del Minedu para ejecutar e implementar el trabajo en aula. En lo que respecta al rango 'bueno', se tuvo una notable diferencia de 15%; además, en el rango 'muy bueno', la diferencia fue mayor (16,7%). Estas cifras se alinean a lo expuesto por Cifuentes (2016), quien recalcó la necesidad de implementar un plan curricular capaz de atender y responder a la mayor cantidad de requerimientos dentro del proceso inclusivo con la finalidad de cimentar una educación con equidad, basado en principios éticos y con responsabilidad social.

Respecto a las prácticas inclusivas, los resultados obtenidos exhibieron que hubo un 5% de diferencias para el rango 'regular'; mientras que, en el rango 'bueno', la diferencia se acrecentó a un 10 %; y, en el rango 'muy bueno', se tuvo una diferencia del 5%. Dichos resultados se deben comparar con los obtenidos por Ndemanu & Jordan (2018), quienes refirieron que la actitud asumida por el docente es un factor preponderante en la acción inclusiva y retoman aspectos vitales como primar el manejo cabal del marco normativo sobre el derecho a una educación para la diversidad, aunado a procesos de planeamiento estratégico del trabajo pedagógico.

Un aspecto resaltante a tratar es lo expresado en el estudio realizado por Saloviita (2017). Expresó que las actitudes más críticas de los profesores de asignaturas hacia la inclusión se pueden entender a través del énfasis que muestran por su materia, en lugar de concentrarse en el desarrollo del estudiante.

5. Conclusiones

En base a los datos generados, no existieron diferencias significativas entre las instituciones de Educación Básica Regular evaluadas para el proceso de inclusión en relación a los rangos evaluados sobre la percepción de los docentes encuestados. Respecto al aspecto relacionado con la generación de culturas inclusivas, se consideró como aceptable por parte de los evaluados. Así mismo, se observó que hubo una diferencia mínima significativa respecto a cómo es percibido el mecanismo inclusivo por parte de los docentes de las dos locaciones de Lima Norte. Sobre el aspecto relacionado a la generación de las políticas inclusivas, se concluyó que, en el proceso inclusivo en la escuela, fue 'regular' con un 3,3% entre los docentes entrevistados; y, para el rango de 'muy buena', la diferencia estimada fue mayor (16,7%). Respecto a la generación de las praxis inclusivas, se concluyó que en el proceso de inclusión para los docentes de las dos locaciones de Lima Norte existe una diferencia significativa en el nivel 'bueno' (10%).

Cabe señalar la sugerencia de que los docentes deberían trabajar en el conocimiento y aplicación de las políticas inclusivas (aunque las dimensiones encuestadas tuvieron una alta aceptación). Como refirieron Durán & Giné (2017), Rayner (2017) y Saloviita (2017), el proceso inclusivo es sumamente complejo y requiere ser implementado de forma longitudinal respecto a las particulares de cada país. Además, se debe mencionar que, en relación al aspecto de cultura inclusiva, ciertos docentes no tuvieron una diáfana idea sobre cuál sería su rol a fin de reforzar desde el aula dichos aspectos; al definir el papel que deben asumir en relación al manejo del aspecto de cultura inclusiva en el contexto educativo, es un hecho favorable que se encamina en la integración desde la praxis misma en la comunidad educativa (Messiou, 2016; Kiuppis, 2014; Granada & Sanhueza, 2013).

Respecto a las políticas inclusivas, Rana & Culbreath (2018) manifestaron que matricular estudiantes en una determinada institución no permite evidenciar que se realice una inclusión. En realidad, se debe procurar respetar el derecho universal de acceder a la educación y refrendar el aspecto de la diversidad. El parámetro administrativo para el trabajo en las aulas debe reforzar la inclusión en el entorno educativo y en la comunidad (Kumar, Zusho & Bondie, 2018; Done & Murphy, 2016).

Se concuerda con las ideas de Qvortrup & Qvortrup (2018) sobre la existencia apremiante de generar una definición sólida y operativa de inclusión. Al respecto, se proponen algunos de los dilemas de definición: ¿La inclusión se debe enfocar en la rentabilidad o el bienestar de los estudiantes, es decir, es la definición de inclusión una cuestión de números o calidad?, ¿la inclusión debería asumirse como el núcleo que oriente los logros del aprendizaje?, ¿debería definirse la inclusión en relación al entorno de los aprendizajes?, ¿se debe considerar diferentes contextos sociales como escenarios de inclusión y/o exclusión?, ¿la inclusión deberá enfocarse de forma primordial en cifras?, ¿debe considerarse las experiencias de los estudiantes en su interacción con la comunidad social? Las expresiones de Lauchan & Greig (2015) refieren que el éxito del proceso de inclusión se encuentra supeditado al trabajo y desempeño del docente, el cual primará sus conocimientos, habilidades de instrucción y, particularmente, sus actitudes e identificación con la inclusión.

Finalmente, ocurrieron situaciones que evidenciaron necesidades y escollos para el desarrollo efectivo del proceso inclusivo. Esta situación, de ser propia del sector capitalino, al ser analizado en los sectores rurales, resulta muy precario. Por ello, urgen cambios que sobrepasen el parámetro educativo e institucional en el sector y se enfoquen en las políticas educativas de Estado, pues los desatinos revelan la voluntad política en denuedo de los sectores más vulnerables del país. No basta la voluntad y predisposición de la praxis de los profesores para una adecuada educación inclusiva, se requiere la voluntad política capaz de gestionar mecanismos normativos. De ese modo, se podrá consolidar planes y estrategias pertinentes que orienten a mecanismos de gestión y generar recursos indispensables que permitan una mejor y mayor apertura para alcanzar estándares educativos de calidad inclusivos.

6. Referencia bibliográficas

Ainscow, M. (2002). *Understanding the development of inclusive schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203016619>

Ainscow, M. & Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal Education Change*, 19, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>

Antoninis, M., April, D., Barakat, B., Bella, N., D'Addio, A. C., Eck, M., Endrizzi, F., Joshi, P., Kubacka, K., McWilliam, A., Murakami, Y., Smith, W., Stipanovic, L., Vidarte, R. & Zekrya, L. (2020). All means all: An introduction to the 2020 Global Education Monitoring Report on inclusion. *Prospects*, 1-7. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09505-x>

Arroyo, M. (2018). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159.

Campo-González, A. (2019). Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Revista Redipe (Red Iberoamericana de Pedagogía)*, 8(3), 66-95. <https://bit.ly/3oe2qBc>

Carvalho, R. (2018). Cartografia do trabalho docente na e para a educação inclusiva. *Revista@mbienteeducação*, 1(2), 21-30. <https://bit.ly/2DpSKe8>

Casanova, M. A. (2018). Educação inclusiva: Por quê e para quê? *Revista Portuguesa de Educação*, 31(Especial), 42-54. <http://dx.doi.org/10.21814/rpe.15078>

Cifuentes-Garzón, J. (2016). Inclusão e identidade das práticas discursivas dos alunos na escola. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 10(9), 78-97. <http://dx.doi.org/10.18359/reds.1450>

D'Alessio S. (2015). La ricerca per l'educazione inclusiva a livello globale. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14(3), 243-250.

Dainez, D. & Smolka, A. L. (2019). A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-18. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945187853>

Darc, F. (2019). Aspectos Históricos da educação Inclusiva no Brasil. *Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva*, 2(3), 11-23. <https://bit.ly/302qqX7>

Done, E. & Murphy, M. (2016). The responsabilisation of teachers: a neoliberal solution to the problem of inclusion. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 39 (1), 142-155. doi:10.1080/01596306.2016.1243517

Durán, D. & Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1(1), 153-170. <https://bit.ly/30UDXlz>

Granada, M., Pomés, M. & Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, (25), 51-59. <https://bit.ly/2YfvxDj>

Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E. & Poy-Castro, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>

Gunnþórsdóttir, H., & Jóhannesson, I. A. (2014). Additional workload or a part of the

job? Icelandic teachers' discourse on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 580–600. doi:10.1080/13603116.2013.802027

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill-Interamericana.

Kiuppis, F. (2014). Why (Not) Associate the Principle of Inclusion with Disability? Tracing Connections from the Start of the 'Salamanca Process'. *International Journal of Inclusive Education* 18(7): 746-761. doi:10.1080/13603116.2013.826289

Kumar, R., Zusho, A. & Bondie, R. (2018). Weaving Cultural Relevance and Achievement Motivation Into Inclusive Classroom Cultures. *Educational Psychologist*, 53(2), 78- 96. doi:10.1080/00461520.2018.1432361

Lauchlan, F. & Greig, S. (2015). Inclusive education in international contexts. *British Journal of Learning Support*, 30(1), 69-82. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12075>

Mngo, Z. & Mngo, A. (2018). Teachers' Perceptions of Inclusion in a Pilot Inclusive Education Program: Implications for Instructional Leadership. *Hindawi, Education Research International*, 2018, 1-13. <https://doi.org/10.1155/2018/3524879>

Manno, D. (2019). Cronotopi dell'educazione inclusiva. *Pedagogia Oggi*, 17(1), 463-476.

Messiou, K. (2016). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159. doi:10.1080/13603116.2016.1223184

Moreno, K., Meyrelles de Jesus, D. & Baptista, C. (2018). Educação especial na perspectiva da educação inclusiva em diferentes municípios. *Cadernos Cedes*, 38(106), 261-265. <https://bit.ly/3ekLWQH>

Ndemanu, M. T. & Jordan, S. (2018). Culturally responsive pedagogy for African immigrant children in U.S. P-12 schools. *Journal of Black Studies*, 49(1), 71-84. <https://doi.org/10.1177/0021934717736065>

Piccioli, M. (2020). Disabilità e sviluppo dell'educazione inclusiva: alcune questioni di etica nella ricerca nella prospettiva dei Disability Studies. *Italian Journal of*

Special Education for Inclusion, 8(1), 53-66.

Rana, L. & Culbreath, Y. (2018). Culturally inclusive pedagogies of care: A narrative inquiry. *Journal of Pedagogy*, 10(2), 87-99. doi: 10.2478/jped-2019-0008

Rayner, S. (2017). Admissions policies and risks to equity and educational inclusion in the context of school reform in England. *Management in Education*, 31(1), 27-32. <https://doi.org/10.1177/0892020616687699>

Saloviita, T. (2017). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560-575. doi:10.1080/13603116.2017.1390

Sofwan, A., Mujiyati, & Hendrowati, T. (2019). Perceptions of Inclusion Education by Parents of Elementary School-Aged Children in Lampung, Indonesia. *International Journal of Instruction*, 12(1), 199-212. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12113a>.

Subramaniam, S. & Subramaniam, R. (2017). Leveraging Technology for Educational Inclusion. *Universal Journal of Educational Research* 5(1), 94-98. doi: 10.13189/ujer.2017.050111

Unesco. (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. Unesco.

Wilson, S. (2000). *Schooling for democracy*. *Youth Studies Australia*, 19(2), 25-32.

Vivacqua-Vieira, F. (2019). Direito fundamental à educação inclusiva. *Revista Interdisciplinar Pensamento Científico*, 5(4), 11-23. <https://bit.ly/2CmRIPB>

Características personales, integración institucional y aprendizaje en estudiantes universitarios de Juliaca

Edgar Froilán Damián Núñez¹
Juan José Apaza Justo²
Teófilo Huayllaquispe Palomino³

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo describir y analizar las correlaciones entre los estudiantes ingresantes en el año académico 2017 – I a la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez (UANCV), Facultad de Ciencias Administrativas, y la Universidad Alas Peruanas (UAP), Facultad de Ciencias Empresariales y Educación. En ese sentido, es necesario mencionar que los estudiantes acceden a la educación superior con diversas exceptivas, centradas en el rendimiento académico, humano, sociocultural y profesional. De acuerdo con ello, se destaca la capacidad del estudiante para vencer adversidades de la enseñanza universitaria que muchas veces lo alejan de sus objetivos y metas, influyen en el proceso de integración y relaciones interpersonales, y definen su permanencia o deserción del sistema. Asimismo, alrededor de este ambiente, se distinguen el estatus de identidad y la autoeficacia académica. A partir de ello, se concluye que las características personales, la integración institucional y el aprendizaje de los universitarios de Juliaca deben ser atendidos de manera óptima y eficaz, visibilizando la preocupación de las facultades por el desarrollo y la enseñanza de los estudiantes y las diversas necesidades a nivel académico y social.

Palabras clave: Integración, institucional, identidad, aprendizaje, estudiantes.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7499-8449>

² ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1020-1688>

³ ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9873-4579>

1. Introducción

Los estudiantes acceden a la educación superior con expectativas múltiples y una mentalidad positiva y proactiva, centrada en el rendimiento académico, humano, sociocultural y su formación profesional. No obstante, las diferentes características del entorno universitario, genera y promueve experiencias que pueden alejar las metas y los objetivos que inicialmente se plantearon. Así, los múltiples factores e indicadores en el proceso de integración y relaciones interpersonales definirán la permanencia o la deserción del sistema (Tutau, 2011). Esta situación se debe a que la universidad, como espacio de interacción académica, obedece a una estructura organizacional, programática a los factores psicosociales, representada en una primera instancia por los docentes y el personal relacionadas con la organización y la influencia significativa en su formación académica (Doménech, 2017).

Integrado a lo anterior, la educación superior pasa a constituirse en un espacio de interrelación social, generando lazos socioculturales entre diversos individuos con características en común. Se convierte en un lugar donde se establecen y fortalecen diversos vínculos afectivos y desarrollan la construcción de diversos puntos de asistencia comunitaria. Estas relaciones presentan diversas dimensiones y cada una delimita la influencia sobre el comportamiento y la conducta del estudiante en la universidad (Tonon, 2005).

Al inicio del semestre académico, se puede observar el contacto de los estudiantes con las instalaciones y la planta física que, aun no siendo menos importante, presenta un peso relevante en una primera percepción del estudiante hacia la universidad. En segundo plano, los procesos administrativos y las estructuras de costos por los servicios recibidos también afectan la percepción y la receptividad de la institución. Por último, en tercer lugar, la relación con los docentes y las metodologías que desarrollan por naturaleza académica generan expectativas y opiniones en el estudiantado (Carmona y Rojas, 2014)

De acuerdo ello, Caro (2010) afirma que los ambientes de formación académica superior confrontan un desafío centrado en brindar a los estudiantes espacios educativos alternativos y diversificados que aporten de manera adecuada, positiva y asertiva al progreso humano y bienestar de los individuos, fortaleciendo ideas que giran en torno a responsabilidad social, y la disciplina. Estas centran su origen en la formación de cada ser humano. A partir de ello, tienden a proyectarse frente a un trabajo comunitario, buscando el bien común.

Otro elemento interesante es lo que determina la idea de cercanía con la universidad no solo durante el periodo de formación profesional, sino después que egresa de ella. El sentido de pertenencia representa la comunión máxima entre la población estudiantil y los ideales de la institución, las políticas académicas, los principios éticos, los espacios y el componente afectivo sobre los demás integrantes de la comunidad universitaria. Sin embargo, existen universidades con deficiencias en el ambiente. Incluso, la educación superior no promueve el desarrollo de sensaciones de propiedad, liderazgo y empoderamiento; es decir, no estimulan el pensar social, la gestión de los conocimientos y saberes. Esto, sin duda, no fomenta una motivación académica saludable (Tonon, 2005).

A esta falta de sentido de pertenencia, se le puede agregar los problemas referenciados por Matus *et al.* (s.f.). Afirman que son diversos los elementos que provocan el abandono temprano de los estudios: precariedad a nivel de la economía por parte de los alumnos o, en otros casos, ser los primeros miembros de la familia que acceden a la educación superior. Otro aspecto importante que determina el abandono de los estudios, se centra en la falta de hábito por el estudio, el orden, la disciplina, la falta de motivación y la irresponsabilidad. Todo lo mencionado forma parte de una herencia que los acompaña desde sus aprendizajes previos.

En ese sentido, el proceso de investigación nos permitió identificar objetivos basados en describir, analizar las correlaciones y comparaciones en los estudiantes ingresantes en el año académico 2017-I algunas características personales, su integración institucional y su vinculación con el aprendizaje de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez (UANCV), Facultad Ciencias Administrativas, y la Universidad Alas Peruanas (UAP), Facultad de Ciencias Empresariales y Educación. Ambas se encuentran ubicadas en la localidad de Juliaca, distrito de San Román, región Puno. Por ello, se revisarán algunas características personales, la integración institucional y la vinculación con el aprendizaje

2. Metodología

La presente investigación está enmarcada dentro del enfoque cuantitativo. El estudio científico se desarrolla siguiendo el método hipotético deductivo de Popper, el cual ha tenido mayor repercusión en el avance científico tecnológico de la humanidad, ya que, a través de un proceso lógico del pensar, conduce al investigador en su aspiración de producir nuevos conocimientos y aproximarse a la verdad (Hernández *et al.*, 2014 y Ñaupas *et al.*, 2013).

La investigación desarrollada fue de tipo aplicada. Se basa en la ejecución de saberes teóricos frente a una realidad establecida. Además, el diseño es no experimental y la investigación no manipula adrede las variables. El investigador observa el fenómeno en su esencia, dentro de su espacio habitual, y luego realiza el respectivo análisis (Hernández, *et al.*, 2010 y Sánchez y Reyes, 2002). El diseño es correlacional porque determina el nivel de concordancia que existe a nivel de variables de estudio (Sánchez y Reyes, 2002).

La investigación fue desarrollada en base a variables, características personales, dimensión, estatus de identidad y se aplicó el cuestionario denominado "Proceso de identidad ego" (Balistreri *et al.*, 1995) con 32 ítems. Las posibilidades de respuestas concuerdan a la escala tipo Likert, cuya valoración va de uno a cinco, en su baremación en los extremos se consignan como "totalmente en desacuerdo" y "totalmente de acuerdo".

Asimismo, para obtener los datos de la dimensión autoeficacia académica, se obtuvieron a través del cuestionario denominado "Escala de autoeficacia académica" adaptada y validada en la tesis de Pain (2015), proveniente de la "Escala de autoeficacia general" de Bähler y Schwarzer (1996). Dicho instrumento posee 10 ítems. Las posibilidades de respuestas concuerdan con la escala tipo Likert, cuyos valores van de uno a cuatro puntos. En su baremación, en los extremos, se consignan como "incorrecto" y "correcto".

Con relación a la variable "integración institucional", el acopio de información se cumplió a través del cuestionario "Escala de integración institucional" (EII), diseñado por Pascarella y Terenzini (1980). Dicho instrumento posee 30 ítems. Las posibilidades de respuestas se ajustan a la escala tipo Likert con una valoración de uno a cinco puntos. En su baremación, en los extremos, se consignan como "totalmente en desacuerdo" y "totalmente de acuerdo".

Según Hernández *et al.* (2010), la validez es el nivel que presenta un instrumento para realizar la medición de una variable de manera acertada. Por otro lado, el instrumento tiene confiabilidad al realizar una medición cuando se aplica a una persona o elemento en dos ocasiones y se obtiene los mismos resultados. La investigación se trabajó con el Alpha de Cronbach estandarizado.

La población estuvo conformada por los alumnos ingresantes al I semestre en el año académico 2017-I en la UANCV, Facultad de Ciencias Administrativas, y la UAP, Facultad de Ciencias Empresariales y Educación. Los estudiantes suman en número de 800 estudiantes y la muestra actúa como un fragmento representativo del total de la población definida, la cual fue elegida para ser estudiada debido a sus propios caracteres.

3. Resultados

Este capítulo presenta el estudio ejecutado a las diferentes variables de investigación. Asimismo, las conclusiones obtenidas se originan a partir de las encuestas realizadas a los estudiantes universitarios. Se observa que del 100% de los estudiantes encuestados, el 34.8% expresaron tener una identidad difusa; 29.1% refieren tener una identidad hipotecada; 27.5% poseen identidad moratoria; y 8.6% manifestaron poseer una identidad lograda. Por otro lado, del 100% de los estudiantes encuestados en relación con la autoeficacia académica, 41% de estudiantes se ubican en el nivel alto; 28.3%, en moderado; 22.5%, en nivel bajo; 7%, nivel muy alto y 1.2%, en muy bajo.

También se observa que del 100% de los estudiantes encuestados, el 56.6% poseen características personales inapropiadas y el restante, el 43.4%, características personales apropiadas. De igual forma, se observa que del 100% de los estudiantes encuestados, el 60.2% muestran interacciones poco favorables entre grupos; 29.5% poseen interacciones favorables; y 10.2%, interacciones desfavorables.

Asimismo, observamos que del 100% de los estudiantes encuestados con relación a las interacciones con la facultad, el 44.3% afirman que estas son poco favorables; 34.8%, favorables; y el 20.9%, señalan que son desfavorables. Igualmente, se evidencia la opinión sobre la preocupación de la facultad por el desarrollo y la enseñanza de los estudiantes: el 60.7% de estudiantes opinan poco favorable; el 30.7% afirma como desfavorable; y, el 8.6%, como favorable.

Tabla 1.

Estatus de identidad.

	Frecuencia	Porcentaje
Identidad difusa	85	34.8%
Identidad difusa	85	34.8%
Identidad en moratoria	67	27.5%
Identidad lograda	21	8.6%
Total	244	100.0%

Fuente: Elaborada propia

Tabla 2.

Autoeficacia académica.

	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	3	1.2%
Bajo	55	22.5%
Moderado	69	28.3%
Alto	100	41.0%
Muy alto	17	7.0%
Total	244	100.0%

Fuente: Elaborada propia

Tabla 3.

Características personales.

	Frecuencia	Porcentaje
Inapropiada	138	56.6%
Apropiada	106	43.4%
Total	244	100%

Fuente: Elaborada propia

Tabla 4.

Interacciones entre grupos.

	Frecuencia	Porcentaje
Desfavorable	25	10.2%
Poco favorable	147	60.2%
Favorable	72	29.5%
Total	244	100%

Fuente: Elaborada propia

Tabla 5.

Interacciones con la facultad.

	Frecuencia	Porcentaje
Desfavorable	51	20.9%
Poco favorable	108	44.3%
Favorable	85	34.8%
Total	244	100%

Fuente: Elaborada propia

Tabla 6.

Preocupación de la facultad por el desarrollo y la enseñanza de los estudiantes.

	Frecuencia	Porcentaje
Desfavorable	75	30.7%
Poco favorable	148	60.7%
Favorable	21	8.6%
Total	244	100%

Fuente: Elaborada propia

Tabla 7.

Prueba de normalidad.

Universidad de procedencia		Kolmogorov-Smirnov^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl.	sig.	Estadístico	gl.	sig.
Aprendizaje	UANCV	.181	179	.000	.832	179	.000
	UAP	.252	65	.000	.867	65	.000

Nota. Modificación de la significación de Lilliefors. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8.

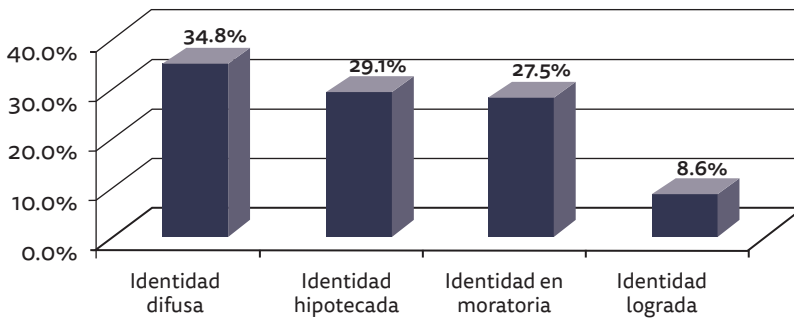
Correlación entre las variables “características personales”, “integración institucional” y “aprendizaje”.

CORRELACIONES					
			Características personales	Integración institucional	Aprendizaje
Rho de Spearman	Características personales	Coefficiente de correlación	1.000	,831**	,935**
		sig. (bilateral)		.000	.000
		N	244	244	244

Fuente: Elaboración propia

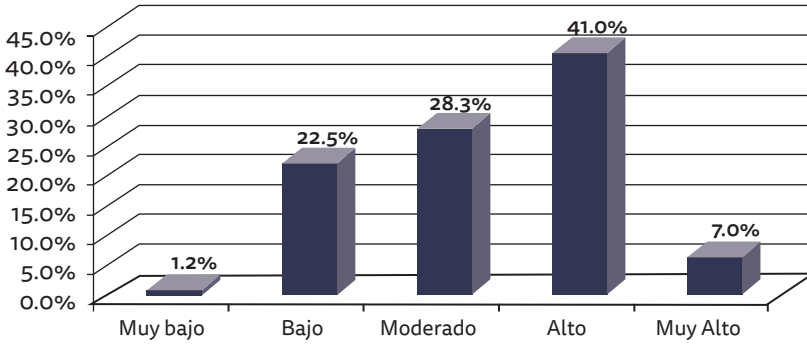
Figura 1.

Estatus de identidad



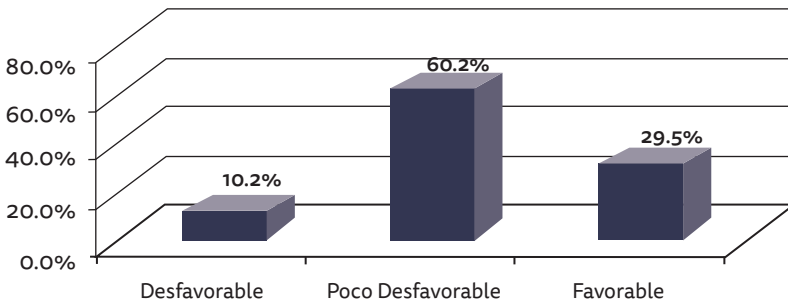
Fuente: Elaboración propia

Figura 2.
Autoeficacia académica



Fuente: Elaboración propia

Figura 3.
Interacciones entre grupos



Fuente: Elaboración propia

Las interpretaciones de los resultados obtenidos nos señalan el estatus de identidad: la mayoría de los encuestados poseen una identidad difusa y un grupo considerable que se ubican dentro la identidad hipotecada. También nos permiten afirmar que la mayoría de los estudiantes poseen una autoeficacia académica de nivel alto y un grupo considerable de nivel moderado. Por ello, la mayoría de los estudiantes refieren presentar características personales inapropiadas; mientras que otro grupo considerable, características personales apropiadas.

De igual manera, los resultados en relación con las interacciones entre grupos, nos permite afirmar que la mayoría de los estudiantes realizan interacciones poco favorables, y un grupo significativo, interacciones favorables. Por consiguiente, los resultados también nos indican que, en las interacciones con la facultad, la mayoría de los encuestados refieren tener interacciones poco favorables, y un porcentaje considerable afirma interacciones favorables. Los datos analizados nos permiten aseverar que la mayoría de los estudiantes encuestados señalan poco favorable y un porcentaje significativo afirma como desfavorable la preocupación de la facultad por el desarrollo y la enseñanza de los estudiantes.

4. Discusión

La investigación se planteó la siguiente hipótesis general: Existe relación directa entre las características personales, con la integración institucional y el aprendizaje en estudiantes universitarios de la UANCV y la UAP, Juliaca, 2017. El Rho de Spearman nos brinda como resultado el coeficiente de correlación de 0.831 y 0.935 con una relación positiva alta entre las variables. Para las hipótesis específicas, se encontró una relación moderada y alta, con un nivel significancia en todos los ámbitos significativos.

El nivel de relación obtenido entre las características personales, integración institucional y aprendizaje, guarda relación con la investigación realizada por Pain (2015). Los resultados refieren que las variables relacionadas a las modificaciones de formación universitaria podrían ser la autoeficacia académica, la integración institucional y el esfuerzo académico. Por lo cual, se sugiere la necesidad de trabajar con variables relacionadas a lo psicosocial integrado al estudio superior, las cuales en un futuro permitan realizar un efecto multiplicador a nivel del país. Es necesario, entonces, generar cambios a nivel de paradigmas educativos, siendo muy importante analizar la forma en cómo se observa y asume la educación superior. De la misma forma, se debe evaluar el rol de los agentes académicos que intervienen en dicho proceso socio educativo, ya que son los actores principales dentro de la construcción y reingeniería de una educación superior con alta calidad, no solo académica sino humanista.

Asimismo, García y Medina (2011) indican que el proceso de integración de los estudiantes presentó características personales diferentes y el rendimiento académico fue de nivel aceptable, ya que existió una buena y adecuada motivación y estimulación frente a factores relacionados con la proyección de vida. Los estudiantes analizaron sus fortalezas y necesidades a nivel de caracteres

y de acuerdo con la escala académica. En la investigación que realizaron Tingo y Urbano (2017) sobre rasgos de personalidad y rendimiento académico, se señala que los estudiantes presentaron rasgos de personalidad en distinto grado, así como una conducta marcada por aspectos psicoemocionales y socioculturales. Según el análisis de los investigadores, todo indicaría que dichos elementos tienen su origen en el núcleo familiar, así como otros detalles importantes y necesarios de identificar al momento de evaluar el proceso y progreso de los alumnos en el marco de su desarrollo a nivel académico y personal.

Otro estudio sobre los estilos de personalidad fue realizado por Siabato *et al.* (2013). Se plantea la existencia de un vínculo entre los estados de ansiedad y las diversas personalidades de los sujetos. Si no son tratadas a tiempo y bajo controles especializados, puede llegar a generar cuadros de depresión y estrés, influyendo de manera negativa en la calidad de vida de los estudiantes y, por ende, en su progreso académico.

Por otro lado, Carmona y Rojas (2014) realizaron un estudio sobre las características de las personas, las necesidades de conocimiento y la capacidad de satisfacer necesidades vitales en alumnos de educación superior de Chile. Señalaron que la necesidad de cognición es un componente básico de la personalidad, frente al desafío de construir y mantener una calidad educativa a nivel universitario. Por ello, se debería considerar las variables implicadas en el desarrollo del enseñar y el aprender.

Por último, Ramírez (2017) desarrolla un estudio sobre el aprendizaje en el nivel universitario y destaca que el estudiante debe aprender de manera autónoma, asimilando los aprendizajes previos y reforzando los nuevos saberes e investigando de manera interactiva con sus pares. El alumno universitario juega un doble papel, ya que, por un lado, desarrolla el rol de docente compartiendo saberes propios y, por otro lado, recibe la información de sus compañeros en el aprendizaje. De esta manera, el umbral del aprendizaje se amplía tanto de manera cuantitativa como cualitativa.

5. Recomendaciones

Se recomienda analizar las variables estudiadas en la investigación, en un enfoque cualitativo o mixto para medir con mayor amplitud, profundidad y, de manera minuciosa, los puntos críticos que generan falencias en la integración institucional y con los resultados obtener mayor enriquecimiento sobre el tema. Además, se debe promover a través de la subunidad de tutoría y psicopedagogía charlas y talleres que posibiliten el fortalecimiento y liderazgo de la integración institucional. También, resulta importante implementar políticas específicas que favorezcan la investigación institucional orientada hacia la calidad de los aprendizajes y la promoción de estrategias de enseñanza.

Se recomienda desarrollar diagnósticos situacionales basados en encuestas socio educativas tanto al inicio como al término de la carrera universitaria. Estas ayudarán a identificar las diversas problemáticas con las cuales llegan los estudiantes y, a la vez, plantear diversas estrategias pedagógicas y metodológicas que ayuden a reducir dichas falencias expresadas a nivel de rendimiento académico y a nivel personal. También se recomienda la construcción y ejecución de un programa basado en el fortalecimiento de la inteligencia emocional e inteligencias múltiples, de tal manera que se fortalezcan aspectos a nivel de conductas, basadas en la mejora de la identidad, autoestima y auto seguridad.

De la misma manera, se invita a llevar a cabo retiros de integración o desarrollar full days a nivel socioeducativo y sociocultural que apunten a mejorar las capacidades de comunicación, escucha asertiva, debates e integración entre todos los miembros que conforman la institución de educación superior para fortalecer las relaciones interpersonales, los conceptos de liderazgo, empoderamiento y ciudadanía. Estos se verán reflejados en una mejora de reforzadores psicológicos en aspectos como la autoconfianza, desarrollo de auto seguridad, y afianzar el equilibrio emocional.

Por último, se recomienda llevar a cabo un registro y sistematización de lo experimentado de manera escrita o visual con la finalidad de validar los procesos, progresos y estrategias ejecutadas, que puedan ser utilizadas como efecto multiplicador dirigido a la mejora de la calidad de enseñanza universitaria. De ese modo, se promoverán estudiantes críticos y conscientes de su participación como agentes de cambio y construcción de ideas.

6. Referencias bibliográficas

Bäbler, J. y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de autoeficacia general (Measuring Generalized self-beliefs). *Revista Ansiedad y Estrés*, 1, 1-8.

Balistreri, E., Busch-Rossnagel, N. A., y Geisinger, K. F. (1995). Desarrollo y validación preliminar del Cuestionario del Proceso de Identidad del Ego. *Revista de la Adolescencia*, 18 (2), 179-192.

Carmona, M. y Rojas, P. (2014). Rasgos de personalidad, necesidad de cognición y satisfacción vital en estudiantes universitarios chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(1), 83-94. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-1.rpnc>

Caro, Y. (2010). *Caracterización de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia de las cohortes 2005-I a 2009-II*. [Trabajo de grado, Universidad de Antioquía]. Repositorio. http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1322019116_2777.pdf

Doménech, F. (2017). La enseñanza y el aprendizaje en la situación educativa. *Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad*, 1-11. <http://www3.uji.es/~betoret/Instruccion/Aprendizaje y DPersonalidad/Curso 12- 13/Apuntes Tema 5 La ensenanza y el aprendizaje en la SE.pdf>

García, M. y Medina, M. (2011). *Factores que influyeron en el proceso de integración a los alumnos que ingresaron en el 2004-I procedentes de los diferentes departamentos del Perú*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/1233/garcia_magally_medina_maria_factores_influyeron.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. 5.ª ed. México.

Matus, O., Kühne, W., Paineacán, B. y Pérez, P. (s.f.). *Prácticas para la reducción del abandono: Acceso, integración y planificación*. *Gestión universitaria integral del abandono*, 10. Becas y crédito. www.becasycredito.cl

Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E. y Villagómez, A. (2013). *Metodología de la investigación científica y elaboración de tesis*. 3.ª ed. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Pain, O. (2015). *Características psicosociales, integración institucional y cambios asociados al tiempo en estudiantes universitarios*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/6343/pain_le_caros_oscar_caracteristicas_psicosociales_integracion.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ramírez, S. (2017). *El aprendizaje colaborativo y su influencia en el logro del aprendizaje en el curso de contabilidad de instituciones financieras de una universidad pública de la región Huánuco*. [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/1450/Aprendizaje_RamirezRengifo_Segundo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6.ª ed. México D.F.

Sánchez, H. y Reyes, M. C. (2002). *Metodología y diseños en la investigación científica: Aplicadas a la psicología, educación y ciencias sociales*. Universidad Ricardo Palma.

Siabato, E., Forero, I. y Paguay, O. (2013). Relación entre ansiedad y estilos de personalidad en estudiantes de Psicología. *Psychologia*, 7(2), 87. <http://doi.org/10.21500/19002386.1206>

Tingo, V. y Urbano, I. (2017). *Rasgos de la personalidad y rendimiento académico en los estudiantes de la Unidad Educativa "Isabel de Godin", Riobamba 2015-2016*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Chimborazo]. Repositorio. file:///D:/PDFs Juan José/Tingo&Urbano_2017.pdf

Tonon, G. (2005). Un lugar en el mundo: la universidad como espacio de integración social para los/as estudiantes. *Hologramática*, 3, 89–99. http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/18/hologramatica3_pp89_99.pdf

Tutau, A. (2011). *Estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios, y su relación con su situación laboral*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de la Matanza]. Repositorio. http://www.cyta.com.ar/biblioteca/bddoc/bdlibros/estilos_aprendizaje.pdf

Integración de las tic y la competencia digitales en tiempo de pandemia Covid-19

José Antonio Manco Chávez¹
Segundo Sigifredo Pérez Saavedra²
David Flores Zafra³

RESUMEN

La siguiente investigación denominada “Integración de las TIC y las competencia digitales en tiempo de pandemia covid-19”, realizado con los estudiantes de ingenierías de los cursos de Estudio Generales, cuyo objetivo general fue determinar la relación entre la integración de las TIC y la competencia digitales en tiempo de pandemia covid-19, obtuvo como resultado que el $Rho=0,761$ muestra un alto grado de significancia, mostrándose la incorporación de las nuevas tecnologías, como herramientas educativas dentro de la formación profesional. Con respecto a los resultados obtenidos en la variable competencias digitales, el 86,9% muestra un alto conocimiento de nivel avanzado en las tecnologías producto de estos tiempo de pandemia donde la formación académica se hace mediante un computador para realizar búsquedas de conocimiento. Asimismo, se observa que una variable de las competencia digitales de los encuestados en la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur (Untels): el 9,5% muestran tener un nivel intermedio y el 3,6% un nivel básico de la cantidad.

Palabras clave: Integración de las TIC, competencias digitales, herramientas tecnológicas, uso de tecnología educativa, habilidades tecnológicas.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9659-6037>

² ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2366-6724>

³ ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5846-325X>

1. Introducción

A nivel global, en los diversos sistemas educativos, el año académico 2020 viene siendo sometido por una intempestiva irrupción de la modalidad presencial. Sus diversos componentes activos (alumnos, docentes, administrativos) se vieron obligados a una presura adecuación/adaptación para reaprender novedosas formas de acceder, transmitir y generar conocimientos e interactuar. Inclusive, las posturas más desfasadas respecto de las nuevas tecnologías se han visto irremediamente conminadas a someterse a los nuevos entornos de trabajo por asistencia remota (De Vincenzi, 2020).

De acuerdo con Suárez *et al.* (2018), la disponibilidad de recursos de escala global como bibliotecas digitales, repositorios de información, entre otros de forma independiente del tiempo y locación geográfica, se debe a la adopción e integración de las TIC en la vida académica. Los nuevos enfoques educativos son posibles en el proceso de enseñanza y aprendizaje por medio de la adopción e integración de TIC (Knezek y Christensen, 2016). Por su parte Lawrence y Tar (2018) manifestaron que la adopción e integración de las TIC es un mecanismo efectivo en el contexto educativo, ya que genera una mejor oferta de oportunidades a profesores y estudiantes.

Cabe mencionar que los enfoques desarrollados por Van-Laar *et al.* (2018) se focalizan en ponderar el vínculo entre las habilidades requeridas para el siglo XXI y las habilidades digitales. De ese modo, se dio a conocer un espectro de competencias digitales requeridas con sus respectivas dimensiones conceptuales y componentes operativos orientados a trabajadores del conocimiento e investigadores. Los resultados obtenidos mostraron que las habilidades del presente siglo son vastas a diferencia de las habilidades digitales. Además, manifestaron algunas diferencias de competencias digitales frente a las competencias del siglo XXI, las mismas que no se encuentran necesariamente respaldadas por las TIC.

Por otro lado, Díaz *et al.* (2016) indagaron sobre los nexos vinculantes entre la pedagogía, la ética y las TIC en estudiantes y remarcaron que la integración de las TIC es factible si el estudiante ha adquirido una cabal comprensión de las mismas, así como desarrollar estrategias cognitivas que le permitan cómo obtener más conocimientos. Otros estudios sobre los factores que afectan la adopción e integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje fueron realizados por Li *et al.* (2018), quienes concluyeron que las TIC se relacionan de forma directa con el empleo de las tecnologías en el sector educativo en de forma abrumadora.

Por otro lado, la realidad acerca de la falta de apoyo y el acceso a conocimientos especializados para el uso e integración de las TIC, es considerado como un problema propio y prevaleciente en la realidad educativa de los países en vías de desarrollo (Ocaña *et al.*, 2020). Por otro lado, Morata (2020) dio a conocer que el predicamento de la pandemia por Covid-19 ha procurado un mayor empleo de las nuevas tecnologías. Las denominadas herramientas tecnológicas son empleadas en la actualidad de forma muy vertiginosa, debido a la urgente necesidad de transmitir información. Dicho aspecto ha conllevado a un notable incremento de plataformas virtuales como las redes sociales.

De acuerdo con Gašová *et al.* (2018), la denominada era digital engloba muchos aspectos del quehacer de las sociedades. Según Ocaña *et al.* (2019), las modernas tendencias requieren de una particular alfabetización digital de los individuos, ya que el mercado único digital, la era de la industria 4.0, la automatización y la digitalización demandan. El potencial de empleo de las tecnologías digitales dependerá de cuánto los individuos perciben sus beneficios (Area, 2018 y Mavrou y Loizou, 2017). Según Colchester *et al.* (2017), entre los requisitos idóneos para los individuos en la "sociedad de la información" o "sociedad del conocimiento" se encuentran la adquisición, renovación y/o profundización de sus habilidades digitales.

La justificación de la presente pesquisa se sustentó en dar a conocer parte de la ausencia de información existente en estos momentos en que se viene desarrollando la pandemia a escala planetaria y cómo dicha coyuntura ha tomado por asalto a los estudiantes universitarios; además, presentar los niveles de sus competencias digitales y cuál es el nivel de integración a las nuevas herramientas virtuales. En función de lo mencionado, el objetivo es determinar el vínculo posible entre la integración de las TIC y la competencia digital en el tiempo de pandemia por covid-19. La presente permitirá comprender el nivel de relación entre los aspectos mencionados.

Integración de las TIC

Las TIC resultan cada vez más importantes en nuestra vida y, por defecto, en los sistemas educativos (Lawrence y Tar, 2018). Según Knezek y Christensen (2016), se está generando actualmente una creciente demanda requerida por las instituciones educativas para el empleo de las TIC. La finalidad es catalizar el desarrollo de habilidades y conocimientos adecuados que los estudiantes requieren en la era digital.

El enorme impacto de las TIC en el orbe, viene afectando diversos aspectos de la esfera humana. La adopción e integración de las TIC en el campo de la educación está ganando impulso en la literatura educativa (Kauffman y Kauffman, 2017). Por su parte, Aguiar *et al.* (2019) mencionaron aspectos vinculados con la integración de las TIC referentes a la competencia, incorporación proactiva y motivación. Además, indicaron que son aspectos primordiales que acercan a los estudiantes universitarios a la adquisición de nuevas formas de aprender en el ámbito digital. La postura holística, constructivista, integrativa, racional y sistémica de integración de las TIC comprende aspectos como saber comunicar e incorporar las nuevas tendencias de los avances tecnológicos, la forma cómo se logra que los estudiantes adquieran nuevos conocimientos facilitados por empleo de las TIC, desarrollando competencias propicias para tal efecto (Melo, 2018).

Los procesos donde el profesorado juega un papel decisivo en la integración de las TIC es muy complejo (Suárez *et al.*, 2018). Diversos estudios han demostrado que la integración de las TIC en la enseñanza (por parte de los docentes), se encuentra influenciada por factores y actitudes a la tecnología (Yu *et al.*, 2017). La incorporación de las TIC en el campo de la educación jugará un rol clave que facilitarán y mejorarán los aprendizajes de los estudiantes (Almerich *et al.*, 2016).

La actitud favorable o desfavorable que asumen los docentes respecto del empleo de las TIC influye en su empleo. Por ejemplo, si el maestro demuestra actitudes negativas, no las empleará en su sesión, así se le suministre capacitaciones o excelentes instalaciones (Eger *et al.*, 2018). Según Lawrence y Tar (2018), la adopción e integración de las TIC se ha visto supeditada, en gran medida, por las características de los docentes tales como edad, género, nivel de experiencia educativa, conocimiento de tecnologías y sobre todo la actitud hacia las TIC. Los docentes que tienen habilidades o conocimientos previos se encontrarán en una mejor posición para evaluar su utilidad de adopción e integración en las actividades de enseñanza y aprendizaje (Eger *et al.*, 2018).

La disponibilidad de recursos tecnológicos impacta de forma positiva en el aula, ya que el maestro se sentirá motivado en emplearlos (Pittman y Gaines, 2015). Por otro lado, los docentes que adopten e integren las TIC en sus actividades de enseñanza y aprendizaje, poseen habilidades o conocimientos para ponderar acerca de la eficacia de las tecnologías en las aulas (Picón *et al.*, 2020; Ocaña *et al.*, 2020; Mavrou y Loizou, 2017 y From, 2017).

De acuerdo con Aslan y Zhu (2016), los factores asociados a las nuevas tecnologías, representan las características percibidas de las TIC por los individuos. Su adopción e integración se encuentra regida preferentemente por aspectos

de cómo los docentes las perciben y la capacidad para aprovecharlas en las sesiones de enseñanza-aprendizaje (Prendes *et al.*, 2018 y Suárez *et al.*, 2018). Si los docentes asumen que el empleo de las TIC genera ventajas provechosas como la mejora cualitativa de la calidad de la enseñanza-aprendizaje, es muy probable que adopten e integran dichas tecnologías a su experticia (Suárez *et al.*, 2019; Lalangui y Valarezo, 2017 y Alemu, 2015). La integración de las TIC en la enseñanza-aprendizaje se considera procesos complejos que tienden a inhibir a los profesores en poder adoptarlas e integrarlas (Eynon y Geniets, 2016).

El acceso a las TIC está considerado como uno de los requisitos elementales para un adecuado empleo de dichas tecnologías por parte de los docentes (Moreno *et al.*, 2017 y Careaga y Avendaño, 2016). Dicha postura es compartida por Flórez *et al.* (2017) al asumir que la accesibilidad a los recursos tecnológicos es uno de los mecanismos efectivos para su empleo pedagógico. Respecto de lo mencionado, Fernández *et al.* (2018) indicaron que el acceso a estos recursos conforman el principal escollo para implementar los recursos TIC en los centros de enseñanza. Por ello, el acceso a los recursos TIC es una condición necesaria para su integración en la educación (Al-Shwabkah *et al.*, 2016). La adopción e integración dependerá, principalmente, del nivel de disponibilidad y acceso de dichos recursos. Si los docentes son incapaces de acceder a los recursos TIC, no los van a emplear (Moreno *et al.*, 2017).

En lo que respecta a la idea sobre las habilidades digitales, estas se pueden variar de acuerdo al objetivo, audiencia y contexto en el cual se vinculan (Kauffman y Kauffman, 2017). Las competencias digitales comprenden una amplia gama de diversos conocimientos, habilidades y actitudes, necesarias para afrontar los desafíos de los denominados entornos digitales (Gašová *et al.* 2018). Así mismo, Area y Guarro (2012) manifestaron que las competencias digitales gravitan en torno a las capacidades que posee el individuo respecto de la búsqueda, depuración y compilación de información, así como la capacidad de emplear diferentes lenguajes de programación e interactividad virtual, empleando las nuevas tecnologías.

Las competencias digitales son consideradas como una atractiva perspectiva en la nueva formación educativa, ya que se enfoca en nuevos mecanismos de formación y preparación de los estudiantes, permitiéndoles nuevos mecanismos para lograr conocimientos TIC (Lévano *et al.*, 2019). La incorporación de nuevas estructuras tecnológicas permite generar un enfoque novedoso y diferente dentro del espectro de enseñanza y evaluación; es decir, la adopción de estrategias del campo digital permitirá generar nuevas formas de aprendizaje (Jiménez y Gijón, 2016).

Las habilidades digitales del siglo XXI impulsarán el nivel de competitividad y la desarrollarán la capacidad de innovación en las organizaciones (Lévano *et al.*, 2019). Aunque dichas habilidades se consideran cruciales en la actualidad, los aspectos del rubro digital aunado a las habilidades del siglo XXI, aún no se encuentra totalmente definido (Van- Laar *et al.*, 2018).

2. Metodología

Para el desarrollo de la presente investigación, se ha empleado el diseño no experimental bajo un corte transversal de índole correlacional. El tipo de estudio fue básico descriptivo porque se busca la medición de la relación existente entre las variables. Por otro lado, la población fue de 300 estudiantes pertenecientes a la escuela de Ingeniería de la Universidad Tecnológica de Lima Sur (Untels). La muestra se estimó en un promedio de 168 estudiantes. A fin de coleccionar la información, se optó por emplear dos herramientas pertinentes, tales como 'Integración de las TIC' del investigador Melo (2018), la cual contuvo 18 reactivos y de 'Competencias digitales' pertenecientes a Area y Guarro (2012) la cual contuvo 30 reactivos. Los instrumentos fueron validados por el juicio de expertos del área de estudio referida. Además, los análisis de confiabilidad para los citados instrumentos, se presentan en la tabla 1.

Tabla 1.

Análisis de confiabilidad de los cuestionarios empelados.

Herramienta	Alfa de Cronbach	N.º Elementos
Integración de las TIC	0.976	18
Competencias digitales	0.889	30

Fuente: Elaborada propia

Para aplicar de forma conveniente las herramientas, se valió de la generación y el empleo de los formularios de Google por medio del empleo del recurso tecnológico de la plataforma denominada 'Google forms', ya que los estudiantes contaban con una cuenta de correo institucional anexa a dicha plataforma, siendo la aplicación por vía asincrónica. Los datos recabados se almacenaron en la plataforma, de la cual se descargó hojas de cálculo que contenían los datos. Posteriormente, la data fue evaluada por medio del software SPSS 24 a fin de generar los resultados descriptivos, así como los inferenciales.

3. Resultados

Cabe mencionar que en los niveles de la integración de las TIC en tiempo de pandemia hubo un marcado predominio del nivel 'avanzado' (89.9%), lo que se tradujo en que los evaluados optaron por incorporar las herramientas virtuales y aprovechar los recursos TIC. Además, un 7.7% mostró un nivel 'intermedio' en cómo han sido capaces de incorporar las herramientas virtuales y solo el 2.4% evidenció un nivel 'básico' como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2.

Niveles de la integración de las TIC en tiempo de pandemia.

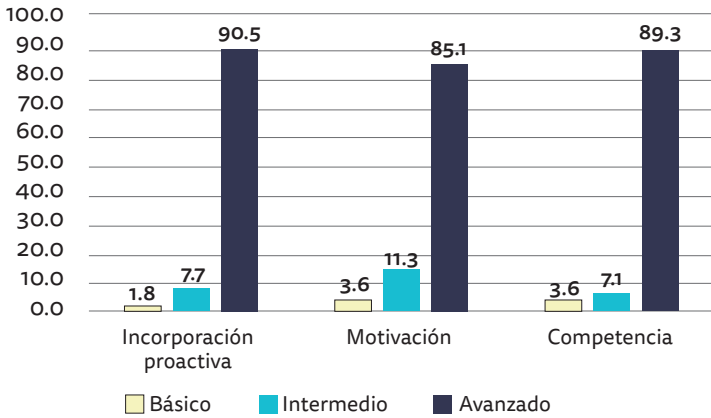
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Básico	4	2,4	2,4
Válido	Intermedio	13	7,7	10,1
	Avanzado	151	89,9	100,0
	Total	168	100,0	100,0

Fuente: Elaborada propia

De acuerdo con los datos de la descripción de las dimensiones referidas a la integración de las TIC en tiempo de pandemia mostrados en la figura 1, de la dimensión 'incorporación proactiva', el nivel 'avanzado' fue el que más destacó con un elevado 90.5% de aceptación; mientras que el 7.7% mostró un nivel 'intermedio' y solo un 1.8% se ubicó en el nivel básico. Con relación a la dimensión 'Motivación', se muestra que un 85.1% de los estudiantes encuestados alcanzó el nivel 'avanzado'; seguido del 11.3% que presentó un nivel 'intermedio' y solo el 3.6% se mantuvo en el básico. Finalmente, para la dimensión 'Competencia' se halló que un elevado 89.3% se identificó con el nivel 'avanzado'; seguido de 4.1% del nivel 'intermedio' mientras que el 3.6% se mantuvo en el 'básico'.

Figura 1.

Niveles de las dimensiones de la integración de las TIC en tiempo de pandemia covid-19



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los resultados logrados en lo que respecta a las ‘Competencias digitales’ en los mostrados de la tabla 3, se pudo evidenciar que 86.9% de los estudiantes se hallaron en el nivel ‘avanzado’. Luego, el 9.5% de los mismos se mantuvo en el nivel ‘intermedio’ seguido de un minoritario 3.6% que se ubicaron en el nivel ‘básico’.

Tabla 3.

Niveles de las competencias digitales en tiempo de pandemia

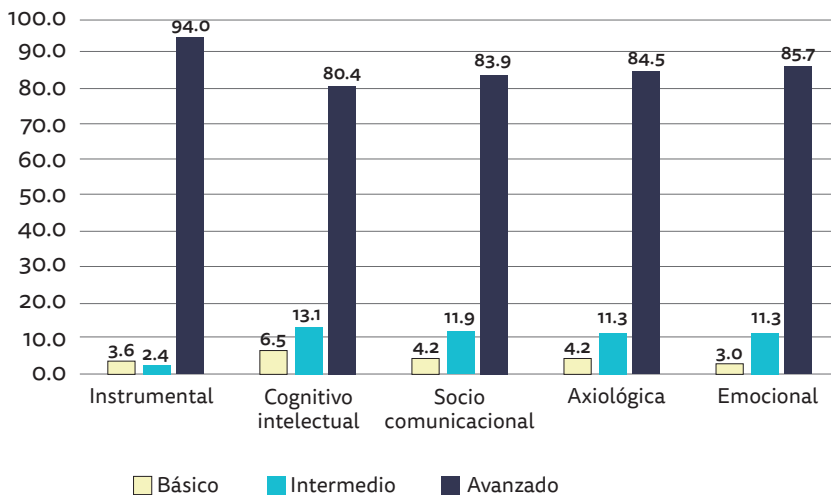
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Básico	6	3,6	3,6	3,6
Intermedio	16	9,5	9,5	13,1
Avanzado	146	86,9	86,9	100,0
Total	168	100,0	100,0	

Fuente: Elaborada propia

Respecto de los resultados de las dimensiones de la variable competencias digitales, de acuerdo con la figura 2, se observó que la dimensión ‘Instrumental’ fue ‘elevada’ para el 94% de los encuestados; similar situación se mostró para la dimensión ‘Cognitivo intelectual’ donde el 80,4% se identificó con el nivel ‘avanzado’. Respecto a la dimensión ‘Sociocomunicacional’, el 83,9% se alineó con el nivel ‘avanzado’, seguido por la dimensión ‘Axiológica’ donde el porcentaje para nivel ‘avanzado’ fue de 84,5%. Por último, para la dimensión ‘Emocional’, el valor conseguido en el nivel ‘avanzado’ alcanzó el 85,7%. Al respecto, cabe acotar que solo en la dimensión ‘Cognitivo intelectual’ se alcanzó rebasar el 5% para el nivel ‘básico’, por lo que es menor al valor obtenido respecto de las demás dimensiones; y para el nivel ‘intermedio’ no se pudo rebasar el 15% en la totalidad del análisis de las encuestas para las dimensiones analizadas.

Figura 2.

Niveles de las dimensiones ‘competencia digital’ en tiempo de pandemia covid-19



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los datos mostrados en la tabla 4, los mismos mostraron un nexo positivo y alto entre ‘Integración de las TIC’ y ‘Competencias digitales’ (rho de Spearman = ,761, p valor < ,000). Cabe señalar que hubo una relación moderada y directa entre la dimensión incorporación proactiva y las competencias digitales (Rho de Spearman = ,593, p valor < ,000), seguido de una relación directa y alta entre la dimensión motivación y competencias digitales (Rho de Spearman = ,750, p valor < ,000). Por último, se pudo determinar la existencia de una vinculación

alta y significativa entre dimensión 'Competencia' y las 'Competencias digitales' (Rho de Spearman = ,727, p valor < ,000).

Asimismo, se obtuvieron nexos altos y significativos entre la 'Integración de las TIC' y la dimensión 'Incorporación proactiva' (Rho de Spearman = ,872), además la relación entre la 'Integración de las TIC' y la 'Motivación' (Rho de Spearman = ,922) y el nexo entre la 'Integración de las TIC' y las 'Competencias' (Rho de Spearman = ,927); siendo en todos los casos analizado el p valor < ,000.

Tabla 4.

Grado de correlación y nivel de significación entre las variables y dimensión de la integración de las TIC y la competencia digital en tiempo de pandemia covid-19

	Competencias digitales	Integración de las TIC	Incorporación proactiva	Motivación	Competencia
Coefficiente de correlación	1,000	,761**	,593**	,750**	,727**
Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000	,000
Coefficiente de correlación	,761**	1,000	,872**	,922**	,927**
Sig. (bilateral)	,761**	1,000	,872**	,922**	,927**
Coefficiente de correlación	,593**	,872**	1,000	,708**	,726**
Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,000	,000
N	168	168	168	168	168
Coefficiente de correlación	,750**	,922**	,708**	1,000	,805**
Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	.	,000
Coefficiente de correlación	,727**	,927**	,726**	,805**	1,000
Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	.
N	168	168	168	168	168

Nota. Correlación significativa, nivel 0,01 (bilateral). Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión

Respecto a las dimensiones de la variable 'Integración de las TIC', tales como la 'Incorporación proactiva', 'Motivación' y 'Competencia', se pudo comprobar que la mayoría de estudiantes (90.5%) se consideraron como proactivos. Esto puede ser interpretado que, debido al trance vivido en la pandemia, se vieron conminados a integrar a sus aprendizajes al empleo de nuevas herramientas tecnológicas. Respecto a dicha situación, los resultados obtenidos defirieron con los expuestos por Machuca y Véliz (2019), quienes concluyeron que no hubo relación alguna de tipo significativa entre la integración de las competencias digitales en la mejora de los aprendizajes. Se supone que tal perspectiva se debe, entre otras cosas, a que el estudio expuesto fue hecho con antelación al presente estado de pandemia.

De acuerdo con los datos generados para la dimensión 'Motivación', se reconoció que el 85,1% manifestó hallarse en el nivel 'avanzado', seguido de un 11,3% que se identificó con el nivel 'intermedio'; mientras que el 3,6% no mostró la citada característica. Dicho aspecto se interpretó como una falta de continuidad respecto de la constancia en el manejo de herramientas tecnológicas. Por otro lado, respecto de la dimensión 'Competencia', se observó que el 89,3% que se identificó con el nivel avanzado; es decir, se han logrado las competencias como parte del aprendizaje.

Por otro lado, cabe resaltar lo expuesto por Casillas *et al.* (2018) acerca de la importancia de la integración de las competencias digitales al aprendizaje en los estudiantes, a fin de que puedan incrementar sus capacidades, así como mejorar su desempeño en relación a las nuevas tecnologías. Sobre la base de lo mencionado, los resultados obtenidos distaron de los de Mateus y Suárez (2017), quienes mostraron que el 45% de sus encuestados alcanzaron un nivel 'avanzado' respecto al empleo de las nuevas tecnologías.

De los resultados sobre la integración e incorporación de las competencias digitales, el 85.7% obtenido evidenció un nivel 'avanzado', logrando una mejor comunicación y aprendizaje respecto de las competencias digitales. Dicho resultado equipara lo reportado por Martínez *et al.* (2015) quienes expusieron que la incorporación de competencias digitales generó un mejor comunicación y aprendizaje en estudiantes.

La descripción de resultados para las 'Competencias digitales' evidenció un nivel 'avanzado' en el 86,9% de los encuestados, lo cual indicó que hubo mejoras en el proceso de 'Integración' de las herramientas digitales. De forma equivalente, Díaz *et al.* (2016) señalaron que más del 57% alcanzó el nivel 'avanzado' en su investigación.

La correlación significativa y positiva encontrada entre la 'Integración de las TIC' y 'Competencias digitales' (Rho de Spearman = ,761) puso en evidencia los vínculos sociales de los participantes y el desarrollo de competencias digitales (Díaz *et al.*, 2016). Sobre lo mencionado, los resultados tuvieron concordancia con el trabajo de Lawrence y Tar (2018) quienes, además, persuadieron sobre más estudios acerca de la adopción e integración de las TIC en diversos entornos educativos.

5. Conclusiones

Se encontró una relación significativa entre la integración de las TIC y las competencias digitales en tiempo de pandemia, ya que permiten a los estudiantes aprender y dominar las herramientas tecnológicas compatibles con la educación virtual. Al respecto, el análisis de Van-Laar *et al.* (2018) mostró que la compatibilidad contribuye a la adopción e integración de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje, el énfasis radica en el ajuste entre las características de la tecnología y las características de la tarea. Por ello, Lin *et al.* (2014) indicaron que las innovaciones tecnológicas serían adoptadas siempre que se ajusten a la situación actual y los costos sean menores.

Se ha tomado como base de discusión algunos aspectos señalados por Ocaña *et al.* (2020), quienes manifestaron que la ausencia en el acceso a las herramientas tecnológicas se convierte en un serio escollo para lograr una adecuada integración de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje. Por ello, se sugiere la generación de un soporte técnico y de infraestructura que puedan generarse en las comunidades más afectadas por la denominada brecha digital (Chetty *et al.*, 2018). Por otro lado, Bakhshi *et al.* (2017) dieron a conocer que las competencias digitales pueden ser empleadas en tareas no rutinarias, resolución de problemas y generación de productos digitales. En un futuro muy próximo, las habilidades interpersonales y las digitales, serán las más solicitadas en el plano laboral.

Los resultados de los análisis se alinearon con lo manifestado por Suárez *et al.* (2019) ya que los docentes y los estudiantes deben optar por las competencias digitales, las cuales son urgentes en esta época de pandemia, la cual exige una álgida alfabetización digital. Se asume que dichas competencias permitirán una mejor accesibilidad y empleo de las nuevas tecnologías para proseguir con los aprendizajes en entornos digitales.

6. Referencias bibliográficas

Aguiar, B., Velázquez, R. y Aguiar, J. (2019). Innovación docente y empleo de las TIC en la Educación Superior. *Revista Espacios*, 40(2), 1-8. <https://bit.ly/3bcSigo>

Almerich, G., Orellana, N., Suárez-Rodríguez, J. y Díaz-García, I. (2016). Teachers' information and communication technology competences: A structural approach. *Computers & Education*, 100, 110-125. doi: 10.1016/j.compedu.2016.05.002

Alemu, B. (2015). Integrating ICT into Teaching-Learning Practices: Promise, Challenges and Future Directions of Higher Educational Institutes. *Universal journal of educational research*, 3(3), 170-189. <https://bit.ly/3jtoQWi>

Al-Shwabkah, Y., Hamad, F., Taha, N. y Al-Fadel, M. (2016). The integration of ICT in library and information science curriculum analytical study of students' perception in Jordanian Universities. *Library Review*, 65(6/7), 461-478. <https://doi.org/10.1108/LR-12-2015-0115>

Area, M. y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, 35(Monográfico), 46-74. doi: 10.3989/redc.2012.mono.977

Area, M. (2018). Hacia la universidad digital: ¿dónde estamos ya dónde vamos? RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 25-30. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.21801>

Aslan, A. y Zhu, C. (2016). Influencing factors and integration of ICT into teaching practices of pre-service and starting teachers. *International Journal of Research in Education and Science*, 2(2), 359-370. <https://bit.ly/31FhCI5>

Bakhshi, H., Downing, J., Osborne, M., y Schneider, P. (2017). *The Future of Skills: Employment in 2030*. Pearson and Nesta. <https://futureskills.pearson.com/>

Casillas, S., Cabezas, M., Sanches, M. y Texeira, F. (2018). Estudio psicométrico de un cuestionario para medir la competencia digital de estudiantes universitarios. *Education in the Knowledge Society*, 19(3), 61-81. <https://doi.org/10.14201/eks20181936981>

Careaga, M. y Avendaño, A. (2016). Estándares y Competencias TIC para la formación inicial de profesores. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 6(12), 93-106. <https://bit.ly/3b8Vido>

Chetty, K., Aneja, U., Mishra, V., Gcora, N. y Josie, J. (2018). Bridging the digital divide in the G20: skills for the new age. *Economics: The Open-Access, Open-Assessment E-Journal*, 12(24), 1-20. doi:10.5018/economics-ejournal.ja.2018-24

Colchester, K., Hagra, H., Alghazzawi, D. y Aldabbagh, G. (2017). A survey of artificial intelligence techniques employed for adaptive educational systems within e-learning platforms. *Journal of Artificial Intelligence and Soft Computing Research*, 7(1), 47- 64. doi: 10.1515/jaiscr-2017-0004

De-Vincenzi, A. (2020). Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de COVID-19. Avances de una experiencia universitaria en carreras presenciales adaptadas a la modalidad virtual. *Debate Universitario*, 8(16), 67-71. <https://bit.ly/3lBlmD4>

Díaz-García, I., Cebrián-Cifuentes, S. y Fuster-Palacios, I. (2016). Las competencias en TIC de estudiantes universitarios del ámbito de la educación y su relación con las estrategias de aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1), art. 5, 1-25. <http://dx.doi.org/0.7203/relieve.22.1.8159>

Eger, L., Klement, M., PISOŇOVÁ, M. y Petrová, G. (2018). Different user groups of university students and their ict competence: evidence from three countries in central Europe. *Journal of Baltic Science Education*, 17(5), 851-866. <https://bit.ly/32xGhOk>

Eynon, R. y Geniets, A. (2016). The digital skills paradox: ¿how do digitally excluded youth develop skills to use the internet? *Learning, Media and Technology*, 41(3), 463-479. <https://doi.org/10.1080/17439884.2014.1002845>

Fernández, J., Fernández, M. y Cebreiro, B. (2018). Influencia de variables personales y contextuales en la integración de las TIC en el aula en Galicia. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 53, 79-91. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.05>

Flórez, M., Aguilar, A., Hernández, Y., Salazar, J., Pinillos, J. y Pérez, C. (2017). Sociedad del conocimiento, las TIC y su influencia en la educación. *Revista Espacios*, 38(35), 39-50. <https://bit.ly/2YMwuTN>

From, J. (2017). Pedagogical Digital Competence--Between Values, Knowledge and Skills. *Higher Education Studies*, 7(2), 43-50. <https://bit.ly/34ZyWu7>

Gašová, K., Mišík, T. y Štofková, Z. (2018). Employers demands on e-skills of university students in conditions of digital economy. In *CBU International Conference Proceedings*, 6, 146-151. <https://doi.org/10.12955/cbup.v6.1147>

- Jiménez, N. y Gijón, J. (2016). Las TIC en los países andinos: programas escolares y papel del docente. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(1), 165- 181. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v31i1.1036>
- Kauffman, Y. y Kauffman, D. (2017). The Impact of Competency-Based Learning and Digital Self-assessment on Facilitating Students' Cognitive and Interpersonal Skills. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 498, 1-11. doi: 10.1007/978-3-319-42070-7_1
- Knezek, G. y Christensen, R. (2016). Extending the will, skill, tool model of technology integration: Adding pedagogy as a new model construct. *Journal of Computing in Higher Education*, 28(3), 307-325. <https://doi.org/10.1007/s12528-016-9120-2>
- Lalangui, J. y Valarezo, J. (2017). El aprendizaje, la era del conocimiento y las TIC ante la realidad Universitaria Ecuatoriana. *Atenas*, 2(38), 51-65. <https://bit.ly/3jukPRq>
- Lawrence, J. y Tar, U. (2018). Factors that influence teachers' adoption and integration of ICT in teaching/learning process. *Educational Media International*, 55(1), 79-105. doi:10.1080/09523987.2018.1439712
- Lévano-Francia, L., Sánchez Diaz, S., Guillén-Aparicio, P., Tello-Cabello, S., Herrera-Paico, N. y Collantes-Inga, Z. (2019). Competencias digitales y educación. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 569-588. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.329>
- Li, L., Su, F., Zhang, W. y Mao, J. (2018). Digital transformation by SME entrepreneurs: A capability perspective. *Information Systems Journal*, 28(6), 1129-1157. doi: 10.1111/isj.12153
- Lin, C., Huang, C. y Chen, C. (2014). Barriers to the adoption of ICT in teaching Chinese as a foreign language in US universities. *Journal of European Association for Computer Assisted Language Learning*, 26(1), 100-116. doi:10.1017/S0958344013000268
- Machuca-Llanos, L. y Véliz-Espinoza, S. (2019). *Competencias digitales y rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura Gestión del Aprendizaje de la Universidad Continental* [Tesis de maestría, Universidad Continental]. Repositorio Institucional <https://hdl.handle.net/20.500.12394/5644>
- Martínez-Cortés, J., López-Orozco, G., Ortega-Rodríguez, E. y Rodríguez-Luna, V. (2015). Impacto de las competencias digitales en el desarrollo académico del estudiante Universitario. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, (10).

- Mateus, J. y Suárez, C. (2017). La competencia TIC en el nuevo currículo peruano desde la perspectiva de la educación mediática. *Edmetic. Revista de Educación Mediática y TIC*, 6(2), 129-147. doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.6908>
- Mavrou, K. y Loizou, M. (2017). Digital Skills Development and ICT in Inclusive Education: Experiences from Cyprus Schools. *Studies in health technology and informatics*, 242, 828-835. <https://bit.ly/3jxslpf>
- Melo, M. (2018). La integración de las TIC como vía para optimizar el proceso enseñanza- aprendizaje en la educación superior en Colombia [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio. <https://bit.ly/3b8DpLX>
- Morata, J. (2020). Uso de TIC en orientación educativa en tiempos de COVID-19. *Revista AOSMA*, (28), 88-91. <https://bit.ly/3bi5oJe>
- Moreno, V., Cavazotte, F. y Alves, I. (2017). Explaining university students' effective use of e-learning platforms. *British Journal of Educational Technology*, 48(4), 995-1009. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/bjet.12469>
- Ocaña-Fernández, Y., Valenzuela-Fernández, L. y Garro-Aburto, L. (2019). Artificial Intelligence and Its Implications in Higher Education. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 553-568. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1220536.pdf>
- Ocaña-Fernández, Y., Valenzuela-Fernández, L. y Morillo-Flores, J. (2020). La competencia digital en el docente universitario. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), 455. <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/viewFile/455/879>
- Picón, G., Gonzáles, K. y Paredes, N. (2020). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.778>
- Pittman, T. y Gaines, T. (2015). Technology integration in third, fourth and fifth grade classrooms in a Florida school district. *Educational Technology Research and Development*, 63(4), 539-554. doi: 10.1007/s11423-015-9391-8.
- Prendes-Espinosa, M., Gutiérrez-Portlán, I. y Martínez-Sánchez, F. (2018). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, 18(56), 1-22. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/7>

Suárez-Rodríguez, J., Almerich, G., Orellana, N. y Díaz-García, I. (2018). A basic model of integration of ICT by teachers: competence and use. *Educational Technology Research and Development*, 66(5), 1165-1187. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9591-0>

Suárez-Urquijo, S., Flórez-Álvarez, J. y Peláez, A. (2019). Las competencias digitales docentes y su importancia en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Reflexiones y Saberes*, (10), 33-41. <https://bit.ly/3jmNwjo>

Van-Laar, E., Van-Deursen, A., Van-Dijk, J. y De-Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in human behavior*, 72, 577-588. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>

Yu, T., Lin, M. y Liao, Y. (2017). Understanding factors influencing information communication technology adoption behavior: The moderators of information literacy and digital skills. *Computers in Human Behavior*, 71, 196-208. <https://isiarticles.com/bundles/Article/pre/pdf/82378.pdf>

Promoviendo el pensamiento lógico en niños con TDAH

Ángel Salvatierra Melgar¹
Estrella Azucena Esquiagola Aranda²
Felipe Guizado Oscoco³

RESUMEN

El estudio muestra la referencia a los procesos cognitivos del pensamiento lógico en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) y proporciona las estrategias para promoverlos a partir de investigaciones previas. La investigación fue realizada en una muestra de once niños entre 5 y 6 años identificados con la lista de chequeo del DSM_IV; además, se procedió a las sesiones de entrevistas a sus docentes y compañeros de aula. Por las características descritas, el estudio se fundamenta en el enfoque cualitativo de diseño etnográfico y la revisión documental de investigaciones a la temática. En ese sentido, los niños en estudio suelen cometer errores frecuentes en la resolución de las operaciones lógicas por falta de atención y concentración durante la algoritmización de las operaciones aritméticas por la carencia de secuencias lógicas. Durante los problemas literales no se logran combinar los datos implícitos de situaciones y presentan alto nivel de discalculia. Por otro lado, el aprendizaje exitoso de estos niños se manifiesta con la manipulación de materiales concretos, documentos con textos claros y coloridos, actividades con juegos seriados que permiten activar su atención mediante gráficos, siluetas, guidores y secuencias con procedimientos definidos para el logro de consignas.

Palabras clave: Pensamiento lógico, cognición, TDAH, necesidades especiales, resolución de problemas.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2817-630X>

² ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1841-0070>

³ ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3765-7391>

1. Introducción

En el presente documento, se muestra la necesidad de reflexionar sobre la secuencia de los procesos cognitivos del pensamiento lógico en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). En los estamentos de Sánchez *et al.* (2020), los niños presentan un conjunto de procesos cognitivos intrínsecos al desarrollo que emergen a inicio del aprendizaje escolarizado que determina la prosperidad durante la estadía académica. Sin embargo, existe una distancia unos de otros dentro de los ambientes escolares por múltiples problemas como lesiones cerebrales, problemas de atención, deformación, procesos de maduración, técnicas y estilos de aprendizaje, entre otros.

Frente a estos argumentos, es necesario implementar la evaluación y valoración neuropsicológica en los niños para detectar su nivel cognitivo. En nuestro entorno, aproximadamente desde los 7 años de edad los niños inician los procesos esenciales como la lectura, principalmente, de cuentos y fabulas, y los cálculos aritméticos referente a las nociones básicas del número. Los aspectos cognitivos en matemática, Defaz (2017) refiere a los fundamentos del pensamiento, a procesos de observación directa e indirecta, a la intuición de manera espontánea, a la imaginación durante el razonamiento lógico. En los niños con TDAH, se ha detectado ausencia de procesos cognitivos superiores y complejos, al no lograr secuencializar los procesos de la memoria a corto plazo por la carencia de atención fijada. Estos niños muestran dificultad de aprendizaje en las matemáticas; es decir, son muy heurísticos.

Por naturaleza, cada persona presenta diferentes niveles académicos, un dominio cognitivo que progresa a diferentes ritmos por las características individuales, el entorno donde se desenvuelve y las oportunidades brindadas, las cuales conducen a una buena trayectoria personal en valores y digna vida escolarizada. Estos aspectos son tratados poco o nada en el seno de las instituciones educativas. Pineda *et al.* (2018) definen el TDAH como un trastorno por déficit de atención y concentración por la hiperactividad; además, perturbación del neurodesarrollo asociado con la hiperactividad e impulsividad motriz. Este trastorno está asociado con la crianza de los hijos y los síntomas influyen en la comunicación en el tiempo compartido en familia, en la expresión de afecto de los padres y las actividades en las horas libres.

El razonamiento lógico matemático

El razonamiento conlleva formalmente a la solución de cuestiones propias de la realidad y genera conclusiones pertinentes, interesantes y novedosas a consecuencia del razonamiento lógico matemático. Además, es parte de nuestra vida cotidiana y del desenvolvimiento social como en las transacciones comerciales, pagos de servicios, juegos en casinos, en juegos de mesa, durante la distribución de objetos en la mesa, en cálculos aproximados de longitud y de peso de algún objeto, entre otros (Reyes- Santander *et al.*, 2018). El estudiante emplea sus habilidades matemáticas durante el proceso de resolución de cuestiones lógicas, involucra el uso de símbolos verbales y representaciones visuales durante la resolución de cuestionamientos matemáticos contextualizados y significativos que permiten desarrollar y fomentar la capacidad de razonamiento en la abstracción, las secuencias, la toma de decisiones, los análisis de casos, las síntesis de enunciados y las predicciones a partir de datos. El pensamiento, la intuición y la observación permiten la manifestación de las representaciones mentales, el razonamiento lógico predetermina el significado de las situaciones simbólicas e inferenciales que recaen en el desarrollo de procesos y secuencias didácticas.

Dentro de los escenarios educativos, el razonamiento matemático se formaliza en la interacción de las necesidades de afrontar una situación problemática empleando símbolos y conceptos insertados en las operaciones aritméticas. El razonamiento se encuentra asociado a la vocalización de símbolos conllevado al mundo abstracto y a los enunciados verbales que permiten la comunicación de acuerdo al propósito y la naturaleza de las situaciones. Pérez (2008) indica que la información numérica y simbólica permite la resolución de situaciones que se traducen en casos reales orientando la comprensión e interpretación de secuencias bajo los procedimientos heurísticos con predominio creativo.

Una de las tareas que genera complejidad en el estudiante es resolver problemas matemáticos que ponen a prueba su capacidad de razonamiento, más aún si se existe la presencia de un trastorno. En ese caso, el TDAH está asociado a problemas de aprendizajes debido a las demandas cognitivas de un contexto educativo y a través de estudios de neuroimágenes que identifican la relación de las regiones cerebrales y el déficit en funciones cognitivas y ejecutivas como inhibición de la memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva, atención sostenida, entre otras (Rodillo, 2015).

Sierra *et al.* (2018) comprobaron que un 80% del origen del trastorno se debe a factores muchas veces hereditarios. Por su lado, Martinhago *et al.* (2019) manifestaron que el origen se refleja en la psicopatología de los padres, deficiencia en el consumo alimenticio, el consumo exagerado de bebidas alcohólicas y

videojuegos violentos. También se pueden ocasionar por las tomografías de fotón capturadas durante el embarazo, déficit de regulación de la dopamina y norepinefrina en la corteza frontal (Mínguez *et al.*, 2020). Por eso, se debe prestar la debida atención a estos niños y asumir tratamientos especializados que mejoren su nivel de atención y las habilidades sociales. Frente a estos argumentos, el estudio está orientado a la reflexión cognitiva del pensamiento lógico del niño con TDAH y las intervenciones desarrolladas durante la etapa escolar para mejorar su nivel de atención.

Pensamiento lógico de los niños con necesidades educativas especiales (NEE)

El pensamiento lógico se desarrolla a lo largo del proceso evolutivo durante toda la existencia y se refleja en las decisiones asumidas racionalmente. Al respecto, Ramírez *et al.* (2018) señalaron que los niños, durante el desarrollo cognitivo, pasan por los niveles del pensamiento formal y nivel de pensamiento concreto. Estos permiten desarrollar el pensamiento lógico de manera progresiva. Los niños, en la etapa pre escolar, desarrollan una serie de competencias matemáticas, permitiéndoles desenvolverse de forma concreta y lógica, ya que estos fueron adquiridos en su mundo natural, o sea, en el seno familiar y entorno social. El desarrollo del pensamiento se propicia en un ambiente social de juego. Lo social consiste en la interacción entre los niños mediante la comunicación, juegos de roles, actividades con turnos, acciones cooperativas y los apoyos mutuos.

La competencia matemática en niños incide en la competencia formal e informal de diferentes maneras y la comorbilidad no condiciona a la capacidad de atención, pero condiciona la competencia matemática. Al respecto, Martinhago *et al.* (2019) afirman que el TDAH se muestra en la carencia de secuencia, en el seguimiento durante la resolución de situaciones, posicionamientos y cálculos inadecuados en operaciones aritméticas. Por ello, el desempeño es inferior por su bajo nivel de funcionamiento. Los niños con deficiencias en las habilidades matemáticas, reflejan en su coeficiente intelectual inferior para su edad, lo cual se asocia al déficit de sus funciones ejecutivas en el razonamiento lógico.

2. Metodología

El presente estudio procesos metodológicos fundamentado en el enfoque cualitativo, de diseño etnográfico ya que permitió describir, reflexionar y argumentar las acciones, conductas y el comportamiento de los niños con TDAH, previa identificación con la lista de chequeo del DSM_IV (Cornejo *et al.*, 2010). Se procedió a las entrevistas semiestructuradas a sus docentes y se logró la interacción individualizada con cada niño identificado con códigos. Se prestó la atención a los diálogos, al comportamiento en el aula y fuera de ella referente a sus vivencias, las experiencias en el aula y la interacción con otros niños. Para el recojo de los datos, se fijó atención al comportamiento de los niños dentro del aula durante las actividades académicas y frente a sus compañeros.

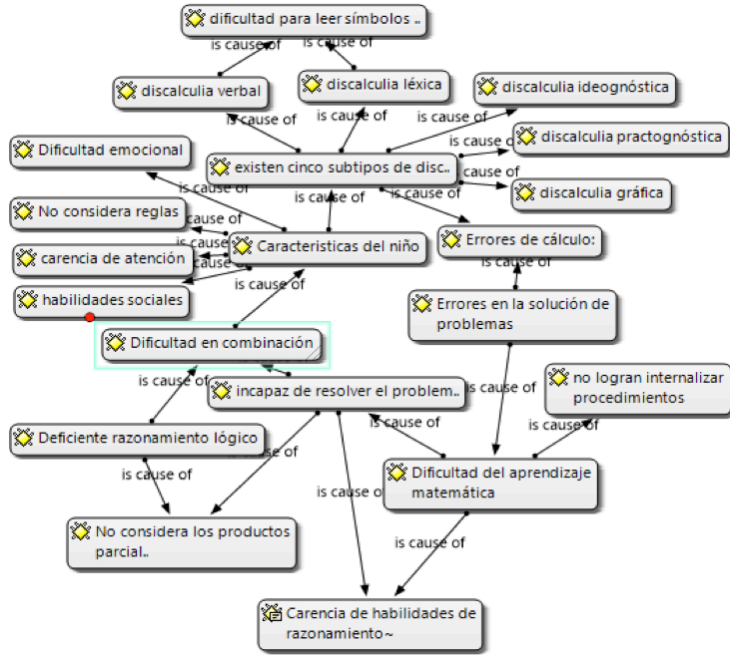
El análisis e interpretación de los datos se procedió con el método de la triangulación múltiple, además fueron organizados en unidades hermenéuticas y citas a consecuencia del reporte del software Atlas.ti_9, obteniéndose redes categorizadas por familias. Para la identificación de las experiencias desarrolladas en el afrontamiento de los niños con TDAH, se procedió la técnica del análisis documental, detectándose hallazgos de la aplicación de programas de intervención que permitieron mejorar el razonamiento lógico en los niños.

3. Resultados

Luego de las entrevistas, la observación y los procesos reflexivos acerca del pensamiento lógico en los estudiantes con TDAH, se pudo identificar dos componentes principales como a) niños con necesidades cognitivas y b) con carencia de habilidades en el razonamiento matemático. Los procedimientos obedecen a los resultados de los instrumentos de observación y las entrevistas de los docentes. Estos datos obtenidos se ingresaron al programa Atlas.ti, arrojándose los nodos y las redes semánticas.

Figura 1.

Caracterización de las carencias de habilidades del razonamiento lógico en niños con TDAH



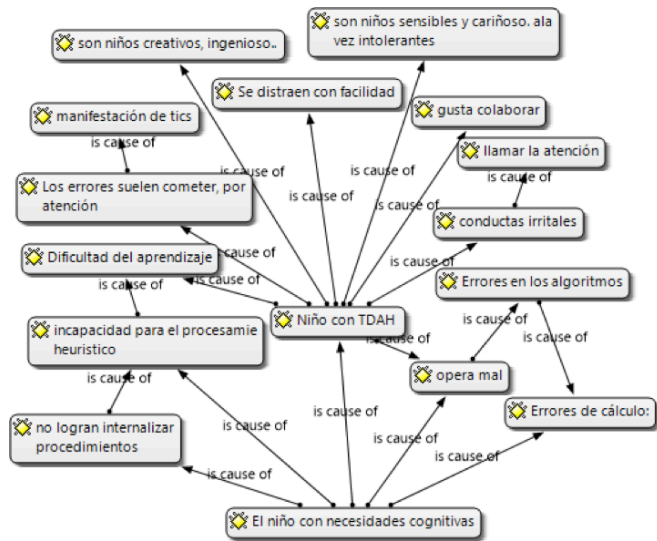
Fuente: Elaboración propia

Los resultados que se muestran en la red semántica son los nodos direccionales referentes a las características de habilidades de razonamiento matemático en los niños con trastorno. La impaciencia y otras reacciones de los niños no lograron efectuar operaciones que demandan secuencias, procedimiento por falta de atención, manifestando su frustración frente a sus compañeros que generan éxito en las consignas solicitadas por los docentes. Al respecto, Gualdrón *et al.* (2020) manifiesta que las razones de las dificultades del aprendizaje se fundamentan en el enfoque de teoría de la actividad, pues al realizar las operaciones matemáticas, se olvidan secuenciar los algoritmos, muchas veces lo realizan de izquierda a derecha; en las operaciones aritméticas de la sustracción, no logran empoderarse de los cambios; y, en las adiciones, se olvidan las cantidades que pasan a las unidades inmediatas, generándoles dificultades en el aprendizaje de las operaciones de cantidad. Durante el proceso de observación se evidenció en los niños presentan dificultades para resolver problemas matemáticos que se manifestaba en impotencia; sin embargo, en situaciones de interacción en el recreo y juegos libres,

se muestran muy solidarios, colaborativos e, incluso, son capaces de compartir sus juguetes y lo que traen en las loncheras, lo que no ocurre dentro de las aulas donde frecuentemente emiten chillidos, transitan, perturbando al grupo cercano.

Los errores frecuentes que cometen estos niños durante los procedimientos de las resoluciones de ejercicios matemáticos se asocian con la falta de atención a la secuencia durante las operaciones de algoritmos, perdiendo la secuencialidad de su razonamiento lógico. Se aprecia, principalmente, en los procedimientos de las operaciones de combinación, que los niños no logran combinar. Por tanto, les dificulta entender las partes del todo en cuanto en la adición de objetos. Asimismo, estos niños presentan dificultades en su concentración durante la explicación del docente, incluso interrumpen las acciones emprendidas, ya que de pronto dejan inconcluso una actividad y comienzan otras. Después de un promedio de tiempo que oscila entre 5 a 7 segundos, los niños pierden la atención: llaman la atención del compañero del costado, rascan la carpeta o emiten sonidos; sin embargo, cuando se trata del aprendizaje con algún material concreto en matemática, son muy hábiles en las comparaciones y son los primeros en liderar hasta lograr la consigna. Incluso, son capaces de obtener otras consignas con orden lógico como identificar comparativamente tamaños, masas, combinaciones de colores, procedencia de los objetos.

Figura 2.
Caracterización de las necesidades cognitivas en el aprendizaje de la matemática en niños con TDAH



Fuente: Elaboración propia

Los niños con TDAH manifiestan trastornos de neurodesarrollo que se evidencian en el déficit en el proceso de aprendizaje, ya que pierden la secuencia del algoritmo. Se ha observado que el niño con trastorno de atención ni bien inicia una actividad, inmediatamente comienza otra, dejando de lado la primera. Esto demuestra la incapacidad de culminar los cálculos aritméticos, y también el abandono o la culminación con errores de agrupamiento y de combinación. Sumado a estos problemas, los niños confunden los procedimientos durante las operaciones de adición, sustracción o la combinación de operaciones que repercute a nivel cognitivo como conductual. De acuerdo a su nivel de fijación y concentración selectiva al objeto, determinará la calidad de la respuesta.

Bajo esta lógica, el niño con TDAH carece de atención para cálculos matemáticos al no culminar con la sentencia por distracción. Otras actividades que realizan simultáneamente son jugar, llamar la atención a sus compañeros, desplazarse por el aula permanentemente. Asimismo, demuestran con frecuencia intranquilidad puesto que fácilmente logran irritarse o cansarse en la ejecución como tareas como recortes de papeles, hacer bolillados, pintar prototipos, pegar objetos, entre otras acciones motrices.

Durante la observación, la docente compartió estrategias participativas como es el caso del aprendizaje colaborativo; sin embargo, en ese espacio, los niños con TDAH no logran su aprendizaje, ya que no logran conectarse al ritmo de sus demás compañeros o realizar operaciones aritméticas con errores frecuentes. Asimismo, no logran realizar una secuencia con los textos de un problema, por lo que no reconocen los algoritmos, ni los datos implícitos del cuestionamiento.

Por ello, para el logro del aprendizaje, es necesario la manipulación de materiales concretos o documentos con textos claros y coloridos con datos puntuales que permitan activar su atención mediante dibujos, guadores y secuencias de procedimientos. A pesar de que el niño lee correctamente las situaciones problemáticas, aparentemente no entiende lo que está leyendo. Los trastornos dificultan la habilidad de la lectura, la escritura y los cálculos aritméticos. Su manifestación es variada y diferenciada en los niños, principalmente, en lo académico.

Promoviendo el pensamiento lógico en niños con TDAH

Los logros académicos de estos niños son preocupantes, ya que estos rasgos y secuelas se prolongan hasta la vida adulta y sus procesos cognitivos se deterioran a medida que logran cierta edad. Después de los argumentos teóricos y la presentación de los resultados, se muestran estudios realizados con el fin de

coadyuvar y asumir las acciones correspondientes ante la gravedad del trastorno. Al respecto, en la experimentaciones y ensayo realizados a estudiantes con TDAH, Pineda *et al.* (2018) desarrollaron procedimientos del modelo técnico-pedagógico para la resolución de problemas matemáticos mediante el juego serio. Esto consiste en un conjunto de estrategias de enseñanza que dirige y controla al estudiante con el fin de regular sus emociones, temperamentos y controlar sus reacciones conductuales ante sus compañeros o situación de clase, lo que permite una mayor participación e intervención durante el desarrollo de la sesión.

Esta secuencia metodológica se fundamentó en la técnicas de la gamificación (Prieto y Valls, 2010), que permite la inserción del juego para la interacción con los contenidos temáticos. Su propuesta la denominan “un viaje a través de las matemáticas”, el cual consistió en un relato presentado en una línea de tiempo con los acontecimientos históricos del matemático Pitágoras, combinando estas acciones con la lectura del Mago de Oz por su contenido característico. Después de la experimentación, los resultados son muy alentadores: los niños con TDAH manifiestan gran motivación y entusiasmo para el aprendizaje. Los juegos, en la etapa escolar, permiten mejorar la atención mediante la incorporación de elementos de ingeniería de software y la integración de la realidad aumentada como procesos terapéuticos y de aprendizaje individual de los niños.

Al respecto, las actividades lúdicas de aquellos niños son frecuentes más con la cercanía de juegos virtuales alojados en los aparatos electrónicos. Fanjul *et al.* (2019) demostraron estrategias de cómo aprovechar estos aspectos lúdicos en entornos virtuales para el aprendizaje. El agente primordial es el internet, porque permite centrar la individualización de la enseñanza y mostrar atención a las acciones por el computador. Por otro lado, la enseñanza en grupo, cuyo producto es un trabajo colaborativo, ya que las tareas por parte del moderador son acciones motrices para la búsqueda de datos, exploración de gráficos, ícono, videos relacionados al tema, entre otras acciones, determinan que ejecute actividades motrices con consignas definidas.

Si bien el manejo de recursos tecnológicos para la enseñanza de las matemáticas resulta importante, Cuesta, *et al.* (2015) desarrollaron un programa de entrenamiento en razonamiento matemático y verbal y obtuvieron resultados positivos a nivel de cálculo aritmético excepto en las restas llevadas. Insertar las TIC permite al niño acceder rápidamente a la información y sistematizar las tareas; por tanto, la tecnología es una herramienta que favorece a los niños si se implementa como parte de la labor pedagógica. Asimismo, Mendoza *et al.* (2019)

manifiestan que las tareas y el rendimiento académico actúan como factores protectores dado que el ambiente escolar proporciona factores adecuados que combinan las actividades motrices; no obstante, se evidencia dificultades en los procesos secuenciales durante el desarrollo de las consignas.

4. Discusión

Con respecto a la carencia de habilidades en el razonamiento matemático, los niños con TDHA muestran un mejor aprendizaje al manipular materiales educativos concretos. Se ha observado que se generan estímulos significativos cuando están atentos a los íconos grandes y coloridos, láminas que muestran gráficos llamativos y con gran cantidad de estímulos o textos grandes, y con sentencias orientadoras. Se ha percibido que estos niños leen muy bien los enunciados; sin embargo, la mayoría no entiende y no logran identificar los datos implícitos, se confunden cuando realizan operaciones aritméticas. Andersson y Lyxel (2007) manifestaron que las acciones para iniciar el aprendizaje de las matemáticas responden a las habilidades de procesar y almacenar información simultáneamente. Esta acción es parte del ejecutivo central, de coordinar, monitorizar y secuenciar el funcionamiento de los dos sistemas: el componente visoespacial y el bucle fonológico.

Con respecto a las necesidades cognitivas, los niños, durante el aprendizaje de las matemáticas, activan simultáneamente tres tipos de conocimiento: el declarativo, el operacional y las estrategias de resolución (Negrín *et al.*, 2020) detectaron que los niños con problemas de aprendizaje son capaces de accionar el conocimiento declarativo; sin embargo, muestran la dificultad de adquirir estrategias operacionales debido a la imposibilidad en el procesamiento global y fallas en el proceso de desarrollar una secuencia en la información. Por otro lado, Roca *et al.* (2019) analizaron los procesos cognitivos durante el abordaje de problemas aritméticos en niños de temprana edad con dificultades de aprendizaje en las matemáticas. Los autores demostraron que los procesos ejecutivos fueron los principales aspectos en la resolución de problemas. Además, se ha podido observar que estos niños muestran mayor protagonismo cuando el docente comparte materiales concretos como chapitas para realizar las operaciones aritméticas, cañitas para identificar los tamaños, materiales impresos con representaciones gráficas para pintado, patrones como juegos de números, entre otros.

Durante las operaciones aritméticas ejecutadas con materiales concretos, los niños las manipulan muy bien en comparación a otros. Sin embargo, realizan las operaciones y muchas veces se olvidan el orden de inicio o el canje en el momento de la sustracción y la cifra que llevan en la adición. Por otro lado, durante las actividades lúdicas en las que el docente compartió un juego con fichas de dominó numérica para la secuencias, mostraron atención a los resultados de sus otros compañeros y los más interesados en la actividad, esperaron su turno para su lanzamiento de las fichas, fomentaron la motivación, aunque despistaron la visión de las fichas.

Estos niños cometen errores frecuentemente durante los intentos en la resolución de problemas y cálculos aritméticos, detectándose cinco tipos de discalculia (Reigosa *et al.* 2020) a la imposibilidad de comprender el significado de números y cantidades, cometiendo errores frecuentes en las operaciones de adición, sustracción, multiplicación y división. El estudio muestra que los errores más frecuentes en estas operaciones son asociados a la discalculia ideognóstica. Pérez (2008) señala que, al no considerar el valor que llevan, olvidan el valor prestado (canjeado) de la cifra del minuendo posterior.

Asimismo, se detectó la discalculia léxica, que se manifiesta en la dificultad para leer e identificar los símbolos de los operadores matemáticos presentes en las operaciones combinadas, repercute en el nivel de enunciados verbales. Mientras que la discalculia practognóstica, se ha podido observar de manera simulada durante la comparación o actividades con íconos, ya que ellos mostraron dominio en la manipulación de objetos para las comparación de tamaño y forma. En consecuencia, se recomienda la manipulación de materiales concretos para mejorar el aprendizaje de los niños con TDAH. La mayoría muestran la discalculia verbal por la dificultad de nombrar y comprender los conceptos matemáticos.

Bajo estos argumentos, los niños identificados con TDAH presentan problemas de aprendizaje de las matemáticas, incluso cuando se trata de enunciados literales para expresarse en procedimientos numéricos, por lo que no logran combinar los datos y los enunciados implícitos del problema. El razonamiento lógico se enmarca dentro de la competencia de usar las deducciones y las inferencias, los descubrimientos y la solución que se detectan en los procedimientos a partir de las consignas. Asimismo, el abordaje de manera coherente busca diversas soluciones a una situación problemática, racionalmente que conlleva a obtener resultados adecuados y muestra limitaciones en su razonamiento lógico, ya que no logran enlazar o adjuntar los conceptos bajo los procedimientos que permite la solución. Esto se debe a su limitada atención a sus propios procedimiento (Garcés

e Hidalgo, 2018). Muchas veces, continúa en su vida adulta, manifestándose limitaciones en el afrontamiento de situaciones lógicas de la vida diaria; por tanto, cabe la necesidad de asumir, transversalmente, la alfabetización matemática desde los inicios de la vida escolar.

5. Conclusión

Los niños suelen cometer errores frecuentes en la resolución de las operaciones lógicas por falta de atención y concentración durante la algoritmización de las operaciones aritméticas. En problemas con enunciados literales, no logran combinar los datos implícitos de situaciones evidenciando que los niños con TDAH presentan problemas en el razonamiento lógico-matemático.

El aprendizaje en los niños con TDAH se favorece con la manipulación de materiales concretos, documentos con textos claros y coloridos, actividades con juegos seriados que permiten activar su atención mediante gráficos, siluetas, guías y secuencias con procedimientos definidos para el logro de consignas. Suelen cometer errores frecuentes en la resolución de las operaciones lógicas por la falta de atención y concentración a las secuencias del abordaje durante los problemas de algoritmos y las operaciones aritméticas. Además, al tratarse en enunciados literales, no se logra combinar los datos y los enunciados implícitos de situaciones.

En ese sentido, los niños muestran interés y participación en a) actividades dentro de los centros de aplicación, talleres, espacios de las diferentes áreas de aprendizaje, rincón de aseos y en visitas guiadas; b) juegos y narraciones, demostrando ser muy dinámicos y emprendedores en las actividades motoras, y presentan expresiones fluidas; y c) aprendizaje cooperativo para el desarrollo de competencia lógica de aprendizaje.

5. Recomendaciones

Por sus características particulares de los niños con TDAH, se recomienda emplear figuras coloridas y decoradas para generar su atención fijada al objeto de estudio, lo cual permite mejorar los procedimientos secuenciales durante el aprendizaje en la resolución de las operaciones aritméticas y desarrollo de la secuencialidad en los procesos algorítmicos.

Por las características de interactividad, se recomienda la manipulación de materiales concretos con textos claros y coloridos. De ese modo, se generará una atención regulada en las consignas deseadas, pues suelen cometer errores frecuentes en la resolución de las operaciones lógicas por la falta de atención y concentración a las secuencias del abordaje. Al no entender las partes del todo, se detecta un inadecuado posicionamiento de los términos durante las operaciones aritméticas.

6. Referencias bibliográficas

Andersson, U. y Lyxel, B. (2007). Working memory deficit in children with mathematical difficulties. *Experimental Child Psychology*, 96(3), 197 - 228. doi: 10.1016/j.jecp.2006.10.001

Cornejo, W., Sánchez, Y., Gómez, M. y Ossio, Ó. (2010). Diagnostic utility of the DSM IV symptoms list for screening attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) in children and adolescent students. *Acta Neurológica Colombiana*, 26(3), 133-141.

Cuesta, H., Aguiar, M. y Marchena, M. (2015). Desarrollo de los razonamientos matemático y verbal a través de las TIC: descripción de una experiencia educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (46), 39-50. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i46.03>

Defaz, G. (2017). El desarrollo de habilidades cognitivas mediante la resolución de problemas matemáticos. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 2(5), 14-17. <https://doi.org/10.26910/issn.2528-8083vol2iss5.2017pp14-17>

Fanjul, C., González, C. y Peña, P. (2019). eGamers' influence in brand advertising strategies. A comparative study between Spain and Korea. *Comunicar*, 27(58), 105-113. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-10>

Garcés, J. y Hidalgo, S. (2018). Assessment of mathematical operations by two different methods in Shipibo- Konibo indigenous children [Evaluación de operaciones lógico- matemáticas mediante dos métodos distintos en niños del pueblo indígena Shipibo- Konibo]. *Interdisciplinaria*, 35(1), 217-238.

Gualdrón, D., Cudris, L., Barrios, Á., Olivella, G., Bermúdez, J. y Gutiérrez, R. (2020). The ava as a didactic strategy in the teaching of logical thinking – mathematics. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(3), 257-262.

Martinhago, F., Lavagnino, N., Folguera, G. y Caponi, S. (2019). Risk factors and genetic bases: The case of attention deficit hyperactivity disorder. *Salud Colectiva*, 15(1). <https://doi.org/10.18294/sc.2019.1952>

Mendoza, H., Burbano, V. y Valdivieso, M. (2019). The role of the teacher of mathematics in distance and virtual higher education: A look from the mixed research methods | El papel del docente de matemáticas en Educación superior a distancia y virtual: Una mirada desde los métodos mixtos de investigación. *Espacios*, 40(39), 4687.

Mínguez, H., Domingo, F. y Parra, J. (2020). Signo de la arteria cerebral posterior hiperdensa migratoria tras trombólisis intravenosa. *Revista de Neurología*, 70(11), 413–416. <https://doi.org/10.33588/rn.7011.2020092>

Negrín, G., Cera, J., Senior, A. y Marín, F. (2020). Construction of mathematical knowledge. Strategic prospective analysis. *Opción*, 35(90), 506–541. Retrieved from <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85077260755&partnerID=40&md5=dd9dc4b755097cd886e02dcb228dc3>

Pérez, R. (2008). Modelo quinario para la resolución de problemas matemáticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(4), 9. <https://doi.org/10.35362/rie4742303>

Pineda, W., Aristizabal, E., Escudero, J., Acosta, J. y Vélez, J. (2018). Executive Function and Theory of Mind in Children with ADHD: a Systematic Review. *Neuropsychology Review*, 28(3), 341–358. <https://doi.org/10.1007/s11065-018-9381-9>

Prieto, J. y Valls, J. (2010). Aprendizaje de las características de los problemas aritméticos elementales de estructura auditiva en estudiantes para maestro. *Educación Matemática*, 22, 57–85.

Ramírez, P., Hernández, C. A. y Prada, R. (2018). Elements associated with the level of development of mathematical logic thinking in the initial training of teachers [Elementos asociados al nivel de desarrollo del pensamiento lógico matemático en la formación inicial de docentes]. *Espacios*, 39(49), 2020.

Reigosa, V., Castro, D., Estévez, N., Santos, E., Torres, R., Mosquera, R. y Valdés, M. (2020). Numerical skills and dyscalculia. From basic research to practice in Cuba. *Estudios de Psicología*, 41(2), 373–403. <https://doi.org/10.1080/02109395.2020.1749502>

Reyes-Santander, P., Aceituno, D. y Cáceres, P. (2018). Estilos de pensamiento matemático de estudiantes con talento académico. *Revista de Psicología*, 36(1), 49–73. <https://doi.org/10.18800/psico.201801.002>

Roca, V., Vázquez, F. y Yuba, E. (2019). ADHD behavior patterns in physical education classes in primary school. *Movimento*, 25(1), 2020. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.81877>

Rodillo, E. (2015). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en adolescentes. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 52-59. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.02.005>

Sánchez, J., Torres, L., Barrios, Á., Bahamón, M. y Uribe, J. (2020). Theory of the mind and cognitive functioning in people in reintegration processes in colombia. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 38(5), 579–582.

Sierra, A., Mesa, S., Cuarta, J. y Ochoa, W. (2018). Prevalencia y características clínicas del síndrome de piernas inquietas (SPI) en pacientes diagnosticados con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en antioquia. *International Journal of Psychological Research*, 11(1), 58–69. <https://doi.org/10.21500/20112084.3381>

La formación musical y las habilidades musicales en estudiantes universitarios de inicial y primaria

Ana María Isabel Vílchez Huerto¹
Cyntia Prisilla Revolledo Campos²
Luz Roxana Vigil Guerrero³

RESUMEN

La música es un recurso importante que favorece el aprendizaje en los niños debido al impacto que se desarrolla en sus vidas; sin embargo, la formación docente está orientada más a desarrollar las capacidades pedagógicas y científica, sin considerar que la música es una estrategia didáctica que permite fortalecer las habilidades cognitivas, afectivo emocionales, sociales y comunicativas. Por lo tanto, el objetivo de nuestra investigación fue determinar en qué medida la formación musical desarrollan habilidades musicales en los estudiantes de Educación Inicial y Primaria de la Facultad de Educación de una universidad pública, durante los años 2018- 2019. Para ello, se realizó una investigación básica de diseño descriptivo correlacional, conformada por una muestra de 100 estudiantes que aprobaron los cursos de didáctica de la música, quienes fueron sometidos a dos instrumentos para conocer en qué medida la formación musical desarrolla las habilidades musicales en los estudiantes de dichas especialidades, tanto en los conocimientos básicos de música, en sus habilidades y destrezas musicales como en las actitudes favorables hacia la música.

Palabras clave: Formación musical, habilidades musicales, estudiantes universitarios, Inicial, Primaria.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4666-3830>

² ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7456-6128>

³ ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2539-9049>

1. Introducción

En las últimas décadas se han dado cambios significativos por la revolución tecnológica, la sociedad del conocimiento, cambios en el campo educativo, entre otros; también los docentes observan cambios en el perfil de los estudiantes que exigen el dominio de mecanismos que orienten una formación de calidad en todas las áreas y niveles educativos. Sin embargo, en muchos contextos del proceso educativo, se observa que el docente no acompaña las exigencias que la realidad va presentando, ya sea por una deficiente actitud reflexiva, crítica e investigativa, la poca implementación de currículos educativos acorde a los nuevos cambios, prácticas pedagógicas sin una verdadera contextualización del currículo basándose solamente por los resultados obtenidos en otros ámbitos, entre otras.

La formación profesional en Educación implica una gran responsabilidad en toda circunstancia. La formación docente debe orientarse a desarrollar no solo las capacidades pedagógicas con capacitación científica, sino también estrategias didácticas con las que aprendan a enseñar, las cuales deben estar siempre renovándose a la par con los cambios científicos y tecnológicos, donde también desarrollen las competencias necesarias para que su práctica docente sea pertinente a las exigencias educativas.

La formación y práctica docente en Educación Inicial y Primaria debe estar orientado al desarrollo de habilidades y competencias que permitan fortalecer en los niños, sus capacidades, habilidades cognitivas, afectivo emocionales, sociales y comunicativas a través de diversas formas, estrategias didácticas y medios, como por ejemplo la música, arte que, en su aplicación práctica, permite el desenvolvimiento de habilidades y el desarrollo de la vida afectiva de los niños.

En muchos casos, se observa que, en las aulas de Educación Inicial y Primaria, los docentes no muestran un manejo conceptual y didáctico de la música, enseñando a los niños de manera solo memorística, mecánica y de disfrute, sin orientar con una estrategia donde los niños puedan desarrollar habilidades cognitivas, afectivas, psicomotrices y comunicativas, así como el uso de la misma para la práctica de valores, el ejercicio de la socialización y adecuada convivencia. Así mismo, no se forman ni desarrollan competencias artístico musicales a través de conceptos básicos de la notación musical, por ejemplo, las propiedades de la música como la melodía, la armonía y el ritmo. Por ello, contar con recursos vocales, auditivos, instrumentales, habilidades lecto- escritoras para la lectura musical junto a expresiones creativas y corporales, son características esenciales que debe contar un docente de educación inicial y primaria para su actividad formadora (Malbrán, citado por Maravillas & Riaño 2011).

Al respecto, Llongueres (2002) afirma:

En los primeros años de la infancia, la percepción auditiva es inconsciente, y la extensión y potencia de la voz son limitadas y con escasa emotividad. Sin embargo, el niño siente la necesidad de moverse, jugar, saltar, correr... por eso satisfaciendo esa necesidad natural en el niño, se puede lograr que la música penetre sin esfuerzo en su cuerpo y en su mente (citado por Alfonso, 2014, p. 23).

A partir del texto, reflexionamos que, si los niños estuvieran rodeados de sonidos musicales, podrían descubrir y desarrollar una habilidad con la música, tan igual o mejor que cuando aprenden a caminar, correr y hablar. Todo ello dependerá de la adquisición y desarrollo correcto de la habilidad musical, en la que su potencial puede ser ilimitado. Ante esto, es necesario que el niño, desde la educación infantil, esté en continuo contacto con la música, para que pueda desarrollar aspectos musicales con la misma fluidez que se expresa verbalmente; también, para inculcar en sus vidas un progreso musical que con el paso del tiempo llegará a potenciarse en mayor medida. Así mismo, se debe promover en la formación docente del nivel inicial y primaria, no solo el aprendizaje y aplicación de capacidades musicales que refuercen su desenvolvimiento docente en los aspectos cognoscitivos, también es importante la formación en los aspectos metodológicos, didácticos y el manejo de estrategias que desarrollen sus habilidades musicales para su aplicación en el aula.

La música forma parte de la disciplina artística. Su objetivo fundamental en la educación es que los estudiantes promuevan la activa participación y el dinamismo en las diferentes actividades académicas, de manera que desarrollen experiencias positivas en su desarrollo individual y social. Tradicionalmente, la música se ve como un entretenimiento o fruto de una práctica cultural, pero se debe considerar que este contribuye en los procesos de aprendizaje con muchos beneficios, los cuales son importantes y se ven reflejadas en el desarrollo motor, cognitivo y social, desarrollo de las personalidades, la creatividad, la imaginación y la expresividad (Calderón, 2015).

La asociación Music Educators National Conferenci (MENC) definió las competencias y cualidades profesionales para los profesores de música, a saber: (1) cualidades personales: ser un docente que se relacione con otros especialistas, tienda puentes con otras artes y disciplinas, proponga nuevas ideas y en especial comprenda y asuma el rol de ser profesor de música; (2) en lo que respecta a las competencias musicales, se deben desarrollar habilidades de interpretación como la técnica y el acompañamiento, creación de composiciones con conocimiento de estilos variados y experiencia en fragmentos de estilo escolar; 3) conseguir la experiencia de escuchar y analizar diversas obras musicales para lograr en

los oyentes reacciones afectivas ante la música; y, en cuanto a las (4) cualidades profesionales, estar a la vanguardia de las innovaciones, compartir con sus estudiantes su filosofía y concepto de la música y apoyar a la implementación de formas musicales generando un repertorio que se adapte a las circunstancias y problemas de aprendizaje que se generen en las escuelas (Carrillo, 2015)

A partir de estas afirmaciones, nos preguntamos en qué medida la formación musical desarrolla habilidades musicales en los estudiantes de Educación Inicial y Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), durante los años 2018- 2019; tanto en los conocimientos básicos de música, en sus habilidades y destrezas musicales y en las actitudes favorables hacia la música. Según Unesco/OIT (1997) la recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior, en el apartado de los principios rectores, rubro N.º 5 manifiesta lo siguiente:

Los progresos de la enseñanza superior, la formación académica y la investigación dependen en gran medida de las infraestructuras y los recursos, tanto humanos como materiales, y de las calificaciones y el saber del profesorado de enseñanza superior, así como de sus cualidades humanas, pedagógicas y profesionales (UNMSM, p.44).

Para la presente investigación, se alude a un docente especializado en música con las cualidades y competencias mencionadas.

Al respecto, la Facultad de Educación de la UNMSM está en la obligación de brindar infraestructura y recursos adecuados y pertinentes a las diversas especialidades para un óptimo desempeño docente. Ante esta situación, se hace indispensable contar con un espacio adecuado para la enseñanza de la música con características especiales relacionados a la ventilación, acústica, espacio, organización de los recursos musicales y de preferencia alejado de las aulas regulares. Cabe recalcar que la enseñanza de la música está considerada en los planes de estudios; por ello, se hace necesario contar con docentes especialistas de música y, a la misma vez, profesionales del nivel inicial y/o primaria con didáctica en la enseñanza del nivel superior.

La música presenta un rol pedagógico fundamental en el proceso educativo porque ayuda a lograr el desarrollo integral del individuo y a cultivar su sensibilidad, estimulando y completando aspectos de su personalidad. Esta afirmación pone en manifiesto su gran importancia, razón por la cual señalaremos algunas consideraciones que nos harán reflexionar sobre los múltiples aspectos que contribuyen a desarrollar la educación musical: (a) ayuda a desarrollar la capacidad

auditiva, (b) colabora en el ordenamiento psicomotor, (c) colabora al desarrollo de la memoria, (d) favorece el desarrollo de la capacidad de expresión y creación, (e) contribuye a la formación ética y espiritual y (f) favorece la socialización.

A la luz de las bondades que la música desarrolla en el individuo y en un entorno rico y adecuado para desarrollarla, los estudiantes de la Facultad de Educación de los niveles de Inicial y Primaria estarían desarrollando habilidades musicales expresadas en el conocimiento y diferenciación de los elementos básicos de la música como la melodía, la armonía y el ritmo; así también las cualidades del sonido como la altura, la duración, la intensidad y el timbre. Cabe resaltar otros aspectos como la entonación de la voz clara y agradable, la buena articulación y modulación y la adaptación a los diferentes ritmos y estilos musicales.

Todas estas características como la melodía, ritmo, teoría musical, actitud musical, apreciación y expresión musical, asignaturas de educación musical, habilidad musical y competencias musicales, son parte de una gama de elementos propios de la formación musical de un docente, aspectos importantes que serán mencionados en el desarrollo del capítulo. Ante esto, resaltamos la importancia de la formación musical de los estudiantes de la Facultad de Educación de los niveles de inicial y primaria, ya que, no se trata solo de la formación y desarrollo de conocimientos relacionados a que la música ayuda al desarrollo integral de los niños, sino también, en el desarrollo de habilidades que permitan su aplicación práctica.

Con todo este bagaje de habilidades adquiridas, los estudiantes estarían en capacidad de desarrollarlas en los niños en el aula, logrando desempeños relacionados a la enseñanza-aprendizaje de la música:

- Genera productos musicales creativos a través de la imitación, improvisación y creación grupal con los niños.
- Desarrolla el sentido auditivo del niño proponiendo actividades en las cuales se entonen sonidos y canciones en diferentes alturas, frases cantadas, escenificación con gestos y movimientos, utilizando canciones populares y del folklore regional y nacional.
- Desarrolla cierto dominio de algunos instrumentos melódicos sencillos, de preferencia para trabajar con ellos como acompañamiento, utilizando la voz como instrumento armónico.
- Permite que el niño sea siempre los protagonistas en las actividades musicales de manera individual o grupal.

En las actividades musicales, los niños aprenden a conocerse, a tolerarse con sus virtudes y defectos, pero también aprende a valorarse a sí mismo y a los demás respetando las diferencias positivamente. Al realizar tareas grupales, consiguen metas que de otra forma quizás no lograrían, mejora su autoestima y predisposición para la realización autónoma de tareas. Esto, unido a la gratificación que aporta trabajar con la música, les ayuda a desarrollar su personalidad.

Los niños desarrollan mejor sus relaciones intrapersonales cuando participan en sesiones musicales donde el docente utiliza técnicas corporales y el uso de instrumentos musicales de manera individual y grupal. Cuando el niño aprende a tocar un instrumento musical canaliza en él sus emociones, sus acciones e ideas de manera espontánea. Por ejemplo, en un ambiente rico en estímulos los niños hiperactivos pueden atender mejor bajo la influencia de la música (Álvarez, 2004).

Al conocer la importancia de la música en el aula, Mora y Benavides (2016) manifiestan lo siguiente:

Teniendo en cuenta la importancia del desarrollo adecuado y estimulación en la etapa infantil; es importante conocer el desarrollo físico, de acuerdo a su etapa de desarrollo aumentarán y mejorarán así mismo sus habilidades. Si hablamos de música entonces será necesario plantear la importancia del desarrollo de oído. El oído, es el primer órgano en desarrollarse, porque es por medio de él, que él bebe conoce y obtiene las primeras percepciones del mundo que los rodea; es por medio del oído, como se aprende a hablar y posteriormente comunicarse; lo que en resumen deja claro que la música es la manera más acertada para brindar a los niños y las niñas herramientas para explorar y crecer integralmente (p. 14).

En tal sentido, se debe considerar la formación musical en los futuros docentes principalmente del nivel Inicial y Primaria, porque la puesta en práctica de lo aprendido como adquisición e interiorización, influirá en el desarrollo cerebral de los niños. Por ello, no solo debe considerarse las competencias sistémicas en el manejo de un instrumento o de la voz para utilizar como estrategias pedagógicas, sino que es importante el desarrollo de habilidades instrumentales e interpersonales para comprender los sustentos teóricos que fundamentan la influencia en el desarrollo cerebral y en general en la formación de la personalidad de los alumnos.

El docente debe conocer el valor y los efectos de la música en los primeros años de vida, ver todas las herramientas posibles para estimulaciones adecuadas donde se consideren la edad, personalidad, conductas, entre otras características propias

de un niño. Es importante también, la capacitación constante a los docentes de la primera infancia sobre nuevas didácticas, estrategias y metodologías musicales contemporáneas que les permitan crear y fortalecer sus estrategias didácticas que les servirán de apoyo al proceso de aprendizaje de los niños.

2. Metodología

El presente trabajo es una investigación básica, porque aprovecha las leyes y principios descubiertos por dicha investigación (Sánchez, 2015). Asimismo, el diseño es descriptivo correlacional. La población estuvo conformada por 150 estudiantes matriculados en los cursos de didáctica de la música para niños de las especialidades de educación Inicial y Primaria en la Facultad de Educación de la UNMSM. Además, el muestreo fue no probabilístico de tipo intencional (Kerlinger y Lee, 2000). Se utilizó este tipo de muestreo debido a que no se realizó una aleatorización en la selección de los participantes, así como por la accesibilidad y proximidad con los evaluados. La muestra fue conformada por 100 estudiantes que aprobaron dichos cursos.

La muestra fue sometida a dos instrumentos para conocer en qué medida la formación musical desarrolla las habilidades musicales en los estudiantes de dichas especialidades, tanto en los conocimientos básicos de música, en sus habilidades y destrezas musicales como en las actitudes favorables hacia la música. El primer instrumento fue un cuestionario anónimo de 30 preguntas para identificar las habilidades musicales de cada estudiante; y el segundo instrumento fue una ficha técnica de observación para evidenciar si lograban los desempeños expresados en el cuestionario, la misma que fue aplicada en forma individual a cada estudiante por el equipo docente de investigación. La técnica que se aplicó fue la observación y los instrumentos fueron la ficha de observación, aplicada en un lapso de 20 minutos por cada estudiante. El cuestionario se aplicó a un promedio de 30 estudiantes por aula por un lapso de 30 minutos, considerando el rango de 1 a 4 puntos donde 1 es "nunca" y 4 es "siempre".

Se hizo uso de técnicas descriptivas y para el análisis correlacional la prueba no paramétrica del coeficiente de correlación de Spearman (r_s). La magnitud del efecto fue estimado a través del coeficiente de determinación, que es producto de elevar al cuadrado el coeficiente r_s .

3. Resultados

Tabla 1.

Características sociodemográficas de los participantes (n = 100)

Tabla 1	n	%
Sexo:		
Mujer	98	98.00
Varón	2	2.00
Especialidad:		
Inicial	67	67.00
Primaria	33	33.00

Fuente: Elaborada propia

En la tabla 1, se presenta una descripción detallada de las principales características sociodemográficas de los 100 participantes del estudio, los cuales fueron sometidos a los dos instrumentos. Respecto al sexo, 98 estudiantes fueron mujeres y 2 estudiantes pertenecía a la especialidad de inicial.

Contrastación de hipótesis

Para el análisis de las variables, se emplearon los siguientes estadígrafos: media, desviación estándar, asimetría y curtosis. Respecto a la formación musical, la expresión musical fue el componente que presenta un mayor promedio. Por otro lado, en relación a

las habilidades musicales, la actitud musical mostró el mayor puntaje promedio en comparación con la habilidad y teoría musical (tabla 2). En cuanto a los valores de asimetría y curtosis, en las variables de estudio se observaron valores adecuados entre -1.5 y 1.5. Previo al contraste de las hipótesis se evaluaron las distribuciones de los puntajes en las variables de estudio, con sus respectivas dimensiones, sometiéndose a la prueba de normalidad Shapiro-Wilk, la misma que se adecua estadísticamente a este tipo de análisis independientemente del tamaño de muestra (Ghasemi y Zahediasl, 2012).

En cuanto a los análisis correlacionales, se concluyó que el estadístico inferencial apropiado para valorar las relaciones bivariados entre todas las variables sería para este caso el coeficiente de correlación por rangos de Spearman (r_s). La magnitud del efecto fue estimado a través del coeficiente de determinación, que es producto de elevar al cuadrado el coeficiente r_s . Esto se concluyó debido a que el análisis estadístico de normalidad encontró que, en todas las variables, los valores de significancia estadística obtenidos fueron menores al valor teórico de contrastación ($p < .05$); es decir, estas presentaron un alejamiento respecto a una distribución normal, excepto en las variables habilidad musical y teoría musical.

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos y pruebas de normalidad Shapiro-Wilk de la formación musical y desarrollo de las habilidades musicales (con sus respectivas dimensiones) de los participantes (n = 100)

Variable	M	DE	Asim.	Curt.	W	p
Melodía	7.75	2.69	0.15	-1.13	.91	<.001
Ritmo	5.45	1.78	0.36	-0.80	.93	<.001
Apreciación musical	8.00	1.68	0.29	-0.69	.95	<.001
Expresión musical	10.00	2.50	0.08	-0.60	.97	.011
Asignaturas de educación musical	31.20	6.82	0.49	-0.58	.96	.004
Habilidad musical	27.09	5.91	0.11	-0.75	.98	.090
Teoría musical	27.46	5.25	-0.04	-0.35	.99	.452
Actitud musical	33.21	6.05	-0.98	0.37	.90	<.001
Competencias musicales	87.76	15.39	-0.38	-0.37	.97	.028

Fuente: Elaborada propia

Las correlaciones entre la formación musical y desarrollo de las habilidades musicales (con sus respectivas dimensiones), no resultaron ser estadísticamente significativas (tabla 2). Asimismo, siguiendo los criterios de Cohen (1988), las

correlaciones entre expresión musical con teoría musical, actitud musical y competencias musicales presentaron un tamaño del efecto pequeño ($r_s > .10$), lo mismo que las correlaciones entre la formación musical, teoría musical y habilidades musicales. El resto de las correlaciones indicaron un tamaño del efecto trivial o nulo ($r_s < .10$).

Figura 1.

Media de las puntuaciones de formación musical y habilidades musicales en estudiantes universitarios.



Fuente: Elaboración propia

En la figura 1, se muestran las habilidades musicales, donde la media es más alta en expresión musical seguida por apreciación musical y melodía siendo más bajo en ritmo. Así mismo, es más alto en las actitudes musicales, seguido por la teoría musical, siendo más bajo en la dimensión de habilidades musicales.

Tabla 3.

Coefficientes de correlación r_s de Spearman entre la formación musical y el desarrollo de las habilidades musicales (con sus respectivas dimensiones) de los participantes ($n = 100$)

Variable	Habilidad musical	Teoría musical	Actitud musical	Competencias musicales
Melodía	-0.08	-0.09	-0.02	-0.08
Ritmo	-0.09	-0.06	-0.05	-0.07

Apreciación musical	-.07	-.01	-.06	-.08
Expresión musical	-.06	-.17	-.11	-.14
Cursos de didáctica de música para niños	-.08	-.12	-.09	-.12

*p < .05. **p < .01. ***p < .001.

Fuente: Elaborada propia

Respecto a la primera hipótesis específica, la correlación de la formación musical y el desarrollo de las habilidades musicales no fue estadísticamente significativa ($r_s = -.08$). En relación a la segunda hipótesis específica, la correlación entre la formación musical y la teoría musical no fue estadísticamente significativa ($r_s = .12$). En la tercera hipótesis específica, la correlación entre la formación musical y la actitud musical no fue estadísticamente significativa ($r_s = -.09$). Finalmente, respecto a la hipótesis general, la correlación entre la formación musical y aptitudes musicales en los estudiantes no fue estadísticamente significativa ($r_s = -.12$).

4. Discusión

Los resultados demuestran que no hay evidencia de la relación entre la formación musical y las habilidades musicales en los estudiantes que aprobaron dichos cursos en las especialidades de Educación Inicial y Primaria de la Facultad de Educación de la UNMSM. Esto se evidencia debido a que, el análisis no fue estadísticamente significativa ($r_s = -.12$) siendo menor al valor teórico de contrastación ($p < .05$); es decir, la formación musical no está desarrollando habilidades y aptitudes musicales en los futuros docentes de Educación Inicial y Primaria, lo cual es importante para su formación profesional estas habilidades y aptitudes musicales, porque favorecen al desarrollo de la lectoescritura y del pensamiento matemático en los niños, así como al desarrollo de la personalidad y la sensibilización en los estudiantes.

Las investigaciones sobre la importancia de la música en la pedagogía y el desarrollo de la inteligencia han demostrado que, en los primeros años de vida, la música estimula la sinapsis en el cerebro y contribuye al desarrollo cognitivo. Gardner (2001), señala la importancia del hemisferio derecho del cerebro para el desarrollo

de la percepción y producción musical; sin embargo, afirma que el desarrollo de esta inteligencia no debe limitarse al aprendizaje de la lectura y escritura musical, no solo a las habilidades musicales de canto o dominio instrumental, sino también, nos permite desarrollar las habilidades cognitivas como la capacidad de concentración, atención, y memoria; además, contribuye al desarrollo emocional de los estudiantes, porque permite la expresión y comprensión de sus emociones favoreciendo a su autoestima.

De acuerdo a la primera hipótesis específica, la correlación entre la formación musical y el desarrollo de las habilidades musicales no fue estadísticamente significativa ($r_s = -.08$). Esto nos demuestra que, si bien es cierto que en los planes de estudios de las Facultades de Educación se consideran diversos cursos de educación musical estos no consiguen el desarrollo de las habilidades musicales en los estudiantes. La música es indispensable en la formación y desarrollo de las competencias profesionales y habilidades cognitivas; así mismo, es la estrategia por excelencia que emplean los maestros en su práctica pedagógica.

Según Pérez (2012), a través de la música se puede estimular los rasgos de la personalidad de los estudiantes, así como sus habilidades del pensamiento y aptitudes para el aprendizaje. Como hemos afirmado, la formación musical en los estudiantes no debe limitarse a la lectura y escritura de la música, ni de conceptos musicales, sino que debe ser práctico y funcional. Por ello, proponemos que los docentes de los primeros niveles de educación se entrenen en saber escuchar para entonar correctamente y saber emplear por lo menos un instrumento musical como medio de enseñanza, punto importante que son considerados en los perfiles del docente de educación básica en otros países.

En relación a la segunda hipótesis específica, la correlación entre la formación musical y la teoría musical no fue estadísticamente significativa ($r_s = -.12$), igualmente se demuestra que los aprendizajes sobre música en los estudiantes universitarios de las especialidades de educación inicial y primaria no están logrando desarrollar las competencias musicales. La cultura musical en el estudiante es clave porque permite la planificación y ejecución de estrategias didácticas para el trabajo con los niños en las Instituciones educativas. Botella (2006), considera que los métodos que se emplean para la enseñanza aprendizaje de la música, y, a pesar de plantear diferentes enfoques y objetivos, todo se concluyen en la importancia de la música en el desarrollo temprano del niño, considerando que es una estrategia que integra los aprendizajes de las áreas curriculares.

Finalmente, la tercera hipótesis específica, la relación entre la formación musical y la actitud musical tampoco ha sido estadísticamente significativa ($r_s = -.09$), podría estar relacionado a que el desarrollo de estos cursos no motiva al desenvolvimiento

de las actitudes musicales. La disposición positiva a la música se acompaña de varios aspectos, un docente especialista en el área y en los niveles de inicial y primaria que eduque la voz de los estudiantes como primer instrumento que posee todo docente, con técnicas vocales que permitan el máximo rendimiento y belleza de la voz, un aula-taller implementada y equipada para desarrollar habilidades musicales con instrumentos y equipos de audio necesarios para el dominio de un instrumento musical como mínimo. Hay que considerar que las actitudes musicales favorables de los maestros pueden contribuir a prevenir, detectar y aminorar las deficiencias sensoriales y/o cognitivas de sus alumnos (Sargent Ros, 2003).

5. Conclusiones

La formación musical demuestra que no hay evidencia de la relación entre la formación musical y las habilidades musicales, asumiendo que la misma reúne tres aspectos: habilidades, teoría y actitud musical en los estudiantes de Educación Inicial y Primaria de la Facultad de Educación de la UNMSM, durante los años 2018- 2019.

La formación musical y el desarrollo de las habilidades musicales consideran el conocimiento y dominio de los siguientes aspectos: ritmo, melodía, apreciación y expresión musical; en los estudiantes de Educación Inicial y Primaria de la Facultad de Educación de la UNMSM, durante los años 2018- 2019.

La formación musical no desarrolla conocimientos musicales básicos como el manejo del pentagrama, las notas musicales, discriminación de ritmos, estilos y manifestaciones en diferentes contextos, así también como la composición de canciones sencillas y selección de un repertorio musical; en los estudiantes de Educación Inicial y Primaria de la Facultad de Educación de la UNMSM, durante los años 2018- 2019.

La formación musical logra con dificultad las actitudes favorables hacia la música como cuidar el tipo de audiciones musicales que sean del interés y de la edad de los niños, que implique movimiento y relajación y que promueva un ambiente favorable de disfrute de la música en los estudiantes de Educación Inicial y Primaria de la Facultad de Educación de la UNMSM, durante los años 2018- 2019.

6. Referencias bibliográficas

Alfonso, S (2014). *Importancia de la Educación Musical en la Educación Infantil*. Categoría Tesaurus: 1.1.8 Métodos pedagógicos. Zaragoza: Facultad de Educación - Universidad Nacional de la Rioja. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2494/alfonso.amezua.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Álvarez, I. (2004). *Los beneficios de la música en el tratamiento de la hiperactividad*. Revista mensual de publicación en Internet. http://www.especialmentemusica.com.ar/descargas/articulos_varios/articulo_varios_15.pdf

Botella, A. (2006). Música y Psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 6 (2), 215-222. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3734983>

Calderón, A. (2015). *La música como estrategia dinamizadora para facilitar los procesos de aprendizaje en la educación inicial*. Universidad del Tolima, Ibagué – Tolima. <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1536/1/RIUT-JCDA-spa-2015-La%20m%C3%BAsica%20como%20estrategia%20dinamizadora%20para%20facilitar%20los%20procesos%20de%20aprendizaje-1.pdf>

Carrillo, C. (2015) Competencias profesionales del profesorado de música: de los referentes teóricos a la concreción de una propuesta. *Revista Internacional de Educación Musical. Revista arbitrada en castellano publicada por la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME)*, 3. <http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/52>

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2.ª ed. Lawrence Erlbaum.

Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples* [1983]. Fondo de Cultura Económica. <http://goo.gl/AR6lBc>

Ghasemi, A., y Zahediasl, S. (2012). Normality test for Statistical analysis: a guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology Metabolism*, 10(2), 486-489. <http://doi.org/10.5812/ijem.3505>

Maravillas, B. y Riaño, M. (2011). *Fundamentos musicales y didácticos en educación*

infantil. 2.ª ed. Publican Editorial de la Universidad de Cantabria.

Mora, A. y Benavides, S (2016). *La importancia del adecuado desarrollo de las habilidades musicales por parte de los docentes de educación inicial*. Trabajo de grado, Fundación Universitaria Los Libertadores. Colombia.

Pérez, S. (2012). *Didáctica de la expresión musical en Educación Infantil*. PSYLICOM

Sánchez, H. y Reyes, C. (2015) *Metodologías y diseños de la investigación científica*. Business Support Anneth SRL

Sargent, M. (2003) La música en la educación infantil. Estrategias cognitivo-musicales. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 18, 197. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1032322>

Unesco/OIT (1997) *Recommendation concerning the Status of Higher-education Teaching Personnel*. General Conference at its twenty-ninth session. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113234?locale=es>

Síndrome de burnout en docentes de una escuela pública: trabajo remoto en aislamiento social por Covid-19

Danny Lizarzaburu Aguinaga¹

Lilia Rivera Muñoz²

July Rivera Zamudio³

RESUMEN

El objetivo fue determinar la relación que existe entre el trabajo remoto y el síndrome de Burnout en docentes de Educación Básica Regular. El estudio presenta un desarrollo cuantitativo de alcance correlacional y diseño de investigación con tipo no experimental. La población de estudio fue 39 docentes de un total de 53, debido a que solo fueron considerados aquellos contratados como tiempo completo. Para el recojo de información, la técnica empleada fue la encuesta: se aplicaron dos instrumentos los cuestionarios de trabajo remoto y el cuestionario de Maslach para medir el síndrome de Burnout. Los resultados en la variable trabajo remoto determinó que el 3% presenta nivel bajo, el 18% se encuentra en el nivel medio y el 79% se encuentra en el nivel alto. En la variable síndrome de Burnout, el 5% se encuentra en nivel bajo, el 56% se encuentra en el nivel medio y el 38% se encuentra en el nivel alto. Por tanto, existe una muy débil relación ($p=0.01405$) entre las variables trabajo remoto con respecto al síndrome de Burnout con subcategorías de agotamiento o cansancio emocional, despersonalización y realización personal en docentes de Educación Básica Regular de la Institución Educativa n.º 5050 San Pedro de la región Callao.

Palabras clave: Síndrome, burnout, trabajo remoto

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1384-4603>

² ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0892-7671>

³ ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1528-4360>

1. Introducción

La presente investigación tiene por finalidad establecer relación existente entre el trabajo remoto y el síndrome de Burnout. Para ello, la Unesco (2016) presentó en forma enfática una visión sobre la problemática en cuestión, en ese sentido podemos evidenciar un escenario álgido, ya que el 65% de docentes están afectados porque invierten muchas horas enfrentando las dificultades de los estudiantes con carencia de soporte de los padres de familia y, en este contexto de aislamiento social, se enfrentan al manejo de herramientas para la educación a distancia. Por ello, los docentes se desgastan emocionalmente.

El marco contextual descrito constituye, en nuestra cultura, un escenario atípico en el entorno laboral, ya que los docentes deben adaptarse a las limitaciones que los impactos de los medios online han creado. A nivel ecuménico, Hidalgo et al. (2019) investigaron que, debido a factores internos y externos, prevalece el síndrome de Burnout en los docentes por el agotamiento o cansancio emocional, la despersonalización en 88% y la realización personal en 77%.

En la misma línea de información conceptual, la Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF), realizó una encuesta en mayo del 2020 a 10 000 docentes de España, con el fin de estudiar a fondo todas las consecuencias y/o resultados de esta crisis sanitaria. Se encontró que el 93% de docentes sufre desgaste emocional durante el confinamiento.

Esta crisis trae consigo la adecuación por parte del Estado peruano que, a través de un decreto de urgencia establece el trabajo remoto y lo define como “la asistencia de servicios supeditado con la comparecencia física del trabajador en su vivienda o localización de aislamiento residente, usando cualquier mecanismo y/o artilugio que permita gestionar las labores fuera del centro de trabajo” (Presidencia de la República del Perú, 2020, p. 7).

El campo de acción y aplicación se erige para los dependientes del sector público y privado facultados a todos los sectores para su ejecución. En tal sentido, todo empleado deberá estar a libre disponibilidad, durante el tiempo que dure el intervalo de trabajo, para la organización de índole laboral que se muestren indispensables, el equipamiento y mecanismos informáticos de comunicación y equivalentes (internet, telefonía u otros), así como de cualquier otra índole que resulten inevitable para la realización de sus labores, suministrados por el empleador o el trabajador.

Esto generó controversia y desgaste. Entre las causas, se encontró que estaban escasamente definidas las instrucciones para realizar el trabajo remoto, así como insuficiencia de medios tecnológicos al no ser proporcionado por el empleador. Los docentes, además de atender los aspectos pedagógicos, debían solucionar los problemas de conexión, dificultades con las plataformas y atención a los padres de familias. Los docentes que presentaban estos problemas poseían experiencia en educación presencial, pero no en formación online. Se estableció que los docentes mayores de 55 años presentaban mayores dificultades por su limitada o ausente formación en el uso y aplicación de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), lo que produce dificultades para la desconexión digital y, principalmente, genera insomnio.

El Ministerio de Educación (Minedu) (2020), con el objetivo de garantizar la educación a distancia, resultado de la emergencia nacional causada por el COVID-19, autorizó una normativa de carácter técnico con condiciones para el Trabajo Remoto de los docentes. Esta fue promulgada mediante Resolución Viceministerial N°088-2020-MINEDU, donde se establece disposiciones colectivas para instaurar la enseñanza y el aprendizaje a distancia mediante la estrategia Aprendo en casa y para contextos y/o circunstancias con y sin conectividad. Asimismo, se determinó las precisiones para realizar el trabajo remoto como sensibilizar y acompañar a los estudiantes en la estrategia nacional, establecer comunicación con las familias y conocer los recursos y el medio de conectividad elegido por los estudiantes.

La Institución Educativa (I.E.) n.º 5050 San Pedro se encuentra situada en la provincia constitucional del Callao, distrito de Bellavista, en el parque Señor del Mar s/n, perteneciente a la región Callao. Según la búsqueda de información del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2019), la población de la provincia constitucional del Callao cuenta con aproximadamente 1380 000 habitantes y el distrito de Bellavista con 79 794 que corresponde al 8% del total.

La IE fue creada en 1976 por la fusión de dos instituciones pública: el Colegio Nacional Andrés Avelino Cáceres y la Escuela Primaria n.º 5050 - José Carlos Mariátegui. Lleva el nombre por ser el santo patrón de la zona que estuvo conformada inicialmente por una comunidad de pescadores denominada Ciudad del Pescador, con una población escolar de 1237 estudiantes: en el nivel primaria con seiscientos ochenta estudiantes en veintiún secciones y en secundaria con quinientos cincuenta y siete estudiantes en dieciocho secciones, proveniente de familias de la zona que se dedican a actividades productivas como el pequeños comerciantes y pescadores.

En una mirada holística del proyecto educativo institucional, podemos considerar como referente que cuenta con 69 trabajadores, de los cuales 53 son docentes, 11 personal administrativo, 3 auxiliares de educación y 2 directivos. El personal docente nombrado constituye el 77.35% y contratados el 22.64%. Presentan una buena disposición para el trabajo en equipo. Con respecto al acceso de la tecnología, solo el 96% de los docentes del nivel primaria cuentan con un celular con internet, el 100% utiliza correo electrónico. El 75% posee laptop y con servicio de internet en su domicilio.

En el nivel secundaria el 100% de los docentes cuentan celular con internet. Asimismo, el 100% posee una cuenta de correo electrónico y a su vez manejan una laptop, y el 97% tienen servicio de internet en su domicilio. Con respecto a los estudiantes en el nivel primaria el 75% de las familias tiene celular con internet, 81% cuentan con correo electrónico y el 44% tienen servicio de internet en su domicilio; en el nivel secundaria el 69% de las familias cuentan con internet; el 100%, correo electrónico; y el 55%, internet en su domicilio.

En la I.E. se logran los aprendizajes significativos, físicos o virtuales, para que los estudiantes aprendan de forma motivada, con un aula de innovación pedagógica para ambos niveles; además de dos ambientes de videoteca, laboratorio de ciencias y biblioteca escolar. En ese espacio, las TIC constituyen una herramienta que permite al docente cambiar de paradigma de lo tradicional a lo innovador, considerando que los estudiantes son nativos digitales desarrollándose en las nuevas tecnologías.

Los docentes, al realizar el trabajo remoto en aislamiento, producto del Covid-19, se encuentran con una serie de dificultades, como no contar con las herramientas digitales para realizar la enseñanza aprendizaje virtual, la saturación de la red que no les permite la armonía de las videoconferencias e intercambio de ideas con los estudiantes que cuentan con un celular para varios hermanos y otros lo han prestado de los familiares. Algunos, sin acceso a internet, se recargan constantemente y sin los medios económicos para realizarlo. Otros poseen celulares básicos para llamadas. Además, existe dificultad para ubicar a los padres de familia porque mantienen el celular apagado o fuera de servicio. La mayoría trabaja con el celular de los padres y, cuando salen a trabajar, se llevan los celulares. El estudiante debe esperar el retorno a casa de sus padres para utilizar el dispositivo y realizar las tareas.

Esto conlleva a que las evidencias de lo realizado por los estudiantes sean entreguen a diferentes horas, además los padres de familia se comunican con los docentes en las noches para solicitar información, lo que dificulta la atención del docente, sin embargo, hay que atenderlo. En un comienzo de la educación a

distancia no todos los docentes tenían conexión de internet y desconocían el uso de la plataforma zoom, tenían problemas de al subir los archivos a las carpetas digitales, los estudiantes comparten evidencias fotografías que no mostraban con nitidez la actividad. El Síndrome de Burnout afecta a los docentes a nivel ecuménico quienes se encuentran afectados por los comportamientos inadecuados de los estudiantes, quienes se desgastan emocionalmente, así como los avances de la tecnología quienes tienen que desarrollar estrategias metodológicas utilizando las TIC.

Investigadores como De Vera y Gabiri (2019) y Malander (2016) afirmaron que la evidencia actual de las nuevas funciones como las TIC y su pedagogía, la administración de los centros educativos, la escucha a las carencias educativas especiales o a la heterogeneidad cultural son desafíos que se relacionan con los estudiantes como resolver problemas de conducta, instrucción y disciplina y los altos niveles de fracaso y deserción escolar. A ello se suma el desgaste y deterioro profesional que se restablece, se transforma en frustración, estrés crónico. Por ello, el docente debe involucrarse en los problemas, las necesidades y carencias de los estudiantes y, muchas veces, en los apuros de las familias.

Por esa razón, existe la necesidad de realizar la presente investigación y determinar la relación entre las variables trabajo remoto y síndrome de Burnout en los docentes de la IE n.º 5050 San Pedro de la región Callao durante el aislamiento social por Covid-19.

El estrés en el entorno laboral encarna y representa una amenaza latente para la salud del personal y/o trabajadores y la organización. Dependiendo del trabajador y según sea la naturaleza y otras peculiaridades personales, se manifestará y/o evidenciará un escenario de estrés distinto para cada persona, ya que ciertos escenarios pueden ser menos estresantes para otros. Depende de la capacidad de resiliencia para sortear el escenario.

En la última década, los sondeos e investigaciones sobre el tema en mención (estrés), resultado y características, han establecido la existencia de un reciente trastorno, calificado como síndrome de Burnout.

De la Dehesa (2001) propone que, la investigación de la salud laboral se ha visto modificado o influenciado por la veleidad en correlación con la congregación de trabajadores. En la experimentación, la mayoría se ha vinculado con el mundo globalizado: el aumento desmedido de lo tecnológico en las comunicaciones, el crecimiento del transporte y la proliferación de la informática, la apertura ecuménica de los mercados entre los países y la merma considerable de los cupos de empleo. Todo lo mencionado ha transformando exponencialmente la forma en

que las personas se relacionan con el mercado laboral actual, produciendo así un debacle y/o una crisis de desocupación.

A partir de la problemática planteada, el objetivo primordial del presente trabajo es indagar y/o determinar la relación entre el trabajo remoto y síndrome de Burnout. Los objetivos específicos están enfocados en determinar la relación existente entre el trabajo remoto y las subcategorías de agotamiento emocional, despersonalización y desarrollo personal, respectivamente.

2. Antecedentes

Zambrano (2016) alude al producto y/ resultado colocando en evidencia que el Burnout daña y perjudica el clima social escolar y deteriora la gestión pedagógica del docente al estar expuesto diariamente a múltiples factores de su ámbito, lo que deteriora la relación y la calidad de enseñanza. Por ello, los docentes deben ser conscientes de este síndrome que daña y afecta la salud, y puedan prevenir. De ese modo, serán consecuentes en que mejore su estado emocional, físico y mental. La carrera docente debe ser valorada y apreciada como una profesión respetable y encomiable debido a los requerimientos del trabajo y condiciones sociales y culturales.

Por su parte, Montejo (2014), basándose en el acondicionamiento del paradigma planteado por Maslach y Leiter (1999), Maslach y Jackson (1981, 1986), Maslach y Leiter (2008), Maslach *et al.* (2001), indaga, investiga y delimita sobre el "Burnout" en docentes. A través de los datos presentados, podemos inferir la poca trascendencia y/o relevancia de las variables sociodemográficas sobre el síndrome en mención. La permuta de roles en la sociedad y junto con otros condicionantes externos a la profesión están supeditados, apuntando a la importancia del "Burnout" en las variables de carácter personal y de personalidad.

Por ello, el programa se centra en la prevención e intervención, dirigidos a toda la comunidad educativa o colectivo involucrado independientemente de la tipología del centro educativo, variables sociodemográficas, y otros. Por otro lado, sería asequible actuar en forma positiva ante la carencia y/o ausencia de las relaciones entre docentes e involucrados, y renovarla por cantidad y calidad, pues es un componente que se inclina a crear y mejorar la filiación e identidad entre docentes. Como resultado, se puede evidenciar que tiende a mermar o aminorar el "Burnout", ya que el docente, de forma paradójica, pese a pasar gran parte de las horas del día en contacto directo con personas, está totalmente "aislado" de sus congéneres o compañeros y, como si fuera poco, privados en su totalidad de

un escenario que pueda ofrecer estructuras y redes de apoyo adecuadas y básicas para su confort.

Para Díaz (2014), según resultados obtenidos, afirma que la existencia del síndrome de Burnout perjudica notablemente el cumplimiento de los docentes. Cada vez más se evidencia un nivel medio con propensión alta al síndrome de Burnout y un cumplimiento docente regular con inclinación a lo deficiente, en correspondencia a aquellos que lo exteriorizan. Se demuestra que este síndrome, conocido como el síndrome del quemado, existe en un rango de 64% en el nivel medio y un rango 18% en un nivel alto. Además, en las dimensiones se pueden ponderar lo siguiente:

- Agotamiento emocional. En la fase preliminar del proceso del síndrome de Burnout, el 62% de docentes evidencian un nivel medio y el 16 % constatan un nivel alto. Esto demuestra que los docentes se sienten y evidencian emocionalmente cansados, agotados y ensimismados.
- Despersonalización. El 54% de docentes evidencia un nivel medio y el 16% un nivel alto. Esto está determinado básicamente por sus actitudes aisladas, distantes y deshumanizadas, sentimientos y respuestas perniciosas, nocivas hacia los estudiantes o a los compañeros de trabajo.
- Realización personal. El 58% de docentes refleja un nivel medio y un 24% un nivel bajo de realización personal. Se evidencia que nunca o rara vez se obtienen aspectos valiosos o importantes en el trabajo. Además, validan que no están logrando la realización personal; es decir, hay una ausencia de continuar y conseguir los objetivos planeados.

Hermes y Paredes (2002) indican la incidencia y/o influencia del síndrome de Burnout mediante el MBI (Maslach y Jackson, 1981) en una muestra de docentes de la Universidad de los Andes. Los resultados señalaron un nivel medio de Burnout, direccionado por niveles de carácter medio de despersonalización, agotamiento emocional y autoestima profesional. Así, se llega a estudiar el efecto y/o consecuencia de ciertas variables sobre las tres dimensiones del Burnout. Así mismo, las variables sociológicas y profesionales relacionadas con las mencionadas subescalas fueron edad, sexo, así como estado civil, hijos, cónyuge, trabajo, que no están relacionadas con el grado de Burnout. Finalmente, podemos considerar en relación a factores de perfil docente como los años de docencia y el grado académico que no se relacionan con el grado de Burnout.

Avendaño y Constantino (2018) arguyen que es menester evidenciar soluciones al problema psico-emocional del síndrome de Burnout como resultado del estrés, denominada la enfermedad del siglo por la mayoría de los especialistas;

es decir, las presiones sociales, laborales, intelectuales y psicológicas producen un desgaste humano. Para el docente es perjudicial para su salud, tanto física como psicológica, pues disminuye la energía vital. Por ello, se enuncia una descripción y reflexión sobre esta patología que afecta a todo profesional del quehacer educacional, en la cual el síndrome de Burnout se gesta como consecuencia y/o resultado del estrés.

Los resultados obtenidos por Hidalgo y Orozco (2018) a través de una consulta a los estudiantes, les permitieron señalar que se evidencian sentimientos de desasosiego, desengaño, aislamiento e impotencia debido a todas las dificultades percibidas en el proceso de realización de sus estudios online. Por ello, se señala que, si los sentimientos mencionados en líneas anteriores no son atendidos de forma urgente por los docentes de esos cursos, es probable que se desarrolle el síndrome de Burnout en los estudiantes. En ese sentido, el propósito de la investigación resulta consistente para determinar que el uso de las TIC puede generar en los estudiantes del programa de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara los síntomas del Síndrome de Burnout.

3. Metodología

El presente trabajo tiene por finalidad presentar un desarrollo cuantitativo, de alcance correlacional y diseño de investigación con tipo no experimental transversal (Hernández y Mendoza, 2018). La población utilizada fue de 39 docentes de la I.E. n.º 5050 San Pedro de la región Callao con 53 docentes en total. Se empleó como criterio de exclusión la carga de trabajo completa, para no incurrir en sesgos debido al tiempo de clases. Por ende, el sujeto de estudio considerado fue el docente con carga completa en su centro laboral.

La recolección de datos fue aplicada durante todo el mes de junio del presente año y la técnica empleada fue la encuesta. Se aplicaron dos instrumentos que son los cuestionarios de trabajo remoto y el cuestionario de Maslach para medir síndrome de Burnout. Este último ha sido validado y goza una confiabilidad de más del 90 % (Miravalles, 2012).

Respecto al test de trabajo remoto fue validado por juicio de expertos y se aplicó un análisis de consistencia interna dando como resultado la claridad, pertinencia, relevancia y suficiencia. Sobre la recomendación de emplear una aplicación, se obtuvieron los datos de la variables trabajo remoto. Las dimensiones obtenidas se establecieron en un baremo de alto, medio y bajo, respecto al dominio de competencia en las TIC, acceso y conectividad, empleo de herramientas, aplicativos

y plataformas en los procesos pedagógicos y comunicación con sus directivos. Para el inventario de Burnout de Maslach, las dimensiones fueron de alto, medio y bajo con respecto al agotamiento o cansancio emocional, despersonalización y realización personal. Por lo tanto, ambas variables dieron como resultado ser válidos.

El baremo relacionado a los valores obtenidos de la variable trabajo remoto, estuvo determinado de manera arbitraria en tres clases distintas en función del puntaje máximo y mínimo. Se obtuvo un término alto, medio y bajo para las dimensiones de competencia en las TIC, el acceso y la conectividad, así como el empleo de herramientas, aplicativos y plataformas en los procesos pedagógicos y comunicación con sus directivos.

Asimismo, para el inventario de Burnout de Maslach, también se presentaron tres clases distintas en función del puntaje máximo y mínimo. Se obtuvo un término alto, medio y bajo para las dimensiones de agotamiento o cansancio emocional, despersonalización y realización personal.

Además, también se trabajó aplicando el alfa de Cronbach para establecer la confiabilidad. El resultado fue un nivel de confiabilidad muy alta (0.88). Los niveles establecidos en el cuestionario de trabajo remoto surgieron de una escala valorativa cuyo nivel de frecuencia va desde "nunca" hasta "siempre" en un rango de 1 a 5 (Likert). Respecto al cuestionario de Maslach, los niveles de frecuencia van desde "nunca" hasta "todos los días" en un rango de 0 a 6 (Likert).

El procesamiento de la información se ha realizado de acuerdo a la recolección de la información codificada de las preguntas que se encuentran en los cuestionarios trabajo remoto y síndrome de Burnout, resuelto por los docentes de jornada completa de la I.E. Posteriormente, se ingresaron los datos a una base de Microsoft Excel para trabajar las tablas de frecuencia, obteniendo sus respectivos gráficos.

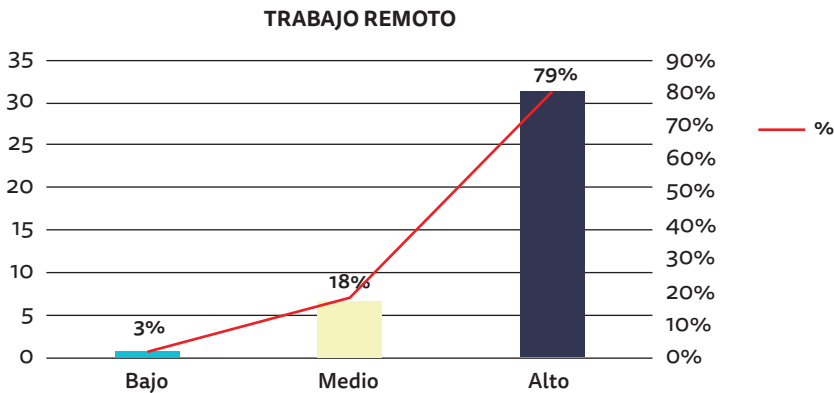
El análisis responde a los objetivos general y específicos, describiendo los valores porcentuales de cada variable, así como también establecer la existencia de relación existente entre las variables. Para evidenciar la hipótesis, se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman, que evalúa el grado de asociación entre las variables, en la que se evidencia la interpretación como demostración de relaciones que van desde "nula" hasta "perfecta" (Mondragón, 2014).

4. Resultados

Acorde a las encuestas realizadas, se ha analizado los datos para cada variable. En primer lugar, se mostrarán los resultados por separado, considerando los niveles en valores porcentuales; posteriormente, se muestran los valores de asociación entre la variable trabajo remoto y el inventario de Burnout de Maslach con inclusión de los resultados de las dimensiones alto, medio y bajo, señaladas para el agotamiento o cansancio emocional, despersonalización y realización personal.

Figura 1.

Trabajo remoto

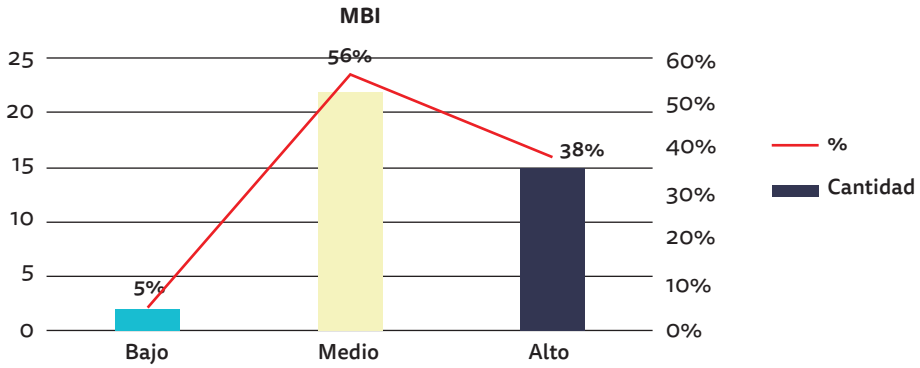


Fuente: Elaboración propia

Los resultados porcentuales para respuestas a la variable trabajo remoto establecen que el 3% se encuentran en el nivel bajo; el 18%, en el nivel medio; y el 79%, en el nivel alto. Estos niveles combinan las dimensiones de competencia en TIC, acceso y conectividad, empleo de herramientas, aplicativos y plataformas en los procesos pedagógicos y comunicación con sus directivos. Todo ello hace constar que los niveles se determinaron de manera arbitraria en tres clases distintas en función del puntaje máximo que se puede obtener.

Figura 2.

Inventario de Burnout de Maslach (MBI)

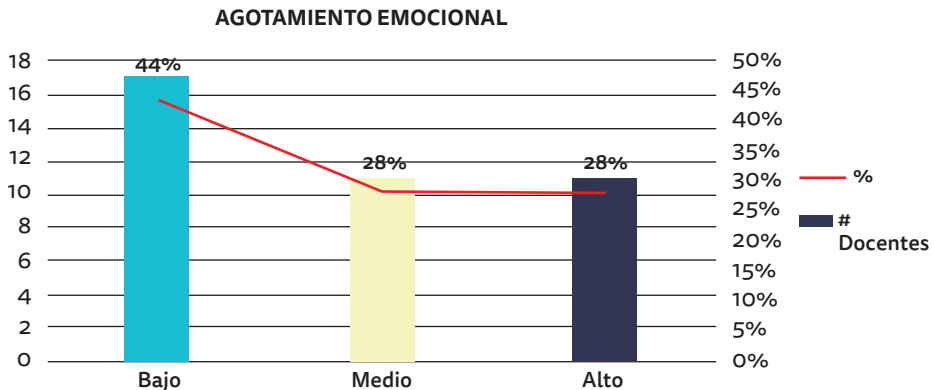


Fuente: Elaboración propia

En los valores porcentuales de respuestas al inventario de Burnout Maslach (MBI), el 5% se encuentran en el nivel bajo; el 56%, en el nivel medio y el 38% en el nivel alto. Estos niveles combinan las dimensiones de agotamiento o cansancio emocional, despersonalización y realización personal, tal como se ha establecido en el cuestionario (Maslach & Jackson, 1981). Por ello, se procederá a describir por separado, considerando los mismos niveles establecidos en el cuestionario.

Figura 3.

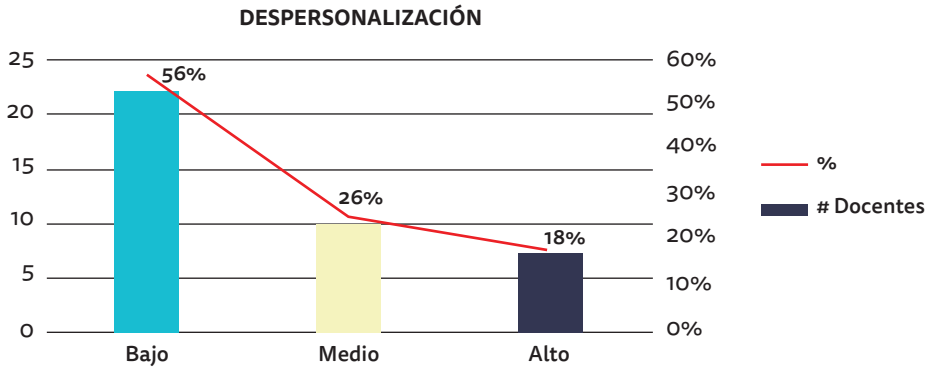
Subcategoría de agotamiento emocional



Fuente: Elaboración propia

En la subcategoría de agotamiento emocional, los valores porcentuales están determinados por el 44% de los docentes que se encuentra en un nivel bajo. El 28% de los docentes evidencia un nivel medio; el 28% restante, presenta un nivel alto de agotamiento emocional.

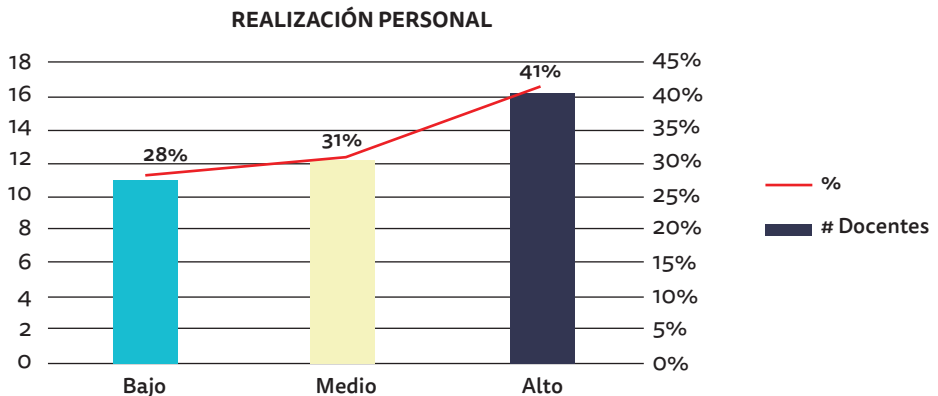
Figura 4.
Subcategoría de despersonalización



Fuente: Elaboración propia

En la subcategoría de despersonalización, los valores porcentuales están determinados por el 56% de los docentes que se encuentra en un nivel bajo; el 26%, en un nivel medio; y el 18% restante, en un nivel alto de despersonalización.

Figura 5.
Subcategoría de realización personal

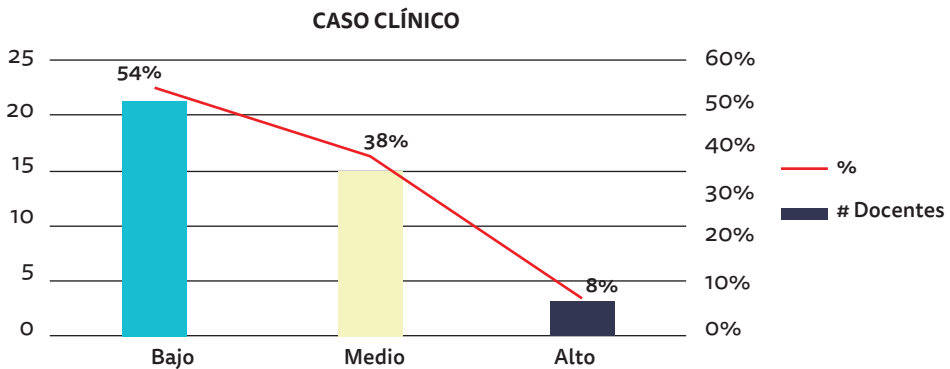


Fuente: Elaboración propia

En la subcategoría de realización personal, los valores porcentuales están dados por el 28% de los docentes que se encuentra en un nivel bajo; el 31% de los docentes, en un nivel medio; y el 42% restante, presenta un nivel alto.

De estas puntuaciones del Inventario de Burnout de Maslach (MBI), no se evidencia un corte transversal a nivel clínico. Para medir la existencia o no de Burnout, cabe mencionar que las puntuaciones muy altas de agotamiento emocional y despersonalización, y una baja en realización personal, definen el síndrome en mención. Por ello, se realizó la identificación por un profesional en psicología obteniendo los siguientes resultados.

Figura 6.
Caso clínico de Burnout



Fuente: Elaboración propia

Respecto a las asociaciones entre ambas variables, se aplicó el Rho de Spearman como estadígrafo que se emplea entre dos variables de carácter aleatorio continuo. Para calcular ρ , los datos son ordenados y posteriormente reemplazados por su respectivo orden. En síntesis, para medir el grado de asociación del trabajo remoto y el síndrome de Burnout se considera la interpretación de ρ que oscila entre -1 y +1, indicándonos asociaciones de carácter negativas o positivas, respectivamente, cero (0) significa que no existe correlación alguna.

El resultado de la relación existente entre el trabajo remoto de los docentes de jornada completa del centro educativo y el inventario de Burnout de Maslach es $\rho=0.01405$, con un nivel de significancia $\alpha=0.05$ y el valor de $p=0.93234$. Se concluye que el trabajo remoto que realizan los docentes de jornada completa de la institución educativa presenta una relación positiva, y muy baja, con el síndrome de Burnout (MBI).

De la misma manera, para relacionar el trabajo remoto de los docentes de jornada completa del centro educativo y la subcategoría de agotamiento emocional es $\rho = -0.04374$, con un nivel de significancia alfa (α) de 0.05 y el valor $p = 0.79149$. Se puede concluir que el trabajo remoto que realizan los docentes de jornada completa de la institución educativa presenta una relación negativa y muy baja, con el síndrome de Burnout (MBI).

De modo similar se desarrolla para relacionar el trabajo remoto de los docentes de jornada completa del centro educativo y la subcategoría de despersonalización es $\rho = 0.05388$, con un nivel de significancia alfa (α) de 0.05 y el valor $p = 0.74459$. Se concluye que el trabajo remoto que realizan los docentes de jornada completa de la institución educativa demuestra una relación positiva y muy baja, con el síndrome de Burnout (MBI).

Para finalizar, si se relaciona el trabajo remoto de los docentes de jornada completa del centro educativo y la subcategoría de realización personal es $\rho = 0.05374$, con un nivel de significancia alfa (α) de 0.05 y el valor $p = 0.74522$. Se puede concluir que el trabajo remoto que realizan los docentes de jornada completa de la institución educativa mantiene una relación positiva y muy baja, con el síndrome de Burnout (MBI).

5. Discusión

Al delimitar la relación existente entre las variables trabajo remoto y síndrome de Burnout en los docentes de la I.E. n.º 5050 San Pedro de la región Callao, en aislamiento social por Covid-19, encontramos que no existe una evidencia estadística para encontrar una fuerte asociación entre ambas. Si bien existe una dimensión relacionada a las TIC, el trabajo remoto no es determinante para relacionarla con el inventario de Burnout de Maslach, como se evidencia en la investigación de síndrome de Burnout y estrés por exhibición al uso y aplicación de TIC en docentes de Educación Básica Regular, media superior y superior de la Meseta Comiteca-Tojolabal. Avendaño & Constantino (2018) concluyeron que más del 50% de los docentes se encontraban con el síndrome.

Por otro lado, la investigación de Hidalgo y Orozco (2018) titulada afectación del síndrome de Burnout por el uso y aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación en personas adultas, confirma y ratifica que no es contundente la relación entre las TIC y el síndrome de Burnout. Además, indicaron que es

importante considerar que si se perciben sentimientos como la ansiedad, frustración, soledad e impotencia, dichos sentimientos señalados se han percibido y reflejado en la subcategoría de realización personal que muestra un porcentaje de 41% en nivel alto.

La escasa relación entre trabajo remoto y el síndrome de Burnout permite reflexionar respecto si las condiciones socioeconómicas podrían afectar la dimensión de accesibilidad y conectividad, debido a que depende del lugar donde realiza el trabajo remoto; sin embargo, en la investigación realizada por Hermes y Paredes (2002) se concluye que las variables sociológicas y profesionales no se encuentran debidamente relacionadas con el grado de Burnout. Por lo tanto, se establece de forma coherencia entre esta conclusión y los resultados que se evidencian en nuestra investigación.

En el trabajo de exploración de Zambrano (2016) indicó que Burnout afecta el clima social escolar y la gestión pedagógica del docente al estar expuestos y/o exhibidos constantemente a múltiples circunstancias de su ámbito o contexto. En base al mismo proceso deductivo, la gestión pedagógica del docente de la IE n.º 5050 San Pedro de la región Callao es óptima. Por lo tanto, esta dimensión coadyuva a evidenciar la poca relación entre trabajo remoto y el síndrome de Burnout. Asimismo, la comunicación con los directores, dimensión considerada para desarrollar trabajo remoto en condiciones de emergencia (Covid-19), bajo los resultados se consideran buenas, no produce un efecto adverso a la variable de síndrome de Burnout.

6. Conclusiones

En base a las respuestas extraídas del inventario de Burnout de Maslach, se puede indicar que los resultados de 5% se relacionan con el nivel bajo; 56%, con el nivel medio; y 38%, con el nivel alto. Esto implica que existen indicios en la salud mental de los trabajadores I.E. n.º 5050 San Pedro de la región Callao respecto a las subcategorías de agotamiento o cansancio emocional, despersonalización y realización personal. Sin embargo, de estos valores se ha determinado que el 8% de los trabajadores de la I.E. podrían presentar el síndrome de Burnout, por lo que debería darse algún tratamiento clínico para estos casos.

Existe una muy débil relación ($p=0.01405$) entre las variables trabajo remoto con respecto al síndrome de Burnout con subcategorías de agotamiento o cansancio emocional, despersonalización y realización personal en los trabajadores de la I.E.

Dicho resultado se debe a que el 79% de los docentes de presentan un alto nivel de manejo en el trabajo remoto.

De manera similar, se puede indicar que existe una débil relación inversa ($p=-0.04374$) entre el trabajo remoto y la subcategoría de agotamiento emocional. Se infiere que el resultado puede deberse a que el 72% de los trabajadores de la I.E. evidencian un nivel de agotamiento emocional en la escala baja y media.

Análogamente, se encontró una débil relación ($p=0.05388$) existente entre el trabajo remoto y la subcategoría de despersonalización, se deduce que este resultado puede deberse que el 82% de los trabajadores de la I.E. presentan un nivel de despersonalización en la escala baja y media.

Un resultado parecido se encontró al identificar una débil relación ($p=0.05374$) entre el trabajo remoto y la subcategoría de realización personal, se deduce que el resultado puede deberse a que el 51% de los trabajadores de la I.E. presentan un nivel de realización personal en la escala baja y media.

Finalmente, podemos colegir que los docentes de la I.E., al presentar un alto nivel de manejo respecto al trabajo remoto, no se ha generado un impacto significativo sobre la afectación clínica en el síndrome de Burnout, considerando los resultados obtenidos con el test desarrollado para trabajo remoto y el inventario de Burnout de Maslach.

7. Recomendaciones

Se recomienda que se apliquen los instrumentos pertinentes a docentes de instituciones educativas para corroborar si persiste el mismo grado de relación.

Plantear a nivel de las instituciones educativas nacionales estrategias de capacitación en TIC y otras herramientas para evitar que los docentes inviertan muchas horas buscando resolver las dificultades del aprendizaje a distancia, o problemas de conectividad, así como el acceso enfocado en los estudiantes con mayor carencia y/o apoyo de sus familiares.

Los valores de respuestas para el trabajo remoto con un 3% para el nivel bajo, 18% en el nivel medio y 79% en el nivel alto, implica que es beneficioso para la salud mental (pensar, sentir) de los docentes de la I.E. n°.5050 San Pedro de la región Callao; por lo tanto, se puede proponer que dicho centro pueda servir de modelo para la aplicación de estrategias no presenciales (virtuales) para estudiantes con limitaciones o estilos de aprendizaje distinto.

Con el fin de evitar el agotamiento o cansancio emocional, la despersonalización y la realización personal, se puede recomendar que se realicen acciones por parte de la I.E. para disminuir el estrés, aprender nuevos hábitos positivos, fomentar mayor resiliencia sobreponiéndose al dolor emocional y situaciones adversas. Estas acciones permitirían reducir el síndrome de Burnout.

8. Referencias bibliográficas

Arias, W. L., Huamani, J. y Ceballos, K. D. (2019). Síndrome de Burnout en profesores de escuela y universidad: un análisis psicométrico y comparativo en la ciudad de Arequipa. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 72-110. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.390>

Avendaño, V., y Constantino, M. (2018). Síndrome de Burnout y estrés por exposición al uso de TIC en docentes de educación básica, media superior y superior de la meseta comiteca tojolabal. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales – RLEEI*. ISSN: 2448-8801, 2(3), 85-98. http://cresur.edu.mx/OJS/index.php/RLEEI_CRESUR/article/view/254

Belloch, C. (2012). *Las tecnologías de la información y comunicación en el aprendizaje*. <https://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA1.pdf>

Chiavenato, I. (2011). *Administración de Recursos Humanos*. Altos.

Dehesa, G. (2002). *Comprender la globalización*. Alianza Editorial.

Díaz, A. (2014). *Influencia del síndrome de Burnout en el desempeño docente de los profesores de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional del Callao*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio. <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/3763>

Gallardo, J., López, F. y Gallardo, P. (2019). Análisis del síndrome de Burnout en docentes de educación infantil, primaria y secundaria para su prevención y tratamiento. *Revista Electrónica Educare*, 23 (2). <file:///C:/Users/ASUS/Downloads/Dialnet-AnalisisDelSindromeDeBurnoutEnDocentesDeEducacionI-7002122.pdf>

Hermes, V. y Paredes, M. (2002). Estudio del síndrome de Burnout o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de Los Andes. *Educere*, 6 (17), 29-36. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35601704>

- Hernández, R, & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación - Las rutas cuantitativa cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Hidalgo, S. y Orozco, M. (2018). Afectación del síndrome de burnout por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en personas adultas. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 5 (10) <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/770>
- Hidalgo, B., Ruiz, M. y Medina, E. (2019). Prevalencia del síndrome de Burnout en el personal docente universitario. *Revista Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/03/sindrome-burnout-docente.html//hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1903sindrome-burnout-docente>
- Malander, N. (2016). Síndrome de Burnout y satisfacción laboral en docentes de Nivel Secundario. *Ciencia & Trabajo*, 18 (57), 177-182.
- Martínez, J., Bethel, Y. y Vergara, M. (2017). Síndrome de Burnout en profesores y su relación con el aprendizaje en los estudiantes de básica primaria de una Institución Educativa oficial de Sincelejo. *Salud Uninorte*. Barranquilla, 33 (2), 118-128.
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1981), The measurement of experienced burnout. *Organiz. Behav*, 2, 99-113. doi:10.1002/job.4030020205
- Minedu. (2 de abril de 2020). Resolución Viceministerial n.º088-2020-MINEDU del 02 de abril del 2020. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/466186-088-2020-minedu>
- Mintra. (24 de marzo de 2020). Decreto supremo que desarrolla disposiciones para el sector privado, sobre el trabajo remoto previsto en el decreto de urgencia. n.º.026-2020. <https://www.gob.pe/institucion/mtpe/normas-legales/462424-010-2020-tr>
- Miravalles, J. (2020). *Cuestionario de Maslach Burnout Inventory*. Gabinete Psicológico. https://www.ecestaticos.com/file/035b15f97effea4c69fd6519e8114bcf/1515665476-cuestionario_burnout.pdf
- Mondragón, M. (2014). Uso de la correlación de Spearman en un estudio de intervención en fisioterapia. *Movimiento Científico*, 8 (1), 98-104. <https://www.researchgate.net/publication/281120822>
- Montejo, E. (2014). *El síndrome del burnout en el profesorado de la ESO*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio. <https://eprints.ucm.es/28333/1/T35729.pdf>

Presidencia de la República del Perú. (15 de marzo de 2020). *Medidas excepcionales y temporales para prevenir la propagación del coronavirus (Covid-19) en el territorio Nacional*. Plataforma única del Estado peruano. <https://www.gob.pe/institucion/presidencia/normas-legales/460471-026-2020>

Sánchez, M. (2014). *Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento*. Las TIC y la educación. Marpadal Interactive Media SL.

Siteal. (2019). Informe de infraestructura y conectividad . IIEP-Unesco. https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_infraestructura_y_conectividad_20190607.pdf

Unesco. (2016). *Salud mental y docencia: estudio sobre el impacto de síndrome del quemado por el trabajo "Burnout" en docentes de la educación primaria y secundaria en Costa Rica*. Unesco. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/San-Jose/images/Salud_mental_docente_RM_2016-2.pdf

Vicente, M. & Gabari, M. (2019). Liderazgo pedagógico en Educación Secundaria: Aportaciones desde la evaluación de Burnout-Resiliencia en docentes. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 7(1), 104-134. DOI: 10.17583/ijelm.2018.3519

Villalta, M., Guzmán, M. y Nussbaum, M. (2015). Procesos pedagógicos y uso de tecnología en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 405-424. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43303

Zambrano, J. (2016). *El síndrome del quemado o Burnout en la labor de los docentes de educación inicial de la ciudad de Guayaquil distrito n.º5 de la zona Tarqui, periodo lectivo 2016-2017* [Trabajo de investigación formativa, Universidad Casa Grande]. Repositorio. <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/1068>

La corporeidad y motricidad en su expresión de actividad física en estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Giovanni Corvetto Castro¹

Miguel Díaz Barboza²

Luz Levano Francia³

RESUMEN

El trabajo de investigación plantea conocer la actividad física deportiva en los estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos desde el enfoque de corporeidad y motricidad. El ser humano realiza actividad física-deportiva por diversos factores, cognitivos, motivacionales, demográficos, así como estética y salud. La actividad física ha estado siempre relacionada al gasto energético, para evitar y prevenir enfermedades de tipo no trasmisible, como hipertensión, la diabetes u obesidad; sin embargo, la motricidad humana como expresión del ser corpóreo nos presenta una mirada diferente de la práctica de actividad física, no solo con fines funcionales y mecánicos, sino con características relacionadas a las emociones, motivación y expresiones del sujeto en un entorno social, simbólico, cultural, en el que se desenvuelven los estudiantes. En ese sentido, el objetivo primordial de la investigación es comprender las manifestaciones de actividad física deportiva en los estudiantes de la población en mención, para proponer programas que busquen el desarrollo de una conciencia socio crítica hacia el cuidado de la salud.

Palabras clave: Corporeidad, motricidad, actividad física.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3320-0538>

² ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5665-8766>

³ ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3354-2653>

1. Introducción

El cuerpo por muchos siglos pagó una penalidad de inconciencia, lo cual se encuentra determinado por el dualismo filosófico de René Descartes. Planteaba que el cuerpo estaba separado de la mente, una dicotomía cuerpo/alma, “Descartes concebía a la mente y al cuerpo como dos entes separados” (Alonso, 2015). muchas personas en diversas sociedades creen aún que el cuerpo es el lugar donde habita el alma, pues no piensa ni siente, solo lleva órganos dentro. Este pensamiento ha llevado a desvalorizar las actividades de tipo prácticas para evaluar las actividades teóricas. “Occidente concibió al ser humano como una dicotomía -cuerpo/alma-, entendidas éstas como dimensiones sin embargo no se combinan. Es una herencia filosófica dualista de Descartes, y que tuvo sus bases en Platón” (Benjumea, 2010, p. 26).

El dualismo, en la conciencia de las personas y entidades que regulan la salud mundial, define la actividad física como una contracción muscular cuyo gasto energético se reduce a solo aspectos mecánicos y funcionales sin darse cuenta que muchas veces al realizar una actividad física depende de aspectos emocionales y volitivos, así como otros factores relacionados con el ser corpóreo que se expresan a través de la motricidad. Esto no es otra cosa que una acción que lleva emoción, pensamiento e intención. “El cuerpo fue alejado de sus dimensiones psíquica, espiritual, política social, y solo fue concebido de manera funcional y mecánica” (Benjumea, 2010, p. 27). La investigación que se presenta valora las dimensiones la corporeidad de cada sujeto determinando que la actividad física no es otra que la motricidad humana, no solo una contracción corporal y un gasto calórico. Sino aquellos factores que determinan que el sujeto corpóreo es un cuerpo que piensa, siente, se expresa y realiza.

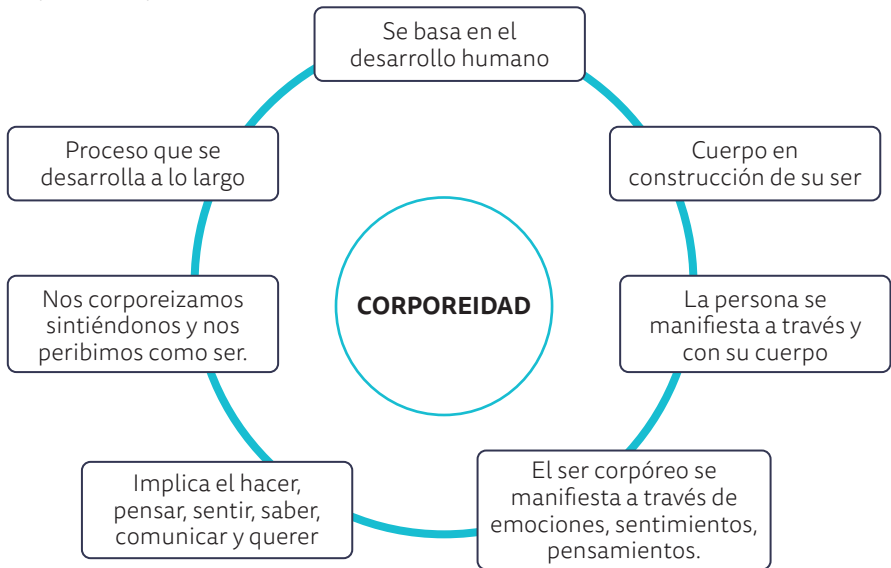
Corporeidad y motricidad análisis fenomenológico

Reflexionar sobre la corporeidad y motricidad es satisfactorio, no es un sinónimo de cuerpo y movimiento visto desde la postura tradicional, sino un cuerpo consiente con movimiento intencionado y pensado. La construcción del ser corpóreo se empieza en el vientre de la madre y continua una vez el niño comience a percibir el mundo con sus sentidos. “La corporeidad reconoce el determinismo biológico sin embargo trasciende y se funda en procesos de interacción social así mismo existe mediación cultural” (Hurtado, 2008). Es decir, la postura determina una interacción del sujeto con su entorno y una construcción del mismo en su entorno. Sin embargo, aún se expresa la postura filosófica que expresáramos antes “En occidente se mantiene un pensamiento una idea dualista cartesiana del cuerpo

máquina o como un órgano funcional sin voluntad ni intención” (Jaramillo , 1999, p. 4). A la corporeidad la confunden con el cuerpo inerte carente de pensamiento y voluntad, para el enfoque filosófico de la corporeidad el cuerpo es una personalidad una persona. “El cuerpo en debate entre la intención, voluntad y automatismos, un cuerpo en batalla consigo mismo” (García, 2009, p. 530).

Figura 1.

El concepto de corporeidad



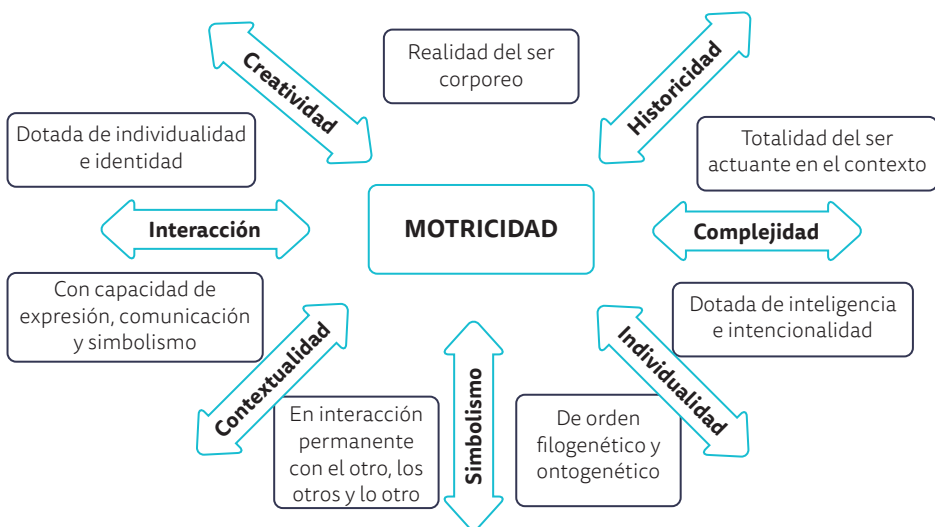
Fuente: Corvetto (2020)

La corporeidad es la conciencia que poseemos de nosotros mismos; es decir, cada ser humano es un ser corpóreo con un autoconcepto, identidad, autoestima. Una persona deja de ser corporeidad cuando nos morimos y pasamos a ser solo un cuerpo. La corporeidad es un constructo que se encuentra al mismo nivel de la motricidad, planteadas en enfoques teóricos de las ciencias sociales. “La motricidad es un elemento que se constituye a la corporeidad” (Benjumea, 2010, p. 151). A través de la percepción innata en el ser humano, el niño se construye mediante la interacción en su entorno asumen la cultura de su sociedad y se construyen como personalidad. “El cuerpo pasa por un proceso de humanización donde interviene la educación, se construye biológicamente pero no debemos olvidar que biológicamente también es social” (Corvetto, 2020, p. 16).

La motricidad es una acción que lleva pensamiento, intención y emoción, la misma que ha sido considerada un simple cambio de posición espacio temporal del cuerpo, simple movimiento mecánico funcional sin intención y pensamiento mucho menos emotividad. “El campo fenomenológico la motricidad se sitúa en un nuevo paradigma donde el sujeto se construye en un determinado contexto social y cultural un ser. Mientras que el movimiento interpretado como acto motor parte como un fenómeno físico biológico” (Corvetto, 2020, p. 18).

La motricidad, desde el enfoque de corporeidad, deviene en expresión del sujeto pensante en el entorno, una interacción consciente, mientras que, desde un enfoque tradicional, solo es un cambio de posición del cuerpo, contracciones musculares con gasto energético. La motricidad permite la construcción del ser corpóreo, así como la identidad, el simbolismo; porque se construye culturalmente expresándose a través de símbolos que se transmiten de generación en generación, y trasciende porque el ser humano transforma su entorno respondiendo a su contexto. Por otro lado, es única e individual, pues la motricidad de cada persona no se asemeja a ningún otro ser humano. No existe acción del ser humano que no sea intencionada, ya que la postura de un movimiento sin intención se funda en el dualismo cartesiano donde se creía que el cuerpo estaba separado de la conciencia y del pensamiento, así como también se consideraba que el movimiento no tenía intencionalidad.

Figura 2.
Motricidad como dimensión



Fuente: Corvetto (2020)

La corporeidad y motricidad en el concepto de la actividad física

La actividad física es un concepto que ha cobrado relevancia por la alta incidencia de problemas de salud que aquejan a las sociedades en el mundo. La epidemia del siglo XXI ha determinado una cifras de muerte a causa del sedentarismo e inactividad. Las enfermedades más comunes a causa de la falta de actividad física son la diabetes, hipertensión arterial, obesidad, cáncer y otros. "La falta de actividad es un factor de riesgo relacionado con la mortalidad en el mundo. Siendo el causante del 21%-25% de los cánceres de mama y de colon, el 27% a la diabetes y 30% de cardiopatía isquémica" (OMS, 2015, p. 57). De ese modo, la Organización Mundial de la Salud pone en alerta mundial y previene el desencadenamiento de las enfermedades no transmisibles a causa del sedentarismo e inactividad.

En la investigación se ha postulado que la actividad física es una forma de expresión corpórea, no solo son contracciones musculares y gasto energético como lo plantea la Organización Mundial de la Salud (2015): "movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que determine un consumo de energía" (p. 18). La actividad física en el ser humano no solo es gasto energético porque existen otros factores que intervienen en el comportamiento humano. El hombre usaba su cuerpo para conseguir su alimento en diversas actividades como la caza, la recolección y, luego, la agricultura; sin embargo, ya no existe necesidad de cazar nuestro alimento, ya que, simplemente, conducimos al supermercado y compramos lo que necesitamos para la semana. La mayoría de los alimentos que son parte de nuestra dieta son altos en calorías; sin darnos cuenta, ingerimos grandes cantidades que no gastamos en actividades diarias carentes de movimiento.

La actividad física es una expresión del ser corpóreo relacionada con la salud que se manifiesta a través de la motricidad. Según Corvetto (2020), "la actividad física es motricidad no son los músculos esqueleticos que se mueven solo mecánica y funcionalmente, es el ser, la persona que busca su práctica por salud y bienestar" (p. 22). Por otro lado, algunos autores se acercan no solo a los aspectos biológicos, sino también a los aspectos personales y sociales. Es el "gasto energético que provocan las contracciones que permiten interactuar en un determinado entorno" (Devis & Cols, 2000, p.16).

La actividad física es sumamente importante desde el vientre materno, a través de la tecnología se ha observado manifestaciones motrices en el feto, después del nacimiento el ser humano establece lazos afectivos a través del tono muscular con la madre y va desarrollando su autonomía a raíz que va evolucionando su motricidad y, con ella, la maduración de su sistema nervioso central. La actividad física contribuye al proceso de producción de mielina, así como al desarrollo cognitivo que postulaba Piaget en su teoría de desarrollo cognitivo. De acuerdo

con Saldarriaga et al. (2016), “el niño interactúa con su entorno y desarrolla su inteligencia” (p. 22). El niño en su interacción con su entorno construye su cuerpo a través de la percepción que es innata, ya que la actividad física sirve para el desarrollo cognitivo y emotivo.

El desarrollo cognoscitivo para Piaget parte de la construcción de esquemas mentales que, a su vez, parten de la interacción del ser corpóreo con su entorno, generando un proceso cíclico de reconstrucción permanente, ya que los esquemas mentales se van reajustando según las nuevas experiencias que se determinan imperativamente a través de la motricidad.

2. Metodología

Dentro de las diferentes modalidades contempladas por Hernández *et al.* (2010) optamos por un enfoque cuantitativo cuya metodología descriptiva intenta explicar, describir y justificar el proceso de investigación. A través de una información detallada respecto al fenómeno o problema en cuestión, se describen las dimensiones con precisión. Por otro lado, en este caso se relacionan los hábitos, actitudes y comportamiento de los estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos relacionadas con la actividad físico-deportiva. También es correlacional porque identifica la relación o grado de asociación que existe entre dos o más variables en un contexto, en este caso, los factores psicológicos, biológicos y demográficos. La población fue de 28 mil 645 estudiantes de la UNMSM. La muestra fue de 450 personas y la selección de los estudiantes para la investigación ha sido aleatoria y probabilística.

Dadas las características propias de la investigación, se utilizará el cuestionario de Flores (2009) adaptado por Corvetto (2020) a las características de la población estudiantil de la UNMSM. Para nuestra investigación fue necesario realizar un estudio piloto en 50 estudiantes de la Universidad Peruana los Andes, población ajena a la muestra seleccionada.

La hipótesis general que planteamos determinaba que existen relaciones entre la corporeidad y la motricidad en su expresión de actividad físico-deportiva y los aspectos biológicos, demográficos, sociales, psicológicos y cognitivos en los estudiantes de la UNMSM.

3. Resultados

Análisis demográfico

De la población estudiada, el 58.2% de personas encuestadas fueron varones, mientras que el 41.8% de encuestados fueron mujeres.

Tabla 1.

Sexo del encuestado

Sexo del encuestado		
	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	262	58,2
Femenino	188	41,8
Total	450	100,0

Fuente: Corvetto, 2020.

Estado civil

En el análisis estadístico a la población, se observa que el 95.1% de encuestados fueron personas solteras, presentando valores más altos que el resto. Un segundo grupo integrado por sujetos casados o convivientes (4.4%) y con menos de una unidad porcentual los viudos o separados (0.4%).

Tabla 2.

Estado civil

	Frecuencia	Porcentaje
Soltero	428	95,1
Casado, unión libre	20	4,4
Viudo, separado	2	,4
Total	450	100,0

Fuente: Corvetto, 2020.

Turno de asistencia a clase

Se observó, según los datos estadísticos que el 63.8% de estudiantes encuestados estudian en el turno matutino; un 8.2%, en turnos vespertinos; 4.0%, en turnos nocturnos; y el 23.6%, en turnos mixtos.

Tabla 3.

Turno de asistencia de clase

		Frecuencia	Porcentaje
	Matutino	287	63,8
	Vespertino	37	8,2
	Nocturno	18	4,0
	Mixto	106	23,6
	Total	448	99,6
Perdidos	9	2	,4
Total		450	100,0

Fuente: Corvetto, 2020.

Actividad laboral

Constatamos que casi dos terceras partes de la población estudiantil encuestada fuera de sus labores académicas tienen un trabajo remunerado o no remunerado 61.1%. Por otro lado, se observa que un 37.1% se dedicada exclusivamente a estudiar.

Tabla 4.

Actividad laboral

		Frecuencia	Porcentaje
	Si	167	37,1
	No	275	61,1
	Total	442	98,2
Perdidos	9	8	1,8
Total		450	100,0

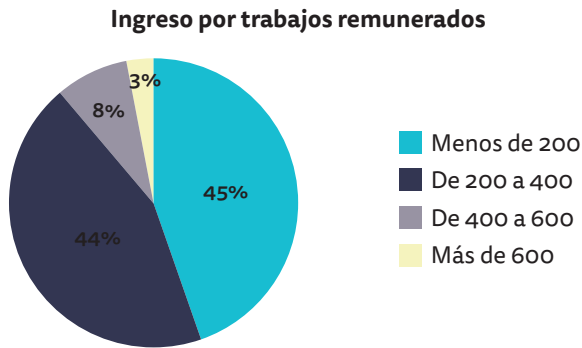
Fuente: Corvetto, 2020.

Ingresos por trabajos remunerados

Los ingresos por trabajos remunerados quincenales oscilan entre 400 y 200 soles se encuentra determinado por el 44.1 %, una buena parte reporta que sus ingresos son por debajo de los 200 soles que son el 44.7% de la población, por otro lado, el 8.2% tiene un sueldo entre 400 a 600 y el 3% rebasa los 600.

Figura 3.

Ingreso por trabajos remunerados



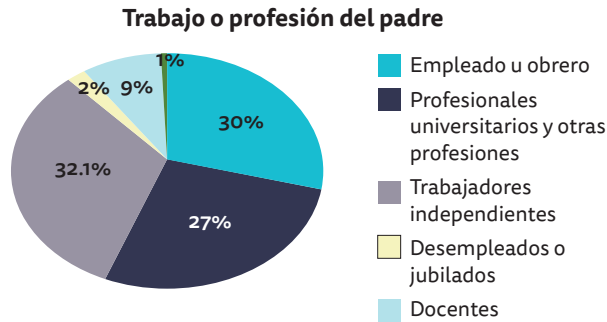
Fuente: Corvetto (2020).

Trabajo o profesión del padre

La actividad del padre que más porcentaje ha obtenido ha sido el independiente como taxista, choferes, comerciantes. Se observa que existe una tendencia al trabajo no asalariado 32.1% y, por otro lado, una tendencia cercana al rubro empleado u obrero con 29%. Además, se observa un 27% determinado por profesionales universitarios y otras profesiones, docentes con un 9.2% y un 2.1% entre padres desempleados y jubilados. Menos de una unidad porcentual son los que no tienen padre, ya que han fallecido.

Figura 4.

Trabajo o profesión del padre



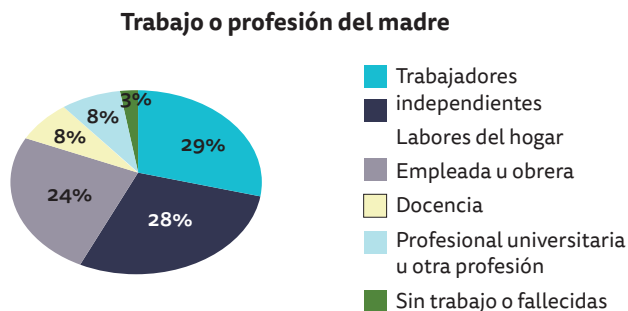
Fuente: Corvetto (2020).

Trabajo o profesión de la madre

El 29.1% de las madres realiza trabajos independientes. También observamos que hay altos índices relacionados a madres centradas en las labores del hogar o son amas de casa con un 28%; por otro lado, el 24% se desempeña como empleada u obrera teniendo una remuneración asalariada trabajando horarios de 40 horas semanales, el 7.6 % se dedica a la docencia o educación siendo una de las profesiones con mayor número de profesionales. Por ello, la hemos considerado aparte para evidenciar el porcentaje, el 8.3 % es profesional universitaria o se desempeña en alguna otra profesión 7.1%, y el 3% se encuentran sin trabajo o han fallecido.

Figura 5.

Trabajo o profesión de la madre



Fuente: Corvetto (2020).

Factores biológicos

En este apartado, describiremos las características de las variables biológicas consideradas en el presente estudio, no sin antes determinar el promedio de edad peso y estatura de los encuestados. El perfil promedio encuestado es de 21.63 años, 63.63 kilogramos de peso y 1.64 metros de estatura.

Tabla 5.

Edad, peso y estatura del encuestado

	N	Mínimo	Máximo	Media
Edad del encuestado	450	16	35	21,63
Peso del encuestado	450	24	110	63,63
Estatura del encuestado	450	145	199	164,53
N válido (por lista)	450			

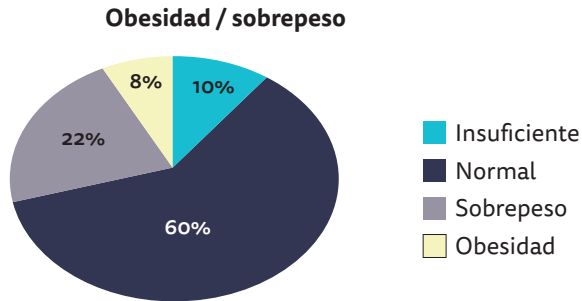
Fuente: Corvetto, 2020.

Obesidad, sobrepeso y desnutrición

En el presente estudio se ha tomado como herramienta el índice de masa corporal (IMC) que se calcula con la variable peso y altura de la persona con la fórmula $\text{peso} / \text{altura}^2$ con la finalidad de obtener datos relacionados con el peso (antropométrico) entre los estudiantes. “El índice de masa corporal es igual al peso en kg dividido por el cuadrado de la talla en metros. el sobrepeso como un IMC igual o superior a 25, y la obesidad como un IMC igual o superior a 30” (OMS, 2016, p. 8). Para el presente trabajo se han formado 4 grupos siguiendo las categorías empleadas por Flores (2009) para clasificar a los sujetos de estudio e identificación: **insuficiente** (menos de 18.5), **normal** (entre 18.5 y 25), **sobrepeso** (entre 25 y 30) y **obesidad** (más de 30).

El análisis muestra (59,9%) dentro de los niveles de grasa recomendados, con un índice normal según nuestra clasificación propuesta (entre 18.5 y 25). Por otro lado, un 21,7% de los sujetos, se encuentran con niveles de grasa entre 25 y 30 determinando sobrepeso. Existe un (10,6%) mantiene un nivel insuficiente ya que se sitúa por debajo de 18.5 y el resto (7,8%) presenta un estado de obesidad al situarse por encima de 30.

Figura 6.
Obesidad y sobre peso



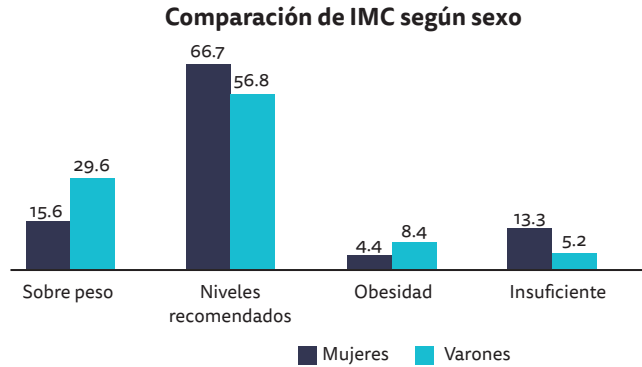
Fuente: Corvetto (2020).

Relación del índice de masa corporal según el sexo y la edad.

En la observación relacionada al correlato sexo con IMC, existen diferencias significativas ($p < .000$) los hombres presentan mayores problemas de sobre peso al igual que obesidad 29.6% y 8.4% las mujeres 15.6% y 4.4%. Sin embargo, en cuanto a los niveles recomendados las mujeres sobresalen con un 61.9% en relación a los hombres 56.8%, los varones muestran un menor porcentaje relacionado al índice de masa corporal insuficiente con un 5.2%; mientras las mujeres con un 13.3% determina que existe una gran influencia entre sexos en la variable índice de masa corporal, siendo un dato relevante que no ha sido determinado en ninguna investigación, presentándose diferencias significativas entre hombres y mujeres.

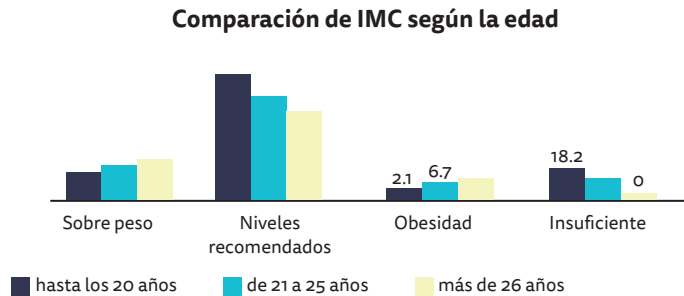
En cuanto a la observación relacionada al correlato edad existen correlaciones significativas entre las variables ($p < .000$), la población estudiantil más joven posee niveles de insuficiencia del IMC lo que nos lleva a la conclusión de una aparente sub alimentación y quizá problemas de desnutrición; lo mismo se observa con quienes son mayores porque tienen mayor tendencia a estar por encima de los niveles normales recomendados. Estos aspectos que son determinantes, ya que concluimos que ser mayor en edad o menor influirá en el IMC.

Figura 7.
Comparación de IMC según sexo



Fuente: Corvetto (2020).

Figura 8.
Comparación de IMC según la edad



Fuente: Corvetto (2020).

Motivos que manifiestan los estudiantes hacia la práctica de actividad físico deportiva de tiempo libre

En la encuesta realizada a los estudiantes de la UNMSM se preguntó, a través de 18 ítems, cuáles fueron los motivos para su adherencia a la práctica de actividad física deportiva en su tiempo libre. Los jóvenes, en mayor cantidad, manifestaron que el principal motivo para practicar actividad físico deportiva es ejercitarse en un 27.3%, seguido de la reducción de la tensión/relajación con un 22.2% para mantener o mejorar la salud con un 21.3% mejorar la forma física con un 20% y

por diversión o placer de hacer deporte con un 20%. Por otro lado, existen otros motivos medianamente atractivos para los estudiantes como evitar problemas de salud (18.9%) apariencia estética (14.9%) para mejorar sus habilidades personales (13.1%), autoestima (12%), interacción social (10.9%), lograr una meta personal (10.4% y otros poco atractivos, por recomendación médica (9.8%), competir o alcanzar una marca (7.3%), lo que los familiares realizan (5.6%), integrar y formar parte de una selección (4.7%), parte del estudio (4.7%), hacer carrera en el deporte profesional (4.7%) y reconocimiento social (4.7 %).

Tabla 6.

Motivos que manifiestan los estudiantes hacia la práctica de actividad físico deportiva de tiempo libre

Motivo	f	%
Autoestima	54	12,0
Evitar problemas de salud	85	18,9
Reducción de tensión / relajación	100	22,2
Apariencia estética	67	14,9
Por interacción social	49	10,9
Reconocimiento social	21	4,7
Diversión o placer de hacer deporte	90	20,0
Mis familiares realizan	25	5,6
Ejercitarme	123	27,3
Recomendación médica	44	9,8
Mejora habilidades personales	59	13,1
Lograr una meta personal	47	10,4
Mejorar la forma física	90	20
Mantener o mejorar la salud	96	21,3
Competir o alcanzar una marca	33	7,3
Hacer carrera en el deporte profesional	21	4,7
Porque son parte de mis estudios	21	4,7
Integrar o formar parte de una selección	21	4,7
Otro	4	0,9

Fuente: Corvetto, 2020.

3. Discusión

La hipótesis general y las específicas nos indican que existe relación estadísticamente significativa entre algunos de los factores señalados en el presente trabajo. Los hallazgos encontrados entre la relación de las variables aspectos biológicos y aspectos emocionales determina la relación entre ambas variables con un rho de Spearman de 0,477 (nivel moderado) y una significatividad estadística de 0,000. Estos hallazgos concuerdan con los resultados de Flores (2009) donde sus variables se correlacionan con la práctica de actividad físico-deportiva. Este aspecto es sumamente importante, ya que existen factores de riesgos que se pueden prevenir con un adecuado control de factores relacionados con hábitos de vida saludables, donde los aspectos biológicos y emocionales cumplen un rol para evitar enfermedades del tipo no transmisibles que afectan terriblemente la salud según lo comenta Rioja Salud (2016). Por otro lado, Flores (2009) determina que existe una respuesta a las preocupaciones en ámbitos relacionados a la psicología y destaca que las personas se sienten bien al ejercitarse, se automotivan, mejoran su autoconcepto e imagen corporal y asocian de manera positiva la actividad física deportiva con sus estados de ánimo.

Entre los hallazgos encontrados sobre la relación de las variables como aspectos biológicos y hábitos saludables, se encontró que no existe relación entre las variables con un rho de Spearman de -0,018 (nivel muy bajo) y una significatividad estadística de 0,708. Para Sallis *et al.* (2000), los factores biológicos están determinados por aspectos genéticos, una predisposición para sufrir enfermedades cardiacas, diabetes por factores hereditarios, sexo, obesidad, sobrepeso. Mientras que los hábitos saludables son un conjunto de aprendizajes que se van desarrollando e interiorizando desde etapas tempranas de la vida, los aspectos que tienen que ver con conocimientos, alimentarse saludablemente, practicar actividad física periódicamente y cuidar la higiene personal. Estos aspectos son concordantes, pero no necesariamente guardan relación ya que los cambios biológicos se pueden presentar en el tiempo; sin embargo, los hábitos de vida saludables son competencias relacionados con actitudes y conocimientos y aplicación de los mismos en la vida para lograr un equilibrio y armonía en la salud.

Los hallazgos encontrados entre las variables aspectos biológicos y aspectos sociodemocráticos presentan un rho de Spearman de -0,074 (nivel muy bajo) y una significatividad estadística de 0,116. Esto demuestra la no relación entre las variables, aspecto que se observa también en la investigación realizada por Flores (2009).

En los hallazgos encontrados entre las variables aspectos biológicos y los que practican actividad física-deportiva se percibe un chi cuadrado de 3542 y una significatividad estadística de 0,495, lo cual evidencia que no existe relación. Las condiciones biológicas no son determinantes de la práctica de actividad física, aspectos que concuerdan con Márquez *et al.* (2006), donde la actividad física diaria puede ser estructurada o ser parte de las actividades como comprar, realizar tareas de hogar, andar en bicicleta, caminar, subir escaleras transportar objetos. Así como en todos los organismos, se utiliza la energía o existe un gasto de energía adicional por actividad y, por otro lado, necesita de un gasto calórico basal que sirve para mantener las funciones vitales.

Según los hallazgos en las variables aspectos emocionales y hábitos saludables, se percibió una rho de Spearman de -0,147 (nivel muy bajo) y una significatividad estadística de 0,002. Además, existe una relación inversa, lo cual guarda relación con lo expresado por Deci & Ryan (2000): “los hábitos saludables dependen aspectos centrales de la socialización en etapas tempranas, los mismos que son consecutivamente relevantes para la regulación de la conducta en el transcurso de la vida” (p. 6). Podríamos decir que los hábitos saludables dependen de un conjunto de aprendizajes interiorizados desde la infancia.

4. Conclusiones

Después de realizar el análisis, la discusión de resultados y determinar las respuestas a los objetivos, establecemos las siguientes conclusiones. De nuestras investigaciones, concluimos que existe una relación entre las variables aspectos biológicos y aspectos emocionales. Según lo contrastado, no existe una relación entre las variables biológicas porque no son capaces de la modificación del comportamiento en relación a los hábitos saludables de vida; las variables biológicas no guardan relación con los aspectos sociodemocráticos y no son determinantes con el comportamiento relacionado a la práctica de actividad física-deportiva; no existe relación entre las variables aspectos biológicos y los que practican actividad física-deportiva sin ser capaces los aspectos biológicos de determinar la práctica de actividad física-deportiva; existe relación entre las variables aspectos biológicos y quienes abandonaron la práctica de actividad física deportiva; hay relación entre las variables aspectos emocionales y hábitos saludables, y que no existe relación entre las variables aspectos emocionales y aspectos sociodemográficos; no existe asociación entre las variables aspectos emocionales y los que practican actividad física- deportiva; se evidencia una asociación entre las variables aspectos emocionales y quienes abandonaron

la práctica de actividad física deportiva; no existe relación entre las variables hábitos saludables y aspectos sociodemográficos; una relación entre las variables hábitos saludables y aspectos motivacionales; no existe asociación entre las variables hábitos saludables y los que practican actividad física-deportiva; existe asociación entre las variables hábitos saludables y quienes abandonaron la práctica de actividad física deportiva; no existe relación entre las variables aspectos sociodemográficos y motivacionales; no existe asociación entre las variables aspectos sociodemográficos y los que practican actividad física-deportiva; no existe asociación entre las variables aspectos sociodemográficos y quienes abandonaron la práctica de actividad física deportiva; existe asociación entre las variables aspectos motivacionales y los que practican actividad física-deportiva; existe asociación entre las variables aspectos motivacionales y quienes abandonaron la práctica de actividad física deportiva; y existe una asociación entre las variables los que practican actividad física-deportiva y quienes abandonaron la práctica de actividad física deportiva.

5. Recomendaciones

Realizar investigaciones similares que muestren las características de otras universidades públicas y privadas sobre los factores presentados, asociando la actividad física deportiva. Es importante saber el funcionamiento de los servicios deportivos de la universidad, así como la estructura de los planes de estudio que deben proponer cursos relacionados con la motricidad en su expresión de actividad física- deportiva. Verificar y analizar la oferta de programas de actividad física deportiva de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos para determinar su eficacia en la promoción y seguimiento de actividades físicas en los estudiantes universitarios. Facilitar la participación de estudiantes a la práctica de actividades físicas del tiempo libre, así como las mallas curriculares de las diversas facultades con cursos relacionados a la motricidad humana en su expresión de actividad física de tiempo libre. Promover a través de la universidad cursos de prevención de la salud, relacionado a divulgar los beneficios de la práctica de actividad física y las desventajas de no realizarlas. Los cursos deben desarrollar características transversales al currículo o planes de estudio de diversas carreras. Crear nuevos espacios para la práctica de actividad física deportiva y que se encuentren a libre disposición de los estudiantes, sin mucho trámite burocrático a todos los estudiantes, maestros y administrativos. Promover la participación de las mujeres a la práctica de actividad física, siendo el grupo que menos práctica actividad física con actividades artísticas y deportivas, realizar campeonatos interfacultades con distintos deportes y actividades culturales.

6. Referencias bibliográficas

- Alonso, J. (12 de 31 de 2015). *Descartes y el dualismo cuerpo-mente*. [Blog]. Neurociencia. <http://jralonso.es/2014/03/18/descartes-y-el-dualismo-cuerpo-mente/#comment-8744>
- Arkin, H. & Colton, R. (1967). *Tables for Statisticians*. Barnes & Noble.
- Benjumea, M. (2010). *La motricidad como dimensión humana. Un abordaje transdisciplinar*. Instituto internacional del saber.
- Corvetto, G. (2020). *La corporeidad y la motricidad en su expresión de actividad física- deportiva en los estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, análisis de los correlatos biológicos, demográficos, sociales, psicológicos y cognitivos*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Devis, J. & Cols. (2000). *Actividad física, deporte y salud*. INDE.
- Flores, G. (2009). *Actividad física-deportiva del alumnado de la Universidad de Guadalajara. Correlatos biológicos y cognitivos asociados*. Universidad de Murcia, Departamento de Actividad Física y Deporte.
- García, E. (2009). Fenomenología del cuerpo vivido y filosofía del viviente. En M. Merleau-Ponty y G. Canguilhem. *Acta fenomenológica latinoamericana*. Vol. III (Actas del IV Coloquio Latinoamericano de Fenomenología), 523-538). Pontificia Universidad Católica del Perú, Morelia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. 5.ª ed. McGraw-Hill Interamericana.
- Hurtado, H. (2008). Corporeidad y motricidad. Una forma de mirar los saberes del cuerpo. *Educ. Soc., Campinas*, 29, (102), 119-133.
- Jaramillo, M. (1999). Fenomenología de la corporeidad. *Revista UIS - Humanidades*, 100-112.
- Márquez, R., Rodríguez, O. y Abajo, O. (2006). Sedentarismo y salud: efectos beneficiosos de la actividad física. *Apunts* 83, 12.
- Murcia-Peña, N. & Corvetto-Castro, G. (2021). Motricidad y corporeidad como relaciones basadas en el desarrollo de lo humano. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (70), 55-67. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/61587/67051>

OMS. (16 de julio de 2016). *Organización Mundial de la Salud*. <http://www.who.int/features/factfiles/obesity/facts/es/>

OMS. (25 de junio de 2015). *Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud*. <http://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/es/>

Rioja Salud . (2 de enero de 2016). *La actividad física y las enfermedades cardiovasculares*. <https://www.riojasalud.es/ciudadanos/catalogo-multimedia/cardiologia/la-actividad-fisica-y-las-enfermedades-cardiovasculares?showall=1&limitstart=>

Ruíz, A. (20 de agosto de 2020). La muestra: algunos elementos para su confección. *REIRE*, 1, 75-88. <http://www.raco.cat/index.php/reire/article/viewFile/121055/166930>

Saldarriga, P., Bravo, G. y Rivadeneira, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía. *Dominio de las Ciencias*, 127-137.

Sallis, J., Prochaska, J. & Taylor, W. C. (2000). Review of correlates of physical activity of children and adolescents. *The American College of Sports Medicine*, 32, 963-975.

Universidad de Sevilla. (17 de agosto de 2016). *Análisis de datos en la investigación cualitativa*. http://ocwus.us.es/metodos-de-investigacion-y-diagnostico-en-educacion/analisis-de-datos-en-la-investigacion-educativa/Bloque_II/page_26.html

Programa de competencias sociales para disminuir la agresión en la niñez

Eddy Eugenio García García¹
Roberto Santiago Bellido García²

RESUMEN

El presente estudio analiza la influencia del programa “Fortaleciéndome” en la disminución de niveles de agresividad de estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa 2033 de Comas, Lima. Se trabajó una muestra de 57 estudiantes distribuidos entre el grupo control y experimental, empleando un muestreo no probabilístico por conveniencia. En los resultados en el pretest, el grupo experimental obtuvo 57% de estudiantes en niveles altos, 42% de estudiantes se reparten entre niveles medios y bajos; en el grupo control, el 66% de estudiantes en el nivel alto, 31% en nivel promedio y 3% en nivel bajo. Para el postest, el grupo experimental presentó un 86% en el nivel bajo y 14% en nivel medio; mientras que en el grupo control se mantuvieron los valores similares al pretest. El valor de probabilidad de superioridad en el pretest de la variable tuvo un total de 0,48, el cual se acerca a un pequeño error y el valor del postest de 0.04. En ese sentido, se concluye que el programa “Fortaleciéndome” ha obtenido impacto en el grupo experimental para reducir los niveles de agresividad en los estudiantes.

Palabras clave: Programa, agresividad, estudiantes, primaria.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3267-6980>

² ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1417-3477>

1. Introducción

En la actualidad, hay mayor interés en el estudio de la agresividad y cómo se desarrolla en los niños, de tal forma que su comportamiento violento y agresivo se ha convertido en una problemática frecuente en el ámbito de la educación. Por ello, esta situación es prioridad para la investigación, ya que influye en el desarrollo y proceso de aprendizaje de los niños, pudiendo interferir en su rendimiento académico.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2017) proporcionó información relevante del Estado en que se encuentra la violencia y agresión en 19 países, destacando que afecta a la salud mental y emocional de los estudiantes. El sondeo se realizó a 100 000 estudiantes pertenecientes a diferentes países y se hallaron cifras en las que el 25% de actos violentos se han desplazado a las aulas, generando repercusiones en las víctimas que traen consigo consecuencias como la depresión, baja autoestima y ansiedad.

De la misma manera, en el año 2019, esta entidad indica que los actos agresivos en la etapa escolar, incluido el acoso, ataques tanto físicos como psicológicos, perjudican significativamente la etapa del aprendizaje que repercute en la salud física y emocional. A nivel mundial, es complicado el manejo de la problemática y la búsqueda de conseguir una educación inclusiva y de calidad para que el estudiante no experimente violencia o algún tipo de agresión. De ese modo, al inculcar un aprendizaje inclusivo y eficaz, sin violencia, permitirá llegar a un objetivo esperado.

Por otro lado, la Unesco refiere que, aproximadamente, un estudiante de cada tres (32%) ha sido víctima de acoso por parte de sus compañeros en el transcurso de los últimos meses del 2019. Un promedio de 36%, es decir, casi cuatro estudiantes de cada diez, se han involucrado con sus compañeros en peleas físicas; mientras que el 32,4% de estudiantes han sido atacados más de una vez en el transcurso del año. Por ello, en los niños existe mayor prevalencia de que sean partícipes de peleas física o sean atacados.

Sumado a ello la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020) calcula que 1000 millones de niños, entre los 2 y los 17 años a nivel mundial han sido dañados por conductas violentas físicas y emocionales en la escuela. Por ello, se han planteado como una de sus metas al 2030, disminuir la violencia en los niños, de manera que los índices y estudios proporcionen resultados positivos.

A nivel nacional, el Ministerio de Educación (Minedu) y el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2013) implementaron el Sistema Especializado en Reporte de Casos sobre Violencia Escolar portal (Siseve) con la finalidad de generar escuelas acogedoras. De esta manera, se pretende motivar su uso como plataforma virtual para que los estudiantes reporten casos de violencia escolar en las instituciones. En consecuencia, hasta la actualidad se han reportado un total de 36 mil 558 casos, una parte de 18 958 de violencia física, 12 114 de violencia psicológica y 5486 de violencia sexual en las escuelas a lo largo de todo el país.

Asimismo, según los reportes del Siseve, entre septiembre del 2013 hasta junio del 2019, se han reportado 31 216 casos de violencia escolar; es decir, un 65% de los estudiantes. Además, en la encuesta nacional sobre relaciones sociales ejecutado por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2015) halló un promedio de 75 de 100 estudiantes víctimas de agresiones: de manera psicológica un 71,1%; de violencia física un 30,4%; y ambas un 27,7% por sus compañeros de aula.

Además, en el año 2016 se evidenciaron nuevas cifras donde señalaron que el 50,1% de escolares han sido víctimas de violencia por parte de otros estudiantes de la misma aula o del entorno, el 45,4% ha recibido violencia psicológica, el 24,1% violencia física y el 19,4% expresó ser víctima de ambos tipos de violencia. En los años anteriores, la problemática se ha presentado de manera similar, en niños que acuden a los centros educativos ya que son víctimas de amenazas que afectan su bienestar psicológico.

El Ministerio de Salud (Minsa) (2018) indicó que anualmente el 20% de la población menores de 12 años se encuentran vulnerables o son víctimas de distintos tipos de violencia o son agresores al cometer algún delito. En el transcurso de su desarrollo, no se han relacionado adecuadamente con el entorno familiar, trayendo como desencadenante pensamientos, sentimientos y actitudes reprimidas que suelen salir a flote en la etapa escolar.

Asimismo, el Minsa (2018) resalta la importancia de los modelos de crianza para ejecutar conductas saludables, acompañada de una formación de valores, que forman una personalidad en el niño que, posteriormente, desarrollará, las atenciones en salud mental que abarca un 61% de afectación emocional en la persona, acompañado de factores que influyen con indicadores de carencia de autoestima, hogares disfuncionales, ausencias de figuras paterna y materna, discriminación, violencia, agresividad por parte de su entorno. En un porcentaje menor, son quienes acceden a la atención en la salud.

El Observatorio Nacional de la Violencia contra las Mujeres y los Integrantes del Grupo Familiar (2018) también describió que los actos violentos generan efectos en la salud mental. Se evidenció que el 75% fue afectado por este fenómeno que sucede dentro de los salones de clase y en espacios recreativos. Esto pone en evidencia, un marco donde se denota que el niño y el adolescente son víctimas de violencia en el interior de su hogar y fuera de él.

En el año 2019, *El Peruano* indicó que el Minedu había registrado 4931 casos de maltrato en los colegios. El Poder Judicial (2016) consideró los índices de estudiantes infractores de 29,18% respecto a comportamientos agresivos y delictivos, e involucrados en casos de violencia. La mayor prevalencia en familias de recursos económicos escasos y familias ausentes para los niños que reflejan la preocupante situación del comportamiento del niño y adolescente en una realidad de abandono emocional.

En el contexto local, la presente investigación se centra en hallar resultados significativos que aportarán al estudio de la variable agresividad y cómo es que su incidencia en el ámbito educativo repercute en el vínculo de la persona y el aprendizaje social. La convivencia escolar saludable es la manera de encontrar vínculos con el entorno, ya que esto permitirá motivar el respeto mutuo en cuanto a las diferencias o semejanzas que existe entre los pares. Se resalta, además, que los contextos en que se comparten experiencias como la familia y el centro educativo son una oportunidad para aprender a convivir.

Se han observado diversas conductas poco saludables en los estudiantes desde los primeros grados de educación, inclusive, las agresiones se han ido acrecentando, de manera que se presentan de diferentes formas, como suele pasar en las escuelas, observándose el adueñamiento de las loncheras, los útiles, además de golpearse para ocasionar daños físicos al compañero. Por otro lado, se ha visualizado casos de abandono familiar, moral y mental, por lo que, pueden ser factores predisponentes para la práctica de conductas inadecuadas. Evidentemente, estas malas conductas dentro de las aulas interfieren con el desenvolvimiento de las actividades escolares, originando una serie de problemas que inician desde la falta de concentración y diversos problemas escolares, hasta la violencia física y psicológica, terminando por el absentismo escolar.

Ante ello, Buss (1961) refiere que la agresividad radica en ocasionar daño a otro individuo. Así mismo, Bandura (1976) menciona que la agresividad es una conducta que lastima y destroza. También Dollar et al. (1939) manifiestan que el principal objetivo de la agresividad es lastimar a un individuo u objeto.

Actualmente, las agresiones infantiles, se están incrementado impresionantemente y se encuentran vigentes en las escuelas. Esto se observa en los comportamientos violentos en las aulas y fuera de estas. Desafortunadamente, estos actos siguen ocurriendo (Cerezo y Esteban, 1991). Por ello, se ejecutó el programa "Fortaleciéndome" como opción para reducir los niveles de agresividad física, verbal, hostilidad, ira y alcanzar el objetivo principal según los resultados.

Rodríguez (2015) menciona que la conducta agresiva se encuentra vinculada a una estructuración biológica. Por ello, la respuesta de una persona frente a cierta amenaza o situación exterioriza de inmediato un comportamiento interior. De ese modo se desarrolla una conducta agresiva. Este autor se basa en una teoría biológica, basado en un instinto innato que lo lleva a la persona a ejecutar una acción.

Barrios (2016) refiere que el estilo de conducta agresiva de la persona dificultará que se integre en el entorno y establezca vínculos en el proceso de su crecimiento y aprendizaje. Por eso, es importante incluir y ejecutar una intervención específica para fortalecer factores protectores, favoreciendo que los niños desarrollen adecuadas habilidades sociales, ejecuten estilos asertivos para comunicarse, controlen sus emociones con un estilo de crianza adecuado para que la agresividad reprimida por el menor no repercuta en la escuela. Con frecuencia los maestros y padres de familia afrontan la agresividad por parte de los niños y su incidencia de manera inadecuada y sin resultados duraderos.

Por otro lado, Chagas (2012) plantea que el comportamiento agresivo se presenta de manera compleja en el niño dentro del entorno educativo determinado por la ausencia del afecto y vínculo cercano a su familia, pues no reciben orientación para controlar sus emociones. La relación con los padres juega un papel relevante, ya que ayuda de manera significativa en el desarrollo integral y psicológico. Actualmente, predomina un estilo de crianza rígido que no les permite expresar lo que sienten, por lo que, ante una situación, lo realizan de forma impulsiva. Este acto se basa en la teoría psicoanalítica relacionando al individuo y la agresividad que obstaculiza el vínculo interpersonal.

El objetivo del programa "Fortaleciéndome" es la disminución de los niveles de agresividad de los estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa 2033 de Comas, Lima. Dicho programa se orienta al desarrollo de habilidades y conductas alternativas para reducir los índices de agresividad física y verbal, así como la ira y la hostilidad. De esta manera, los estudiantes puedan mejorar sus relaciones interpersonales, desenvolverse de forma natural y saludable en las diferentes circunstancias de convivencia diaria. Para ello, se consideró el desarrollo de habilidades sociales.

Contini (2015) argumenta que las habilidades sociales se relacionan a la agresividad de modo que la vinculación mutua con la persona ayudará a la formación de su comportamiento. Si esto no sucede, la persona puede desarrollar un perfil agresivo, interpretar una señal social de manera errónea que lo llevaría a reaccionar con una respuesta equivocada.

Herndon, & Killingsworth (2018) refieren que, para desarrollar las habilidades sociales, es necesario la neuroeducación en los estudiantes. De ese modo, se pueden fortalecer comportamientos positivos e inculcar la autorregulación de sus emociones con un autocontrol de forma que su aprendizaje y crecimiento no se vea afectado por factores externos de manera negativa. Igualmente, Sandoval y Garro (2017) mencionan que los vínculos de la persona están basados en las habilidades relacionales, lo cual evidencia la carencia de ello en el entorno educativo. De ese modo, se aprecian diversas situaciones conflictivas que conllevan a la violencia escolar dentro de las aulas, de modo que lo distancia o aleja a la persona de su entorno.

De acuerdo con Mejail, y Contini (2016) existen diversas causas que generan la agresividad en los niños, y consideran que el tipo de familia y las condiciones socioeconómicas factores determinantes. Además, en sectores sociales de extrema pobreza, se presentan condiciones de tensiones y conflicto que provocan un aumento de comportamientos violentos y agresivos. Numerosos estudios coinciden en que la agresividad y la violencia es intensa en estratos socioeconómicos bajos donde el desempleo acentuado y el nivel instructivo menor afectan a mujeres y niños. Por su parte, Barrios (2016) señala que las conductas agresivas son aprendidas de los referentes de los niños (familia, escuela, comunidad, medios de comunicación, los pares, entre otros). Estos elementos influyendo de manera notable en la conformación de lo subjetivo, las maneras de relacionarse y valores; es decir, las condiciones socioculturales determinan su personalidad.

Caballero *et al.* (2016) resaltan la influencia del entorno social que promueve el individualismo, la agresividad, competitividad, el goce, la riqueza, el consumismo, la discriminación, lo material y las relaciones de poder, ya que los infantes reproducen modelos de comportamiento. A lo expresado, se suma los medios de comunicación que promueven contenidos violentos. Según Ferguson y Rueda (2010), citado por Caballero *et al.* (2016), la exhibición por tiempo prolongado de videojuegos se relacionó con la hostilidad y afectar la capacidad para soportar el estrés.

De acuerdo con Cacho *et al.* (2019), la aplicación de programas de entrenamiento en habilidades sociales permite mejorar el afrontamiento a entornos violentos. Asimismo, las investigaciones evidencian la efectividad de los programas pedagógicos sustentados en las habilidades sociales para lograr disminuir la agresión escolar en estudiantes.

Las relaciones sociales positivas contribuyen a generar autoestima y bienestar en los niños, desarrolla el autocontrol, respeto y liderazgo, y les permite afrontar la inhibición social, la ansiedad, timidez y, sobre todo, agresividad (Lería *et al.*, 2020). Se puede concluir que las habilidades sociales positivas adquieren una importancia sorprendente en el desarrollo de la personalidad del infante. Por esta razón, se trabajó el programa con el propósito de disminuir la agresividad en los niños.

2. Metodología

Se realizó previamente la aplicación de una lista de cotejo a los estudiantes de la Institución Educativa 2033 y, en relación con ello, se evidenció un ambiente de violencia con niveles aparentemente elevados que desfavorece el desempeño de las actividades escolares y dificulta una convivencia escolar saludable en el entorno escolar. Por ende, se realizó el programa con la finalidad de reducir los niveles agresividad en los estudiantes del quinto grado de primaria que fueron los que sobresalieron en esta primera evaluación. Ante ello, se concuerda con Caballero *et al.* (2005) que las competencias para las relaciones interpersonales son comportamientos que, en su mayoría, benefician al sujeto para su adecuado desenvolvimiento social, tanto personal, como individual, originando conductas que facilitan la expresión de sus pensamientos, emociones, sentimientos y deseos de una forma correcta.

En la investigación, el método utilizado fue el hipotético deductivo de tipo aplicada. El nivel de la investigación es explicativo. Además, el enfoque es cuantitativo y se utilizó un diseño experimental, contando con un diseño cuasi experimental, ya que, se manipuló la variable que, en este caso, fue el programa "Fortaleciéndome". Así mismo, la investigación estuvo conformada por un total de 87 estudiantes del quinto grado de primaria, clasificados en secciones A, B y C. El muestro que se utilizó fue no probabilístico e intencional, dadas las características de la investigación, seleccionando a las secciones A y C para el estudio cuasiexperimental. De ese modo, de la sección A, cuya población es de 29 estudiantes, se tomó un grupo control en su totalidad; igualmente, la sección C estaba comprendida por 28 estudiantes, los mismos que fueron destinados a formar el grupo experimental;

la sección B posee una población de 30 estudiantes, los cuales quedaron fuera de la investigación. De esta manera, la población estuvo formada por un total de 97 estudiantes de quinto grado de primaria, de los cuales se eligió para la muestra 57 estudiantes distribuidos entre el grupo control y grupo experimental.

La recopilación de información en la investigación se ejecutó a través de la técnica de la observación y el cuestionario de agresión elaborado por Buss y Perry (1992), adaptada por Andreu *et al.* (2002) y validada por Matalinares *et al.* (2012). Dicho instrumento al estar estandarizado adquiere validez y confiabilidad; no obstante, se decidió volver a realizar una validación a través del criterio de jueces.

Previamente a la aplicación del programa y de los instrumentos, se procedió a dar informe y explicación sobre la investigación a los padres de familia quienes concedieron su permiso mediante la firma de un consentimiento informado. Una vez que se aplicó el programa durante sus veinte sesiones, se hizo la aplicación del postest en ambos grupos y se procedió a la elaboración de la base de datos. Se realizaron tablas para el análisis descriptivo para explicar el resultado obtenido con respecto a la variable y cada dimensión que la conforma. Así mismo, se expusieron tablas de contingencia que evidenciaron los resultados del pretest y postest del grupo experimental y también del grupo control, con sus correspondientes gráficos comparables. Para demostrar las hipótesis, se hizo el análisis inferencial, se aplicó método no paramétrico y se utilizó el estadístico U de Mann-Whitney, ya que la variable dependiente es cualitativa y ordinal.

Descripción de la intervención

El programa “Fortaleciéndome” está diseñado para ser aplicado durante 20 sesiones en un tiempo aproximado de 3 meses. El programa consta de tres fases: 1) primera fase (sensibilización), la cual estará dirigida a los padres, docentes y estudiantes; con los padres y docentes se realizará un taller sobre la agresividad, donde se les explicará el objetivo del programa y su importancia; asimismo, se buscará que se involucren y que participen a lo largo del programa; con los estudiantes se incidirá mucho en la disminución de la agresividad en estudiantes de primaria, haciendo que afloren sus conocimientos previos y animándolos para que los pongan en práctica y se les inducirá hacia la práctica de conductas no violentas.; 2) segunda fase (aplicación), en la que se ejecutará lo planificado para las sesiones del programa, dirigidas a los estudiantes del 5.º grado de primaria de la I.E. Cada una de las sesiones contempla el uso de técnicas, dinámicas y estrategias pedagógicas; y 3) tercera fase (evaluación), en la que se podrá verificar los

resultados del programa, y analizar su efectividad o su influencia significativa en la reducción del nivel de agresividad de los niños que formaron parte de la muestra. Con los estudiantes, la autoevaluación tendrá como herramienta principal a la reflexión metacognitiva.

Tabla 1.

Autoconcepto y autoestima en el programa fortaleciéndome

Nombre de la unidad	Dimensión priorizada	Nombre de sesiones y actividades
AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA	Autoconocimiento	“Yo soy único y especial”
	Autoconcepto	“El bosque”
	Autoconcepto	“El reflejo de lo que pienso”
	Autoaceptación	“Aceptándome”
	Autoestima	“Carta a mi mejor amigo”

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2.

Empatía y asertividad en el programa “Fortaleciéndome”

Nombre de la unidad	Dimensión priorizada	Nombre de sesiones y actividades
EMPATÍA Y ASERTIVIDAD	Empatía	“Poniéndome en el lugar del otro”
	Empatía	“Escuchando atentamente”
	Asertividad	“Respondiendo empáticamente”
	Asertividad	“Comunicándome con respeto”
	Asertividad	“Evitando discusiones”

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3.

Inteligencia emocional en el programa “Fortaleciéndome”

Nombre de la unidad	Dimensión priorizada	Nombre de sesiones y actividades
INTELIGENCIA EMOCIONAL	Autoconciencia emocional	“Las emociones en mí”
	Autoconciencia emocional	“Diccionario emocional”
	Control de impulsos	“Dar vuelta al pensamiento”
	Control de impulsos	“El semáforo”
	Manejo del estrés	“¿Cuáles son mis estresores?”

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4.

Resolución de problemas en el programa “Fortaleciéndome”

Nombre de la unidad	Dimensión priorizada	Nombre de sesiones y actividades
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	Contexto	“Es problema ¿Sí o No?”
	Contexto	“La Isla”
	Confianza	“Tengo - quiero”
	Confianza	“Yo sí puedo”
	Solución de problemas	“Todo tiene solución”

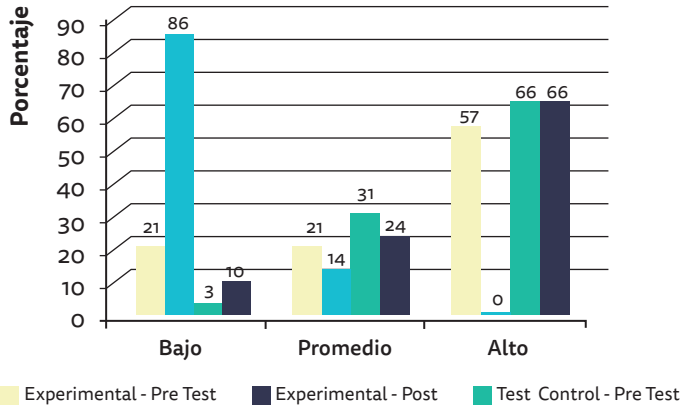
Fuente: Elaboración propia

3. Resultados

Inicialmente, se puede observar que, en la diferencia de medias, los datos se mantienen semejantes en el pretest de ambos grupos. Para el postest, los resultados arrojan una disminución del grupo experimental frente al grupo control, lo cual muestra una disminución del nivel de agresión general en los estudiantes del quinto grado de la Institución educativa.

Figura 1.

Frecuencia y porcentajes en el nivel de Agresividad General de los estudiantes de quinto de primaria.



Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, se confirman con los resultados de las frecuencias que, en el pretest, el grupo experimental obtiene 57% de estudiantes, en los niveles altos y, por otro lado, el 42% de estudiantes se reparten entre niveles medios y bajos en iguales cantidades, y el grupo control obtiene que en el 66% de estudiantes existe un nivel alto, el 31% en un nivel promedio y 3% en el nivel bajo. Para el posttest, el grupo experimental obtiene un 86% en el nivel bajo y 14% en nivel medio, dejando desierto el nivel alto; mientras que en el grupo control se mantienen valores similares a los del pretest.

Los resultados obtenidos en este estudio permiten visualizar que el programa ha permitido que los estudiantes del quinto de primaria desarrollen habilidades para las relaciones interpersonales que les posibilite ser capaces de ser admitidos en la sociedad (Monjas y Gonzales, 2004). Se alcanzó a reducir los niveles de agresión en general y se explicaron los resultados de las dimensiones en las que se aprecia el mismo resultado.

Por esta razón, la estadística que calcula esa magnitud es el tamaño del efecto y brinda la información en la tabla 5. El cálculo de la probabilidad de superioridad como tamaño de efecto para la U de Mann-Whitney manifiesta la posibilidad de un puntaje elegido aleatorio de un grupo, Y es superior al seleccionado de un grupo X. Ello se expresa matemáticamente de la siguiente manera: $PS_{est} = \frac{U}{mn}$

La U es la Mann-Whitney, m y n son la cantidad de participantes por grupos. En ese sentido, en la tabla 5 se describe al pretest para los grupos de control y experimental, visualizando los valores de probabilidades superiores para la variable y sus correspondientes dimensiones, analizando que la dimensión hostilidad muestra el valor más alto, PSet= 0,47; además, de la dimensión ira con PSet=0,43, seguido de la dimensión agresión física que muestra un PSet=0,41; y, por último, el puntaje más bajo en la dimensión verbal que muestra PSet=0,36; así mismo, el valor general de la variable agresividad es de PSet=0,47, la cual es pequeña.

Igualmente, en la tabla 6, el p-valor en la variable total y sus correspondientes dimensiones manifiestan que no existen diferencias significativas; por lo contrario, esto indicó que existe error para contradecir la afirmación que los rangos son iguales (hipótesis nula). Por otro lado, el PSet recomienda que el grupo experimental es más sobresaliente que el grupo control en cada una de las dimensiones, además el valor total de la variable es de 0,48, dicho valor se acerca a un pequeño desperfecto (5), se emplean las normas interpretativas de No efecto, PSet≤=0,0; pequeño PSet≥0,56; mediano PSet≥0,64 y grande PSet≥0,71.

Tabla 5.

Resultados de U de Mann Whitney para el pretest de la escala agresividad total y sus dimensiones con su tamaño del efecto correspondiente.

Variable y dimensiones	Muestras	Rangos	n	U de Mann-Whitney	P-valor	PSet
Agresividad (escala total)	Grupo control	29.47	29	392.500	0.829	0.48
	Grupo experimental	28.52	28			
Agresividad verbal	Grupo control	29.41	29	294.500	0.854	0.36
	Grupo experimental	28.6	28			
Agresividad física	Grupo control	26.29	29	330.000	0.223	0.41
	Grupo experimental	31.62	28			
Ira	Grupo control	31.16	29	345.500	0.332	0.43
	Grupo experimental	26.91	28			
Hostilidad	Grupo control	28.05	29	379.500	0.671	0.47
	Grupo experimental	29.91	28			

Nota. n = tamaño muestral; PSet=Probabilidad de Superioridad (tamaño del efecto). Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 2, se puede apreciar en el postest para el grupo de control y experimental. Se evidencian el valor de probabilidad de superioridad respecto a la variable y sus respectivas dimensiones, percibiendo que la agresividad verbal presenta el valor más alto con $PSest=0,22$. Posteriormente, la dimensión de agresión física con un valor de $PSest=0,13$, la dimensión ira con un valor de $PSest=0,08$, seguido con el valor más bajo de la dimensión hostilidad con $PSest=0,06$, el valor total de la variable es de $0,04$. Dicho valor se acerca a no hay afecto.

Tabla 6.

Resultados de U de Mann Whitney para el postest de la escala agresividad total y sus dimensiones.

Variable y dimensiones	Muestras	Rangos	n	U de Mann-Whitney	P-valor	PSest
Agresividad (escala total)	Grupo control	41.84	29	33.500	0.000*	0.04
	Grupo experimental	15.70	28			
Agresividad verbal	Grupo control	36.74	29	181.500	0.000*	0.22
	Grupo experimental	20.98	28			
Agresividad física	Grupo control	39.22	29	109.500	0.000*	0.13
	Grupo experimental	18.41	28			
Ira	Grupo control	40.69	29	67.000	0.000*	0.08
	Grupo experimental	16.89	28			
Hostilidad	Grupo control	41.40	29	46.500	0.000*	0.06
	Grupo experimental	16.16	28			

Nota. * $p < 0.05$; n = tamaño muestral; PSest= Probabilidad de superioridad (tamaño del efecto). Fuente: Elaboración propia.

El valor de probabilidad de superioridad en el pretest de la variable tuvo un total de $0,48$ el cual se acerca a un pequeño error y el valor en el postest fue de 0.04 . Esto se acerca a que no hay afecto en el grupo experimental sobre el grupo control. Por lo tanto, se concluye que el programa "Fortaleciéndome" ha impactado en el grupo experimental para reducir los niveles de agresividad en estudiantes del quinto de primaria.

4. Discusión

En la presente investigación el objetivo fue fomentar habilidades y comportamientos alternantes en un grupo conductual, permitiendo cambiar las malas conductas del individuo en su interacción con otras personas, puesto que, más del 50% de los estudiantes en los diversos lugares de Lima, manifiestan conductas poco saludables y sentimientos contradictorios que los motiva a ser agresivos y alteran de forma negativa las relaciones interpersonales (Quintana, 2011). Al respecto, Ascencio (1986) refiere que las actitudes deben ser vigiladas en cuanto a las costumbres de la sociedad para beneficiar las relaciones sociales entre los ciudadanos. En relación al resultado evidenciado, los datos obtenidos del postest del grupo experimental, han reducido los niveles de agresión, ya sea por media o frecuencia, lo cual manifiesta un cambio luego de la ejecución del programa. De esta forma, se basó en disminuir los niveles de agresividad, en cuanto a las dimensiones se evidenció lo mismo; es decir, los resultados reflejan que el programa “Fortaleciéndome” ha permitido reducir los niveles de agresividad en los sujetos.

5. Conclusiones

La presente investigación concluye que, luego de examinar los resultados de forma descriptiva e inferencial, se acepta la hipótesis alternativa que confirma que existe influencia significativa del programa “Fortaleciéndome”, en la reducción de los niveles de agresión, así como la variable en general y sus respectivas dimensiones, en los estudiantes de quinto de primaria.

La agresión física es una intimidación a la integridad como ser humano y, psicológicamente, origina sufrimiento, cuyas particularidades son arrojar y contestar con golpes, implicándose en diversos pleitos, romper objetos, inclusive puede llegar hasta el asesinato. Entonces, la ejecución de este programa es una de las estrategias que posibilita prever dichos riesgos. La agresión verbal es muy usual, y, por ende, esta conducta se normaliza y pasa desapercibida, ya que, comportamientos como pelear efusivamente, emitir burlas y menosprecios son vistas como conductas ordinarias. De tal manera, la ejecución del programa reduce los niveles de agresión verbal.

La ejecución del programa en mención reduce los niveles de ira y hostilidad que se pueden visualizar mediante los celos, el rencor, la suspicacia en los estudiantes de la Institución educativa. Por ello, la aplicación del programa se convierte en

un componente primordial, debido a que proporciona la oportunidad de prevenir circunstancias desastrosas que pueden ocasionar el resentimiento y la agresividad en el entorno escolar, lo cual desataría demasiadas consecuencias negativas.

6. Recomendaciones

Se propone a las instituciones educativas fomentar la ejecución de este programa. Además, aplicarse a otros grados, tanto de primaria como de secundaria, con las adaptaciones pertinentes, pues los resultados obtenidos revelan beneficiar el desenvolvimiento de los comportamientos saludables en los alumnos y, de tal forma, enriquecer el entorno escolar y las adecuadas relaciones interpersonales dentro de la comunidad educativa.

Se recomienda facilitar capacitaciones a los docentes para que puedan ejecutar este programa, y vivenciar las actividades en los diferentes grados y niveles educativos, ya que se han alcanzado resultados favorecedores. Por otro lado, pueden requerir la ayuda de especialistas en las temáticas, porque fomenta un entorno escolar agradable, donde los trabajos académicos se originen más satisfactoriamente.

Se propone a los docentes, directores, y futuros investigadores, incorporar dentro del programa determinadas sesiones para fomentar la intervención de los padres de familia, con la finalidad de que sirva para consolidar modificaciones en el comportamiento del niño. De ese modo, se podrá perdurar por un periodo prolongado un agradable clima familiar.

7. Referencias bibliográficas

Asencio, J. (1986). Perspectiva biológica de la agresividad humana. *Revista Educar*, 9, 43-53.

Bandura, A. (1976). Social learning analysis of aggression. En E. Ribes y A. Bandura (Eds.), *Analysis of delinquency and aggression*. Erlbaum.

Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Vol. 6. *Six theories of child development*, 1-60. JAI Press.

Barrios, M. (2016). Factores psicológicos que influyen en la conducta agresiva de niños y niñas. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*, 2 (1). DOI: <http://dx.doi.org/10.5377/ribcc.v2i1.5695>

Barrios, M. (2016). Factores psicológicos que influyen en la conducta agresiva de niños y niñas de 8 años de edad. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*. <http://165.98.36.48/index.php/REBICAMCLI/article/view/169>

Buss, A. (1961). *The psychology of aggression*. Wiley.

Buss, A. y Perry, M. (1992). The aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology* 63 (3), 452-459.

Caballero, S., Contini, N., Lacunza, A., Mejail, S. y Coronel, P. (2016) Habilidades sociales, comportamiento agresivo y contexto socioeconómico. Un estudio comparativo con adolescentes de Tucumán (Argentina). *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy*, 53,183-203. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6964208>

Cacho Z., Silva, G. y Ruiz, C. (2019). El desarrollo de habilidades sociales como vía de prevención y reducción de conductas de riesgo en la adolescencia. *Transformación*, 15 (2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-29552019000200186&script=sci_arttext&tlng=pt

Cerezo, F. y Esteban, M. (1994). El cuestionario BULL. Un procedimiento para la medida de la agresividad entre los escolares. En *Actas IV Congreso internacional de Evaluación Psicológica*. Diputación de Pontevedra.

Chagas, R. (2012). La teoría de la agresividad en Donald W. Winnicott. Perfiles educativos. *Perfiles Educativo*, 34 (38) http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000400018

Cid, P., Diz, A., Pérez, M., Torruella, M., y Valderrama, M. (2008). *Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar*. Universidad de Concepción.

Contini, N. (2015). Agresividad y habilidad sociales en la adolescencia. Una aproximación conceptual. *Psicodebate, Cultura y Sociedad*, 15(2), 31-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5645294>

Diario El Peruano (junio del 2019). Minedu insta a reportar agresiones. *El Peruano*. <https://elperuano.pe/noticia-minedu-insta-a-reportar-agresiones-81303.aspx>

Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O., & Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. Yale University Press.

Herndon, K, & Killingsworth, S. (2018). Neuroeducation and Early Elementary Teaching. *International Journal of the Whole Child* 3(2). <http://libjournals.mtsu.edu/index.php/ijwc/article/view/1136>

INEI (2017). *Encuesta Nacional sobre relaciones sociales Enares 2013 a 2015*. INEI.

Lería, F, Sasso, P. y Salgado, J. (2020). Asociación entre las prácticas contemplativas, las habilidades sociales y los problemas de conducta de párvulos entre 24 y 61 meses de edad. *Revista Uniandes*. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/full/10.18175/VyS11.1.2020.4>

Mejail, S. y Contini, E. (2016). Agresividad y habilidades sociales. Un estudio preliminar con adolescentes de escuelas públicas universitarias. *Cuadernos Universitarios*. 9, 2250-7132 <https://ucasal.edu.ar/htm/cuadernos-universitarios/cuaderno2017/cuaderno-9/Psicologia-1-Agresividad-Mejail-Contini.pdf>

Ministerio de Educación (2018). *¿Cómo atender los casos de violencia escolar? Protocolos de atención para quienes tiene la responsabilidad de mejorar la convivencia en las escuelas*. Minedu. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5891/Protocolosparalaatenci%C3%B3ndelaviolenciaescolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2018). *Violencia en cifras*. MIMP. https://www.mimp.gob.pe/files/programas_nacionales/pncvfs/publicaciones/informe-estadistico-02_2018-PNCVFS-UGIGC.pdf

Ministerio de Salud. (2018). *Lineamientos de política sectorial en salud mental*. Minsa. <http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/4629.pdf>

Monjas, I. y Gonzales, B. (2001). *Habilidades sociales en el currículo*. <http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Bibliinter/HABILIDADES.pdf>

Muñoz A. (2000). *Adolescencia y agresividad*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio. <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19972000/S/4/S4017401.pdf>

Poder Judicial del Perú (2016). *Centros juveniles. Nuevos servicios*. Poder Judicial del Perú. https://www.pj.gob.pe/wps/wcm/connect/Centros+Juveniles/s_centros_juveniles_nuevo/asservicios/as_servicios_ciudadano/as_informacion_estadistica/

Radio Programas del Perú. (19 de diciembre de 2019). *Ministerio de Educación y Unicef iniciaron una campaña para prevenir el acoso escolar*. RPP. <https://rpp.pe/campanas/contenido-patrocinado/ministerio-de-educacion-y-unicef-iniciaron-una-campana-para-prevenir-y-denunciar-la-violencia-escolar-noticia-1235633>

Rodríguez, L. (2015). *Validación psicométrica de la versión española de la Escala de Agresión Impulsiva y Premeditada (IPAS)*. [Tesis inédita de doctora, Universidad Complutense de Madrid]. <http://eprints.ucm.es/30995/1/T36189.pdf>

Sandoval, E., y Garro Gil, N. (2017). Relational Theory: A Proposal to the Understanding and Resolution of Conflicts in the Educational Institution. *Estudios sobre Educación*, 32, 134-154. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/44577>

Siseve. (2018). *Estadística sobre la violencia escolar en el Perú*. Siseve

Unesco. (2019). *Nuevo informe de la Unesco sobre violencia y acoso escolar*. Infocop. http://www.infocop.es/view_article.asp?id=7936

Unesco. (2017). *El acoso y la violencia escolar afecta a uno de cada cuatro niños*. Unesco. <https://news.un.org/es/story/2017/01/1371791>

Herramientas de interacción virtual y el aprendizaje colaborativo en los estudiantes de educación primaria

Reyna Luisa Cruz Shuan¹
Hugo Candela Linares²
Roque Vladimir Carrión Ramos³

RESUMEN

El estudio analiza la relación entre las herramientas de interacción virtual como el foro, chat, wiki, tareas y el aprendizaje colaborativo de los estudiantes de la especialidad de Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Se trabajó una muestra de 51 estudiantes del semestre 2018-II, con un muestreo no probabilístico. Los resultados indican que se presenta una correlación moderada y alta (0.897, 0.898, 0.697, 0.857, 0.853) con una tendencia lineal directa; además, se realizó un análisis comparativo entre las notas de entrada y salida, que evidencia un incremento significativo de 2 puntos en el promedio de notas, con un nivel de significancia del 5%. Por lo tanto, se concluye que la aplicación de estas herramientas de interacción virtual favorece el aprendizaje colaborativo de los estudiantes. Se impulsa el trabajo entre compañeros, intercambian ideas y con el aporte de todos los integrantes se produce nueva información, que le permite comprender mejor el tema, asimismo, se dinamiza la interacción de los estudiantes en contextos motivadores y en equipo, con el propósito de que no prime el individualismo, sino más bien el trabajo altamente colaborativo en red.

Palabras clave: Interacción, virtualidad, aprendizaje colaborativo.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4466-0257>

² ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1020-4301>

³ ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2299-9260>

1. Introducción

En el contexto actual, los jóvenes nacidos a partir de los 80 son conocidos como los *millennials* o milenarios, integrados al mundo digital “hiperconectados”, conocidos como “individuo conectado” (Reig, 2015) y con cualidades sociales-éticos. Para ellos, es sencillo entender el uso de plataformas *e-learning*, ya que, desde niños, han interactuado con los medios tecnológicos. Además, a medida que avanza en su formación tienen mayor preparación (Verdezoto y Chávez, 2018). En ese sentido, en un mundo digitalizado se hace imperiosa la necesidad de actualización de los docentes universitarios en el contexto actual.

La integración de las herramientas virtuales para el aprendizaje colaborativo de manera efectiva depende del rol del docente y de los estudiantes. En relación al aprendizaje colaborativo se muestra como un medio de comunicación que recrea y que suscita un rendimiento cognoscitivo que provoca acciones de prestar atención y expresión, aspectos esenciales para el logro de los aprendizajes. El alumno crea interrelaciones con los pares que le permiten entender el significado de su realidad (Lizcano *et al.*, 2019). Es importante desarrollar vivencias en correspondencia mutua, a partir de los medios virtuales, situando al procedimiento del aprendizaje. Esto conlleva que la norma del proceso del aprendizaje colaborativo promueva instalar la costumbre de creación conjunta (Barbosa *et al.*, 2019). Por ejemplo, una de las plataformas que permite construir nuevos conocimientos y efectuar un trabajo colaborativo es Chamilo LMS. Con sus herramientas, enlaces, wiki, tareas, foros y chat, por ejemplo, mejora el aprendizaje con autonomía (Oliva y Silva, 2018).

En este contexto, trabajando de manera colaborativa, se favorecen las relaciones armoniosas de ambas partes. Así, esta correspondencia promueve el compromiso de llevar a cabo las tareas (Revelo *et al.*, 2018). A partir de las indicaciones del profesor, los estudiantes intercambian ideas sobre un determinado tema, que se le asigna a cada grupo y se realiza el trabajo con la aportación de todos los integrantes del grupo. De esta manera, se favorece la integración con el desarrollo de sus habilidades con el uso de herramientas virtuales. El aprendizaje colaborativo comprende las actividades de los grupos estudiantiles que trabajan juntos dentro como fuera del aula (Delgado, 2015). Cabe destacar, que la integración de recursos virtuales en las actividades de aprendizaje, ayuda al estudiante a producir nueva información y compartirlas entre sus compañeros. Por ello, este beneficio se consigue con la labor del estudiante y el docente (Soto y Torres, 2016).

El docente usa la técnica didáctica del aprendizaje colaborativo en red, con el propósito de promover y mejorar el entendimiento de sus estudiantes sobre un determinado tema. Los alumnos involucrados en el trabajo colaborativo

se muestran animados al diálogo y compartir sus ideas (Suárez y Orgaz, 2019). Entonces, se coadyuva a ahondar el conocimiento y disolución de desacuerdos, impulsando la formación al distribuir las tareas (Hernández y Martín, 2017).

En la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, el uso de la plataforma tecnológica Google Classroom se implementa en el año 2017, pero en el 2018 se migra a Chamilo (*El Peruano*, 2018). En este escenario, se institucionalizó el uso de Chamilo y, por consiguiente, docentes y estudiantes de la Facultad de Educación-UNMSM, iniciaron la aplicación, como complemento al desarrollo de las clases. El objetivo fue favorecer la interacción virtual de los estudiantes, a partir del foro, chat, wiki y tareas. Chamilo es una de las plataformas e-learning que dispone de una estructura que favorece el desarrollo de actividades virtuales interactivas (Warnier, 2016). Un estudio de Soto y Torres (2016) considera que la integración de los recursos de tipo digital en el salón facilita diversas maneras de creación y producción de información, por esta razón el docente cumple un rol fundamental con el desafío de diseñar contextos motivadores, de modo que promueva un verdadero aprendizaje colaborativo (Jarauta, 2014).

Las herramientas de interacción virtual mencionadas se emplearon durante el desarrollo de las diversas asignaturas a cargo de los docentes responsables. En el estudio, participaron un promedio de 51 estudiantes de diversos ciclos de la especialidad de Primaria-Facultad de Educación. De los resultados obtenidos, se alcanzó un aprendizaje altamente colaborativo. El propósito es lograr un profesional realmente competitivo. De allí la necesidad de que el docente conozca y maneje las herramientas de interacción virtual como el foro, chat, wiki y tareas. Por ello, la investigación de Vilorio y Hamburger (2019) sostiene que la aplicación eficiente de este recurso provoca la acción interactiva. En otros términos, estas herramientas son importantes porque promueven el intercambio de ideas, un clima de respeto y cordialidad, genera respuestas rápidas al tema tratado, crea y mejora los contenidos del trabajo en equipo.

Cabe destacar que los estudiantes se sienten muy motivados y atraídos por los diversos recursos digitales (Álvarez y Gonzáles, 2015), por lo que el docente seleccionará dichas herramientas según la naturaleza de la asignatura que le corresponde trabajar. Como la tecnología no es ajena a ellos, presentan una facilidad innata y un gran interés en manejar las nuevas tecnologías (Angulo y Chirinos, 2017). Son capaces de desenvolverse sin dificultad y manejar con naturalidad los dispositivos tecnológicos. Por lo tanto, permite que los docentes los motive con el trabajo interactivo, con el propósito de producir nuevos saberes (Torrego y Negro, 2015).

2. Metodología

Consideramos que, a partir del uso de las herramientas interactivas de la plataforma Chamilo, los estudiantes se apropien del saber y aprendizaje que se adquiere a través del espacio educativo. De ese modo, el estudiante desempeña un rol protagónico en su desarrollo académico (Rodríguez, 2016). Este recurso tecnológico posibilita el diseño y elaboración de los recursos de buena calidad con el propósito de perfeccionar los temas de las asignaturas (Méndez y Albarino, 2018)

En la Facultad de Educación, algunos docentes iniciaron su ingreso a la virtualidad con Chamilo, apropiándose de las herramientas de interacción como virtual foro, virtual chat, virtual wiki y virtual tareas. El uso de estas herramientas fomenta el trabajo colaborativo. A partir de la creación del aula virtual, se inicia el aprendizaje de los estudiantes, con la asignación de trabajos, pruebas, lecturas, videos, enlaces web, foros de discusión y sistema de mensajería instantánea por chat.

En ese sentido, se presenta un diseño de investigación de acuerdo con Hernández *et al.* (2017), utilizado un muestreo no probabilístico, orientado a describir, explicar, predecir e investigar las hipótesis de estudio que se verifica mediante el uso del análisis estadístico. La población está constituida por los estudiantes matriculados durante el año 2018-II en la Escuela Académica Profesional de Educación Primaria. Asimismo, la prueba aplicada de correlación de Pearson permitió determinar que existe una relación entre las herramientas de interacción virtual y el aprendizaje colaborativo, en 51 estudiantes de la escuela académica profesional de Educación, a partir de un diseño de tipo descriptivo correlacional, no experimental y transversal de enfoque cuantitativo.

3. Resultados

El análisis de las diferentes pruebas estadísticas realizadas en la investigación determina la relación entre las herramientas de interacción virtual y el aprendizaje colaborativo en los estudiantes; asimismo, se han considerado las notas obtenidas por los estudiantes como una variables más de las diferentes evaluaciones escritas que fueron efectuadas (pruebas de entrada y salidas) y el cuestionario aplicado a los estudiantes de la especialidad de Primaria sobre las herramientas virtuales (virtual foro, virtual chat, virtual wiki y virtual tareas), perteneciente a la Escuela Académica Profesional de Educación, Facultad de Educación. Según los resultados estadísticos, se establece la relación existente en la hipótesis de investigación planteadas con un nivel de significación de 0,05 ($P < 0,05$).

Cabe destacar que el aprendizaje colaborativo se configura como una manera de aprender creando saberes de manera colectiva que no lograrían hacerlo de modo individual (Fripp, 2018). En el estudio realizado por Porcel (2015), se considera que los alumnos se educan de manera relevante en contextos colaborativos y no donde se acentúa la particularidad y la rivalidad.

De los resultados estadísticos, la relación entre las herramientas de interacción virtuales y el aprendizaje colaborativo en los alumnos de la especialidad de Primaria, Escuela Profesional de Educación, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos-2018 (tabla 1), la prueba estadística es significativas ($0,03 < 0,05$), presentando una correlación de alta del 89,7% (0,897), con una tendencia lineal directa.

Tabla 1.

Resultados de la correlación de herramientas de interacción virtuales y aprendizaje colaborativo

	Correlación de Pearson	Herramientas de interacción virtuales	Aprendizaje colaborativo
Herramientas de interacción virtuales	Correlación de Pearson	1	,857***
	Sig. (bilateral)		0,03
	N	51	51
Aprendizaje colaborativo	Correlación de Pearson	,857***	1
	Sig. (bilateral)	0,03	
	N	51	51

Nota. **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). Fuente: Elaboración propia

Asimismo, la relación entre las herramientas de interacción virtual foro y aprendizaje colaborativo en los estudiantes de la especialidad de Primaria, Escuela Profesional de Educación, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos -2018 (Tabla 2), establece que la prueba estadística es significativa ($0,01 < 0,05$), presentando una correlación alta del 89,8% (0,898) con una tendencia lineal directa.

Tabla 2.

Resultados de la correlación de herramientas de interacción virtual foro y aprendizaje colaborativo

	Correlación de Pearson	Herramientas de interacción virtuales	Aprendizaje colaborativo
Herramientas de interacción virtual foro	Correlación de Pearson	1	,898***
	Sig. (bilateral)		0,01
	N	51	51
Aprendizaje colaborativo	Correlación de Pearson	,898***	1
	Sig. (bilateral)	0,01	
	N	51	51

Nota. **: La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). Fuente: Elaboración propia

La relación entre las herramientas de interacción virtual chat y el aprendizaje colaborativo en los estudiantes de la especialidad de Primaria, Escuela Profesional de Educación, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos-2018 (tabla 3), establece que la prueba estadística es significativa ($0,02 < 0,05$), presentando una correlación moderada del 69,7% (0,697) con una tendencia lineal directa.

Tabla 3.

Resultados de la correlación de herramientas de interacción virtual chat y aprendizaje colaborativo

	Correlación de Pearson	Herramientas de interacción virtuales	Aprendizaje colaborativo
Herramientas de interacción virtual chat	Correlación de Pearson	1	,697***
	Sig. (bilateral)		0,02
	N	51	51
Aprendizaje colaborativo	Correlación de Pearson	,657***	1
	Sig. (bilateral)	0,02	
	N	51	51

Nota. **: La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). Fuente: Elaboración propia

En relación con los resultados de la relación entre las herramientas de interacción virtual wiki y el aprendizaje colaborativo en los estudiantes de la especialidad de Primaria, Escuela Profesional de Educación, Facultad de Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos-2018 (Tabla 4), establece que la prueba estadística es significativa ($0,02 < 0,05$), presentado una correlación alta del 85,7% (0,857) con una tendencia lineal directa.

Tabla 4.

Resultados de la correlación de herramientas de interacción virtual wiki y aprendizaje colaborativo

	Correlación de Pearson	Herramientas de interacción virtuales	Aprendizaje colaborativo
Herramientas de interacción virtual wiki	Correlación de Pearson	1	,897***
	Sig. (bilateral)		0,02
	N	51	51
Aprendizaje colaborativo	Correlación de Pearson	,857***	1
	Sig. (bilateral)	0,02	
	N	51	51

Nota. **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). Fuente: Elaboración propia

De otro lado, la relación entre las herramientas de interacción virtual tareas y el aprendizaje colaborativo en los alumnos de la Escuela Profesional de Educación, Facultad de Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos-2018 (tabla 5), establece que la prueba estadística es significativa ($0,01 < 0,05$), presentado una correlación alta del 85,7%(0,857), con una tendencia lineal directa.

Tabla 5.

Resultados de la correlación de herramientas de interacción virtual tareas y aprendizaje colaborativo

	Correlación de Pearson	Herramientas de interacción virtuales	Aprendizaje colaborativo
Herramientas de interacción virtual tareas	Correlación de Pearson	1	,853***
	Sig. (bilateral)		0,01
	N	51	51

Aprendizaje colaborativo	Correlación de Pearson	,853***	1
	Sig. (bilateral)	0,01	
	N	51	51

Nota. **: La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). Fuente: Elaboración propia

En los resultados finales, se observa que en la tabla 6 hay un nivel de correlación entre ambas variables: las herramientas de interacción virtual y el aprendizaje colaborativo.

Tabla 6.

Resultados de niveles de correlación

Hipótesis	Variables	Valor de Sig. (Bilateral)	Nivel de correlación de Pearson
Hipótesis general	Herramientas de interacción virtuales* Aprendizaje Colaborativo	0,03	0,897
Hipótesis general 1	Herramientas de interacción virtual foro* Aprendizaje colaborativo	0,01	0,898
Hipótesis general 2	Herramientas de interacción virtual chat* Aprendizaje colaborativo	0,02	0,697
Hipótesis general 3	Herramientas de interacción virtual wiki* Aprendizaje colaborativo	0,02	0,857
Hipótesis general 4	Herramientas de interacción virtual tareas* Aprendizaje colaborativo	0,01	0,853

Fuente: Elaboración propia

Se ha evidenciado un incrementado en el promedio de los estudiantes de la especialidad de Primaria como se observa en la tabla 7 sobre las diferentes herramientas de interacción virtual y el aprendizaje colaborativo, información conseguida aplicando una prueba de entrada y salida de las notas. Cabe destacar que las estudiantes utilizaban la plataforma Chamilo en el semestre 2018-II en diversas asignaturas.

Tabla 7.

Resultados de los promedios de las notas

NOTAS	MEDIA
Notas tareas entrada	16,36
Notas tareas salida	18,27
Notas foro entrada	18,28
Notas foro salida	19,04
Notas wiki entrada	18,69
Notas wiki salida	19,00
Notas chat entrada	16,20
Notas chat salida	18,67

Fuente: Elaboración propia

4. Discusión

Del análisis y resultados estadístico de los datos, en relación con el valor donde presenta una correlación alta (0.897, 0.898, 0.697, 0.857, 0.853), se presenta la relación de las herramientas de interacción virtuales y el aprendizaje colaborativo. Ello manifiesta una asociación lineal directa donde las pruebas aplicadas a los estudiantes en el ingreso y salida, sobre las diferentes herramientas de interacción virtual y el aprendizaje colaborativo, y un análisis comparativo que se ha incrementado en promedio de dos puntos. A la luz de las investigaciones, se conoce que los estudiantes evidencian aprendizajes a partir de un trabajo colaborativo y uso de herramientas virtuales. Los estudiantes con las características actuales de los millennial, asimilan los conocimientos recabando información actualizada en un contexto digital. En ese sentido, los alumnos emplean preferentemente el ciberespacio, lo cual favorece al desarrollo de habilidades contribuyendo al aprendizaje colaborativo (Chávez y Villacorta, 2019).

La adquisición de conocimientos es el producto de las experiencias entre los docentes, estudiantes y el entorno donde se desenvuelven (García y Daza, 2016). El rol del docente es contribuir en el desarrollo de competencias de los estudiantes; por ejemplo, impulsar la aportación al grupo, dinamizando la acción educativa (Roselli, 2016).

A partir del análisis estadístico con una correlación moderada del 69,7% (0,697) y con una tendencia lineal directa, se determina que existe una relación entre las herramientas de interacción virtual chat y el aprendizaje colaborativo. Es importante poner de relieve el entusiasmo de los estudiantes en relacionarse con los demás, en alto grado de manera interactiva para la construcción de aprendizajes (Gutiérrez et al., 2018). El equipo de investigadores conformado por Trigueros et al. (2011), argumentan que educarse a colaborar y colaborar para educarse, requiere actividades como el chat, conversación que se da con individuos de diversas partes del mundo, lo cual posibilita establecer nexos para debatir, apreciar vivencias y provocar razonamiento.

Los resultados de la correlación de herramientas de interacción virtual tareas y aprendizaje colaborativo presenta una correlación alta del 85,7% (0,857), con una tendencia lineal directa. Respecto a las tareas que el estudiante realiza, el aprendizaje colaborativo permitió a los estudiantes apropiarse de los temas estudiados, ya que tuvieron que asumir responsabilidades colaborativas. Con estas acciones se pretende ocasionar dependencia recíproca (Ruíz et al., 2015). Además, se debe considerar que el trabajo enmarcado en la experiencia del alumno es estimulante para responder con ímpetu al aprendizaje colaborativo (Avello y Duarte, 2016).

Asimismo, los resultados de la correlación de herramientas de interacción virtual wiki y aprendizaje colaborativo es alta, 85,7% (0,857), y significativa ($0,02 < 0,05$) con una tendencia lineal directa. Los wikis aplicados en cualquier asignatura generan beneficios. A partir de las personas encuestadas, se conoce la envergadura del recurso, facilita el diálogo recíproco durante el trabajo de equipo, promueve el debate de las ideas y resuelve las posiciones asumidas frente a las tareas asignadas (López, 2016).

De otro lado, en los estudiantes de la especialidad de Primaria en relación con las herramientas de interacción virtual foro y aprendizaje colaborativo en plataforma Chamilo presenta una correlación alta del 89,8%; de ese modo, se evidencia el valor de esta herramienta en el desarrollo del proceso educativo. El foro beneficia el aumento del desenvolvimiento de destrezas cognitivas y sociales; asimismo, es considerado por los estudiantes como una actividad estimulante (Castro et al., 2016). Esta manera de interacción es beneficiosa porque el estudiante hace sus contribuciones y analiza la participación de sus compañeros, lo cual le conlleva a contribuir en el estudio (Pérez, 2017).

Considerando que actualmente los estudiantes son cibernautas (Alarcón et al., 2017), se requiere el uso de las tecnologías con el eficiente rol del docente. Los múltiples beneficios de las herramientas tecnológicas impulsan la renovación

del accionar pedagógica (Martín, 2015). Por ello, se deben considerar los requerimientos de los estudiantes para conocer sus beneficios y/o dificultades, dado que se requiere toma acciones oportunas, tarea que no es nada fácil (Sánchez, Ruiz y Gómez, 2016). Es importante mencionar que, a partir de una escucha activa y respetuosa, se podrá conocer mejor los logros y dificultades que existen en el proceso y realizar las mejoras que corresponden.

De esta manera, se evidencia que la plataforma Chamilo presenta múltiples recursos para el trabajo virtual como los foros para el debate, subir y revisar tareas con retroalimentación, intercambio de ideas por el chat; y, para el trabajo colaborativo, el wiki, con actividades de tipo asincrónico en una asignatura de modo presencial. (Benítez *et al.*, 2016). resulta importante valorar las TIC a partir del discernimiento adecuado de su aplicación (Ramírez y Casillas, 2016).

5. Conclusiones

Del estudio estadístico de los datos, se puede inferir que existe una relación entre las herramientas de interacción virtual como el foro, chat, wiki, tareas y el aprendizaje colaborativo de los estudiantes, Especialidad de Primaria, Escuela Académico Profesional de Educación, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos durante el año 2018. Con un nivel de significancia del 5%, en el análisis comparativo entre las notas entrada y salida, existe un incrementado significativo de 2 puntos en el promedio "notas".

El aprendizaje colaborativo y las herramientas de interacción virtual favorecen en las estrategias y competencias y la retención de conocimientos en los estudiantes. En relación a las notas obtenidas en la prueba de entrada y salida, se puede concluir que se ha incrementado en promedio, siendo la razón principal el interés de adquirir nuevos conocimientos en la aplicación de herramientas de interacción virtual aplicados en el aprendizaje colaborativo. La aplicación de las herramientas tecnológicas en el ámbito educativo es un recurso que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuyen de manera significativa, en el estudio y formación de los estudiantes, ante el desarrollo vertiginoso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

6. Recomendaciones

Se recomienda a los docentes de educación superior considerar las herramientas de interacción virtual como el foro, chat, tareas y wiki, puesto es un factor importante en las relaciones de integración con los estudiantes y, a su vez, mejora las habilidades y capacidades para incorporar información relevante que requiere conocer y aplicar en su quehacer estudiantil.

Se debe elaborar guías y videos de trabajo que permitan a los docentes aprender paso a paso y continuar con el proceso de manejo y dominio de las herramientas virtuales.

Además, se deben implementar sesiones de talleres de sensibilización enfocados en las bondades de las herramientas virtuales y el aprendizaje, teniendo en cuenta que nos encontramos en una era digital.

También aplicar encuestas sobre el uso de herramientas de interacción virtual y el aprendizaje colaborativo durante el desarrollo de la acción educativa con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

7. Referencias bibliográficas

Alarcón-Parra, P., Romero, J. y Alarcón (2017). Estudio del lenguaje de los nativos digitales: una nueva forma de redacción. *Revista Investigatio*, 9, 67-77. <https://revistas.uees.edu.ec/index.php/IRR/article/view/139/99>

Álvarez, G. y Gonzáles, A. (2015). Hipertextualidad en el campo educativo: análisis de los usos de hipertextos en el espacio Facebook de un taller de lectura y escritura universitario. *Apertura. Revista de innovación educativa*, 7 (2), 82-95. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&

Angulo, A. y Chirinos, A. (2017). *TIC en la Educación. Informática y herramientas digitales*. Lima: Macro.

Avello, R. y Duart, J. (2016). Nuevas tendencias de aprendizaje colaborativo en e-learning. Claves para su implementación efectiva. *Revista Estudios Pedagógicos*, 42(1). https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000100017

Barbosa-Chacón, Lizcano-Dallos, A., J. y Villamizar-Escobar, J.D. (2019). Prácticas de aprendizaje colaborativo con incorporación de TIC: Aportes desde la formación universitaria. *Revista Espacios*, 40 (15), 29. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n15/19401529.html>

Benítez, M., Barajas, J. y Noyola, R. (2016). La utilidad del foro virtual para el aprendizaje colaborativo, desde la opinión de los estudiantes. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. *Revista Campus Virtuales*, 5(2), 122-133 <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/>

Castro, N, Suárez, X. y Soto, V. (2016). El uso del foro virtual para desarrollar el aprendizaje autorregulado de los estudiantes universitarios. *Revista Innovación Educativa*, 16(70). Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/>

Chávez, J. & Villacorta, P. (2019). *Influencia de la aplicación de herramientas de Google drive en el desarrollo de competencias de aprendizaje colaborativo en estudiantes del quinto ciclo del curso de planeamiento estratégico del programa de administración y negocios de IDAT, 2015 II* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica del Perú]. Repositorio. <http://repositorio.utp.edu.pe/handle/UTP/2142>

Delgado, K. (2015). *Aprendizaje Colaborativo-Teoría y práctica*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Fripp, A. (2018). *Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales aplicado con el modelo flipped learning en el curso de literatura para alumnos del cuarto año de Educación Secundaria*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12499>

García, B. & Daza, M. (2016). Foros virtuales y aprendizaje colaborativo. Un análisis a partir de las categorías de Soller. *Argonautas*, 6, 208 - 222. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/files/14.pdf>

Gutiérrez-Portlán, I., Román-García, M. y Sánchez, M. (2011). Estrategias para la comunicación y el trabajo colaborativo en red de los estudiantes. *Revista Científica de Educomunicación*, 26(54), 195-210. <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=54&articulo=54-2018-09>

Hernández, A. y Martín de Arriba, J. (2017). Concepciones de los docentes no universitarios sobre el aprendizaje colaborativo con TIC. *Educación*, 20(1), 185-208. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70648172009.pdf>

Hernández, R., Méndez, S., Mendoza, C. y Cuevas, A. (2017). *Fundamentos de Investigación*. McGraw-Hill.

- Jarauta, B. (2014). El aprendizaje colaborativo en la universidad: referentes y práctica. *Revista de docencia universitaria*, 12(4), 281-302. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5624>
- Lizcano-Dallos, A., Barbosa-Chacón, J. y Villamizar-Escobar, J. (2019). Aprendizaje colaborativo con apoyo en TIC: concepto, metodología y recursos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 5-24. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/>
- López, J. (2016). *Percepciones de los alumnos sobre el uso de wikis en la producción de textos en el curso de inglés de un centro de idiomas de la región Piura, 2015*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/7364luda-20161.pdf>
- Martín, M. (2015). *Mediación didáctica y entornos virtuales: La construcción de las relaciones didácticas en entornos mediados por tecnologías en Educación Superior*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Córdoba Centro de Estudios Avanzados]. Repositorio. <https://revistas.unc.edu.ar/in>
- Méndez, y Albarino,R. (2018). *Herramientas web interactivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje en educación media*. [Tesis de maestría, Universidad de la Costa- CUC]. Repositorio. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/2810/18009403%20%E2%80%932018002232.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Oliva, C. & Silva, L. (2018). *Aplicación de Chamilo LMS en la mejora de los criterios al tomar decisiones financieras de la asignatura de matemática financiera en los estudiantes de la facultad de administración y negocios de una Universidad Privada de Lima-2018*. [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica del Perú]. Repositorio. http://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/UTP/1708/1/Carlos%20Oliva_Luis%20Silva_Trabajo%20de%20Investigacion_Maestria_2018.pdf
- Pérez, M. (2017). *Integración de una secuencia de herramientas colaborativas para la enseñanza de acuerdo con un modelo constructivista*. [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Mixteca]. Repositorio. http://jupiter.utm.mx/~tesis_dig/13162.pdf
- Porcel, T. (2015). *Aprendizaje colaborativo, procesamiento estratégico de la información y rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio. (<https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/5696>)

Ramírez, A. y Casillas, M. (Coords.). (2016). *Háblame de TIC. Tecnología digital en la educación superior*. Brujas

Reig, D. (2015). Jóvenes de un nuevo mundo: cambios cognitivos, sociales, en valores, de la Generación conectada. *Revista de estudios de Juventud*, 108, 21-31. http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/46/publicaciones/revista108_2-jovenes-de-un-nuevo-mundo.pdf

Revelo, O., Collazos, C., y 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. <http://www.scielo.org.co/pdf/teclo/v21n41/v21n41a08.pdf>

Rodríguez, P. (2016). *Uso pedagógico de la Plataforma Virtual Chamilo para incentivar la producción escrita en el proceso de enseñanza de inglés en una universidad privada de Lima*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/7205>

Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*. 4(1), 219-280. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>

Ruíz, E., Galindo, L., Martínez, N., y Galindo, R. (2015). *El aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales*. Cenid <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5624>

Sánchez, J., Ruiz, P y Gómez, M. (Coords.). (2016). *Tecnologías de la Comunicación y la información aplicadas a la educación*. Síntesis.

Soto, J., y Torres, G. (2016). La percepción del trabajo colaborativo mediante el soporte didáctico de herramientas digitales. *Apertura, Revista de Innovación Educativa*. 8(1), 1-12. <http://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/>

Suárez-Guerrero, C., y Orgaz-Agüera, F. (2019). Perfil digital y expectativas profesionales sobre tecnología en estudiantes universitarios. *Revista Espacios*, 40 (21), 1-13. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n21/>

Torrego, J., Negro A. (2015). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamento y recursos para su implementación*. Alianza Editorial

Trigueros, C., Rivera, E. y De la Torre, E. (2011). El Chat como estrategia para fomentar el aprendizaje cooperativo. Una investigación en el Prácticum de Magisterio. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(1), 195-210. Rhttps://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42145v8n1/2007-1094-apertura-8-01-00002.pdf

Verdezoto, R. y Chávez, V. (2019). Importancia de las herramientas y entornos de aprendizaje dentro de la plataforma e-learning en las universidades del Ecuador. *Revista Electrónica de Tecnología Educativas*, 75, 68-92. <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view./1067>

Viloria, H. y Hamburger, J. (2019). Uso de las herramientas comunicativas en los entornos virtuales de aprendizaje. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 140, 367-384. Recuperado de: <https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/3558>

Warnier, Y. (2016). *Introducción al proyecto Chamilo*. <http://www.chamiluda.org/2017/wp-content/uploads/sites/7/2015/08/introduccion-chami>

Estudio diagnóstico del derecho a la educación según docentes de educación superior - Cuzco

Emerita Victoria Vásquez Tolentino¹
Carlos Luy Montejo²
José Nieto Gamboa³

RESUMEN

La educación es esencial en el desarrollo porque permite superar la pobreza, la igualdad y equidad de oportunidades. Una educación en el enfoque de los derechos humanos, favorece el trato justo y el respeto por quienes nos rodean. Esto no es sencillo, debido al nivel socio económico, localización rural-urbana y pertenencia a diversas etnias. Para que la educación sea un derecho significativo, refiere Tomaševski (2004), debe ser asequible, accesible, aceptable y adaptable. Estos indicadores nos permitirán evaluar la percepción de la educación superior desde la perspectiva de los derechos humanos. Asumiendo que el derecho a la educación es menos satisfactorio en las zonas más alejadas, de la metrópoli, el objetivo fue evaluar la percepción del derecho a la educación en docentes de educación superior en universidades de la provincia de La Convención, Cuzco. Por consiguiente, se aplicó una encuesta, a una población de 128 docentes. Sistematizando los resultados, se concluye que, acerca de la percepción del derecho a la educación superior, el 41% de la población de estudio considera estar "totalmente en desacuerdo". Estos resultados permitirán generar la necesidad de promover esfuerzos para una gestión de la educación superior que asegure la continuidad de una educación de calidad y pertinente.

Palabras clave: Pobreza, educación, educación superior.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9629-6034>

² ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0824-7959>

³ ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1844-8765>

1. Introducción

En la Constitución Política se considera a la persona como el fin, a quien el Estado peruano y todas las naciones le asignan a la persona derechos fundamentales. Todos tienen el mismo valor. Por ende, se considera por las autoridades de un país como fin y objetivo el derecho a la educación. Ello debe ser atendido si interesa a las autoridades el desarrollo social, cultural y económico de un país.

Los diversos estudios realizados evidencian que la educación promueve el desarrollo de un Estado y resulta valioso para superar los índices de pobreza. Con ello, se podrá fomentar recursos humanos que en el futuro serían la fuerza productiva. Una situación interesante, digna de reconocer, es la experiencia del estado de Cuba, un país que tiene 0% de analfabetismo, y su mayor riqueza es la educación, caracterizada por ser gratuita, en todos los niveles (inicial, básica y superior). A pesar de las crisis históricas que atravesó, se mantiene a través del tiempo.

Una educación inclusiva y de calidad, sustentada en los derechos humanos, integra a las personas en interrelaciones justas basadas en el respeto a la persona y la democracia, traducándose en la accesibilidad y asequibilidad a la educación temprana, básica y de educación superior, aquella que presenta mayores barreras. En nuestro país, se advierte que mientras más nos alejamos de las zonas urbanas, más alejadas están las posibilidades de acceder a la educación superior. Se observa que, en las zonas más alejadas de la metrópoli o las grandes ciudades, se debilita también el interés por mejorar la educación superior y, aquellos estudiantes interesados en seguir estudios, con las condiciones económicas necesarias, migran a la capital de departamento o del país. Luego de convertirse en profesionales, los que regresan a su lugar de origen son pocos.

Se asume que todos tenemos derecho a la educación y, probablemente, quienes viven en zonas urbanas o ciudades grandes o la capital perciben favorablemente ese derecho. Sin embargo, al interior del país, el acceso a los medios de comunicación, a los centros de salud, las instituciones financieras y las instituciones educativas, se torna un tanto complicado. En muchos países pobres, el presupuesto para adquisición de armas para las fuerzas militares es mayor al ámbito educativo. Por consiguiente, la inversión en educación se observa que se debe mejorar la pobre construcción de colegios, las escasas vacantes para docentes en zonas rurales, el escaso material educativo, para desarrollar las actividades de aprendizaje.

Según Tomasevski (2004), acerca de las condiciones de calidad educativa y la concepción de la educación como derecho de la persona, un Estado difiere de otro pesar de los compromisos y obligaciones internacionales que asume a través de los tratado internacionales con la Unesco, Unicef, entre otros.

Algunos estados consideraron artículos en su Constitución donde evidencian un porcentaje viable de inversión en la educación. A pesar de no ser suficiente, usualmente no se invierte la cantidad propuesta en el presupuesto básico anual, entonces siempre se presentarán carencias en el ámbito educativo tanto en educación básica como en educación superior. En nuestro país se ha tomado medidas que favorezcan la inclusión educativa y una educación de calidad para todos de modo que no haya discriminación ni exclusión educativa ni social. Las instituciones deberán velar por una educación de calidad, pero su trabajo suele ser sesgado o parcializado por fines políticos, económicos o intereses particulares.

Se observa que algunos Estados tienen asegurada la educación básica de los estudiantes y superaron las barreras de la exclusión educativa y social, mientras que los países en vías de desarrollo, aún están en proceso. Incluso, se logrará en estos países una educación de calidad, inclusiva y pertinente, sustentada en los derechos humanos que permitirá desarrollar recursos humanos para el futuro.

Paiva (2013) refiere que, el derecho a la educación consigna, que toda persona deberá tener asegurada su educación gratuita en los niveles de educación primaria secundaria y educación superior, favoreciendo la erradicación del analfabetismo, lo cual deberá estar refrendado por las leyes e instituciones de un país. En efecto, la finalidad del derecho a la educación es establecer una educación de calidad e integradora para todos en educación básica y desarrollar una educación secundaria progresivamente accesible a los adolescentes, así como a la educación superior, eliminándose todo tipo de discriminación.

Se asume que todos tenemos derecho a la educación y probablemente quienes viven en zonas urbanas o ciudades grandes o la capital perciben favorablemente ese derecho; sin embargo, al interior del país, se dificulta su acceso. Para las familias con carencias económicas, las dificultades son mayores cuando el estudiante pretende acceder a una educación superior.

Se requiere en nuestro país fomentar el desarrollo educativo en las ciudades del al interior del país. Es importante conocer cómo perciben los ciudadanos el derecho a la educación, pues, la accesibilidad a las instituciones educativas, en un futuro cercano favorecerán las condiciones de vida y el desarrollo cultural.

Se debe considerar la educación como un derecho. Según, Tomaševski (2004), debe ser asequible, accesible, aceptable y adaptable. Estas son propuesta conocidas como las 4-A:

Asequibilidad. La educación deberá estar financiada por el Estado. Por consiguiente, deberá ser gratuita y contar con los servicios e instalaciones necesarios, materiales educativos pertinentes y docentes capacitados y actualizados. Es decir, la institución educativa, deberá estar preparada para acoger a los estudiantes, incluso con aquellos con necesidades educativas especiales.

Accesibilidad. Es obligación del Estado brindar educación gratuita, inclusiva y de calidad. El ingreso a la institución educativa no debe ser selectivo y, por ende, discriminatorio. En efecto, deberán desarrollarse acciones que aseguren una educación gratuita e inclusiva a los estudiantes. Por consiguiente, se deben desarrollar actividades que favorezcan la adaptación de los estudiantes que lo necesitan o lo requieran, a fin de conseguir logros de aprendizajes esperados y exitosos.

Aceptabilidad. El contenido de la enseñanza y actividades académicas es relevante. El Estado es responsable de fomentar, evaluar y monitorear métodos, estrategias y planes de estudio, asegurando que no sean discriminatorios, sino inclusivos y pertinentes. De ese modo, los directivos y la institución educativa contratará a profesores calificados para desarrollar un educación inclusiva, intercultural y pertinente.

Adaptabilidad. Es una exigencia que la institución educativa, infraestructura, adapte sus contenidos, sus actividades y procedimientos desde el currículo, superando la discriminación social y exclusión educativa. De este modo, se favorecerá la inclusión educativa en el marco de una educación de calidad.

De Beco (2009) refiere que el derecho a la educación es un imperativo para el Estado, pues es una de las obligaciones que debe cumplir, según la Constitución Política. Asimismo asevera que los indicadores de las 4- A propuesta por Tomaševski son las más cercanas a las leyes internacionales de derechos humanos.

La importancia de estudiar la satisfacción o el cumplimiento de acciones en pro de la educación como derecho fundamental de la persona, radica en que, la formación educativa no solo favorece el desarrollo de habilidades básicas, sino que se adapta a las necesidades diferenciadas de las personas, también al desarrollo integral del estudiante y su entorno, en conjunto el desarrollo de las comunidades. Esto se forma en el ámbito cultural y social a los futuros ciudadanos responsables del desarrollo del Estado para interactuar bien con su comunidad .

Usualmente, cuando se investiga acerca del derecho a la educación se trabaja con poblaciones e instituciones de educación básica; es decir nivel inicial, primaria y secundaria. Sin embargo, la presente investigación es un acercamiento al diagnóstico del derecho a la educación superior. Por ello se trabajó, con docentes de ese nivel, investigando cómo perciben el derecho a la educación en las universidades donde laboran.

Sabemos que los protagonistas de todo proyecto educativo institucional son los docentes. Por tal motivo, consideramos importante identificar su percepción sobre el derecho a la educación los docentes de educación superior en universidades de la provincia de la Convención, ciudad ubicada aproximadamente a 4 horas del Cuzco y a la vez muy alejada de la capital, donde existen 2 universidades: una nacional de creación reciente, y otra privada. Ambas se caracterizan por la ubicación distante de la capital departamental; es decir, está, relativamente alejadas de la metrópoli o la Capital Imperial de Cuzco. Por ello, a fin de promover la reflexión y fomentar la necesidad de promover esfuerzos para una gestión de la educación superior que asegure la continuidad de una educación de calidad, inclusiva y pertinente, se aplicarán instrumentos que permitan evaluar cómo perciben el derecho a la educación superior.

En un Estado con tendencia centralista, a medida que las ciudades se alejan más de la capital o de las zonas urbanas, las carencias en educación son mayores. En este sentido, los educandos, que viven en zonas de frontera, en las zonas suburbanas o en las zonas rurales generalmente, suelen ser afectados desproporcionalmente, ya que las instituciones educativas se encuentran alejadas y los estudiantes tienen que movilizarse o caminar grandes trechos para llegar a los colegios. Además, los gastos son mayores y existe una carencia de docentes en estas zonas. Por consiguiente, el acceso a la educación superior se torna más complicado.

2. Metodología

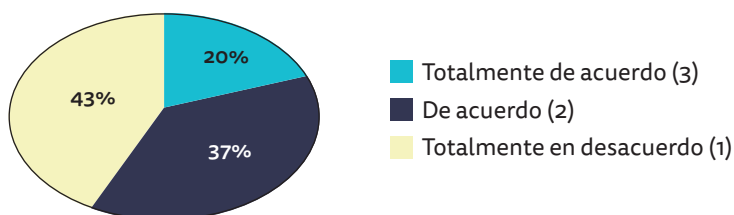
Se evaluó la percepción del derecho a la educación. Por consiguiente, se optó por una investigación básica de enfoque cualitativo de tipo descriptivo. Para obtener el diagnóstico de la percepción del derecho a la educación, se aplicó una encuesta basada en los indicadores propuestos por Tomasevski (2004), elaborada por los autores del informe y validada según la opinión de expertos. La encuesta se compone de 21 ítems.

Luego de la revisión bibliográfica, se procedió a aplicar el instrumento de medición en 128 docentes de educación superior, de dos universidades de la provincia de La Convención, Cuzco, procediéndose luego a elaborar tablas y gráficos usando la hoja de cálculo Microsoft Excel 2017 que, a continuación, se presenta.

Figura 1.

Percepción del derecho a la educación superior

Derecho a la educación según docentes de Educación Superior - Cusco 2017



Fuente: Elaboración propia

Respecto al derecho a la educación superior, en la figura 1 se observa que los resultados evidencian que con mayor frecuencia (43%) que los docentes están totalmente en desacuerdo y el 20% están totalmente de acuerdo; es decir, usualmente consideran que en cuanto a los niveles de asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, no están totalmente conformes ya que se requiere de una mayor intervención del Estado para asegurar una educación inclusiva y pertinente para el cumplimiento de las condiciones básicas de calidad. En otros términos, se requiere de mayor número de vacantes en las universidades del estado y, a la vez, estar implementadas con la infraestructura, medios y materiales. Según los estudios, lo requieren de acuerdo a las condiciones básicas de calidad que exige la Superintendencia Nacional de Educación.

Tabla 1.

Percepción de la asequibilidad a la educación superior-docentes universitarios. Provincia de La Convención, 2018

Percepción	X	%
Totalmente de acuerdo	25	19 %
De acuerdo	52	40 %
Totalmente en desacuerdo	53	41 %
Total		100 %

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 1, se observa que el 19% de los docentes no están de acuerdo con la asequibilidad a la educación superior; es decir, con lo que implica el financiamiento, la disponibilidad de universidades, la infraestructura, que se acoja a todos los estudiantes sin discriminación. Estos aspectos se observan en los resultados de licenciamiento y se puede observar la existencia de universidades con costos de ingreso poco accesibles a la población mayoritaria de estudiantes. Sin embargo, el 41% está de acuerdo y el 19% totalmente de acuerdo. Se asume que este porcentaje se ubican preferentemente en la oferta de vacantes de ingreso a la universidad.

Tabla 2.

Percepción de la accesibilidad a la educación superior-docentes universitarios. Provincia de La Convención 2018

Percepción	X	%
Totalmente de acuerdo	25	19 %
De acuerdo	36	28 %
Totalmente en desacuerdo	69	53 %
Total		100 %

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 2, se evidencia que el mayor porcentaje (53%) de docentes están en desacuerdo con el acceso a la universidad, lo cual evidencia que las vacantes, los costos de inscripción y la matrícula son poco accesibles a los estudiantes. Estos datos corroboran el contexto situacional de la provincia de La Convención, Cuzco. Se observa también que las ubicaciones geográficas de las universidades se encuentran alejadas de las poblaciones mayoritarias.

Tabla 3.

Percepción de la aceptabilidad a la educación superior-docentes universitarios. Provincia de La Convención 2018

Percepción	X	%
Totalmente de acuerdo	28	22 %
De acuerdo	49	38 %
Totalmente en desacuerdo	53	40 %
Total		100 %

Fuente: Elaboración propia

Sobre la aceptabilidad, se observa que, en la tabla 3, el porcentaje disminuye en las dimensiones de acuerdo y totalmente acuerdo. Un porcentaje mayor de docentes está en desacuerdo con los aspectos relacionados con el nivel de aceptabilidad a la educación superior, como también con la actualización, capacitación y la mejora continua del desempeño docente y la libertad de cátedra. Asimismo, se acentúa el desacuerdo en relación a los entes controladores del sistema educativo universitario.

Tabla 4.

Percepción de la adaptabilidad a la educación superior-docentes universitarios. Provincia de La Convención 2018

Percepción	X	%
Totalmente de acuerdo	27	21 %
De acuerdo	55	43 %
Totalmente en desacuerdo	46	36%
Total		100 %

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la tabla 4 en relación al nivel de adaptabilidad, el 43% de los docentes están de acuerdo con la enseñanza que se imparte y las medidas que se toman ante la deserción. Sin embargo, el descontento o desacuerdo (36%) surge cuando nos referimos a las prácticas discriminativas (ítem 17) o velan por la prestación eficiente y continua del servicio educativo, lo que permitiría la adaptación de los estudiantes y evitaría la deserción.

3. Discusión

El derecho a la educación es un logro que aún se hace esperar en los países en vías de desarrollo. En 2006, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) refiere que es una tarea pendiente para América Latina. En el Perú, los grandes esfuerzos en educación están dirigidos a fortalecer la educación básica, lo cual no favorece el progreso de un Estado o pueblo en vías de desarrollo. La educación es decisiva; por ello, se debe renovar esfuerzos para superar las brechas económicas, la discriminación y la exclusión educativa. Los efectos lo vemos en los resultados de la evaluación y el licenciamiento, cuya tarea es supervisar o auditar universidades en el Perú y licenciarlas si cumplen las condiciones básicas

de calidad. Sin duda, las universidades deben recibir apoyo social y económico del Estado, aunque no se compromete plenamente con el cumplimiento de la condiciones básica de calidad que propone la Superintendencia Nacional de Educación (Sunedu).

Respecto a la percepción al derecho a la educación superior se observa que los docentes no están de acuerdo. Con mayor frecuencia (43%), están totalmente en desacuerdo; el 20%, totalmente de acuerdo. Usualmente no están totalmente conformes con los niveles de asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Por eso, se requiere de una mayor intervención del Estado para el cumplimiento de las condiciones básicas de calidad, lo cual requiere de una mayor intervención económica. Tenemos el pleno derecho a una educación de calidad, libre y gratuita bajo la responsabilidad del Estado. No obstante, existe poca accesibilidad y asequibilidad en las zonas rurales o en las ciudades alejadas de la capital. Hay enormes brechas hacia una educación de calidad pertinente e inclusiva en un marco de sostenibilidad, lo cual debe estar garantizando por el Estado.

La educación de calidad es un desafío y requiere de esfuerzo e inversión del Estado para garantizar el desarrollo institucional desde una óptima gestión educativa. Sin duda, no se concibe un desarrollo socioeconómico sin el desarrollo en la educación. Para que ello ocurra, las autoridades del Estado deben mantener el derecho a la educación como un derecho humano, asimismo, tienen que asumir su responsabilidad y relevancia, garantizando el acceso a la educación superior, sin discriminación, respetando la interculturalidad y fomentando la calidad.

4. Conclusiones

Los docentes de postgrado de la población de estudio de la provincia La Convención, usualmente no están de acuerdo con la accesibilidad a la educación superior.

Predomina en los docentes de educación superior de la población de estudio la categoría "totalmente en desacuerdo respecto a la accesibilidad a la educación superior.

Acerca de la aceptabilidad de la educación superior, las apreciaciones corresponden a un 22% "totalmente de acuerdo", 38% "de acuerdo" y 40% "totalmente en desacuerdo".

En cuanto a la categoría o dimensión, adaptabilidad de la educación superior en docentes universitarios de la población de estudio, se evidencia que el 21% está totalmente de acuerdo, el 43% está “de acuerdo” y el 36% “totalmente en desacuerdo”

Sobre el derecho a la educación superior, el 41% de la población de estudio considera estar “totalmente en desacuerdo”.

5. Referencias bibliográficas

Contraloría General de la República. (2007). *Estudio sobre la problemática de las universidades nacionales. Período 2001 – 2004*. Gerencia de Entidades Autónomas.

De Beco, G. (2009). *Right to Education Indicator based on the 4 A framework Concept Paper*. <http://www.right-to-education.org/>.

Ministerio de Educación (2006). *La universidad en el Perú*. Dirección de Coordinación Universitaria.

Paiva G. Dante (2013). *Alcances de derecho a la educación gratuita en las universidades públicas*. [Tesis doctoral]. Universidad Mayor de San Marcos.

Ruiz M. (2014). *El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos con la participación de las escuelas*. ISSN 2007-7033

Tomasevski, K. (2004). *Los derechos económicos, sociales y culturales: El derecho a la educación. Informe presentado por la Relatora Especial sobre el derecho a la educación*, NN.UU., ECOSOC, Comisión de Derechos Humanos

ANEXOS

Anexo 1

Resultados de aplicación de encuesta de percepción de la educación superior: docentes de educación superior- provincia de La Convención- Cuzco

Área	N.º	Ítem	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente en desacuerdo	Total
	1	Considera que hay universidades disponibles proporcionalmente a la población de estudiantes.	30	62	36	128
	2	Considera que la oferta de vacantes para el ingreso a la universidad es suficiente.	24	50	54	128
	3	La infraestructura de las universidades actualmente reúne las condiciones básicas de calidad.	22	36	70	128
	4	Considera que hay disponibilidad de docentes universitario, acordes con la población de estudio, que reúnen las condiciones necesaria para el ejercicio de la docencia.	20	56	50	126
	5	La universidad peruana permite el acceso a los estudiantes sin discriminaciones.	36	38	54	128
	6	La universidad peruana está preparada para la inclusión e integración de los estudiantes.	18	36	74	128
	7	Considera que los costos de inscripción y matrícula son accesibles para todos los estudiantes.	20	30	78	128
	8	Considera que los estudiantes en el Perú tienen fácil acceso geográfico a las universidades.	22	40	66	128
	9	Hay un sistema de becas implementado para estudiantes con carencias económicas	26	32	70	128

	10	Considera que se establece y cumple con las normas mínimas de enseñanza.	26	58	44	128
	11	Existe entes controladores que supervisan y controlan el sistema educativo universitario, con el fin de velar por su calidad	30	46	52	128
	12	Considera que la universidad mejora de manera continua el desempeño académica del docente.	26	44	58	128
	13	Considera que la universidad permite la libertad de cátedra e iniciativa de sus docentes	30	48	50	128
	14	La universidad adopta medidas para fomentar la existencia regular y reducir la tasa de deserción	24	56	48	128
	15	Considera que la enseñanza que se imparte se adapta al desarrollo de competencias en los estudiantes.	31	61	36	128
	16	Considera que las universidades velan por la prestación eficiente y continua del servicio educativo.	22	56	50	128
	17	Considera que la universidad en la práctica, prohíbe toda forma de discriminación	32	48	48	128

Estrategias de aprendizaje y estudio para la adquisición de un idioma extranjero en estudiantes pre universitarios

Ana Beatriz Aguirre-Jiménez¹
Doris Fuster- Guillén²
Raúl Alberto Rengifo Lozano³

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es determinar la influencia de las estrategias de aprendizaje y estudio en la adquisición del idioma extranjero inglés en estudiantes preuniversitarios. La investigación aborda las consignas del paradigma positivista con un enfoque cuantitativo, método hipotético deductivo, aplicando el diseño cuasi experimental con la muestra del grupo control de cuarenta y tres, y el grupo experimental de cuarenta y cuatro estudiantes. Los resultados calculados se han desarrollado a través de la prueba U de Mann-Whitney y la distribución T de Student, según la normalidad de los datos. Se concluye que el taller como un eje conductor de ayuda al estudiante, encamina a “aprender a aprender” para el afianzamiento y consolidación de las capacidades autónomas, proyectando a ampliar sus conocimientos, elaborando conceptos propios para comprender los fenómenos del mundo. Se concluye que la intervención tiene influencia existiendo incremento en las habilidades de adquisición del idioma; no obstante, dicho incremento no fue significativo.

Palabras clave: Capacidades autónomas, habilidades, adquisición de idioma inglés.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6693-133X>

² ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7889-2243>

³ ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6545-6442>

1. Introducción

Una cultura institucional centrada en los aprendizajes presenta objetivos formativos claros con grandes aspiraciones en la respuesta del educando. Utiliza estrategias pertinentes que el maestro especialista debe manejar, mejora los métodos de medida del aprendizaje y atiende situaciones extraacadémicas que requieren de un arduo trabajo en las actividades académicas. Asimismo, la instrucción de tácticas da como resultados estudiantes estratégicos que pueden concretar y resolver problemas con distintos grados de complejidad, así como requerimientos contextuales y limitaciones tanto económicas, familiares, sociales y afectivas. En la educación se debe amparar, resguardar y promover todo elemento que ayude al alza de los estándares de vida y, al mismo tiempo, debe ser sostenible y mejorar el aprendizaje de modo significativo y duradero (Pezoa y Labra, 2000). Al enseñar destrezas es necesario que los educandos aprendan el pensamiento estratégico, ya que pueden actuar de modo premeditada y cumplir las expectativas, analizando de modo holístico el contexto tanto interno como externo, personal u objetivo (Rodríguez y García, 2005)

El Ministerio de Educación del Perú (2016), en su preocupación por mejorar el nivel académico, hace énfasis en las características de los egresados. En el documento, se indica que en el Currículo Nacional se establece un perfil del egresado de modo integral que sintetiza los distintos saberes estudiados en la educación básica. Por eso, la investigación denominada “Taller Lassi para desarrollar las estrategias de aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del quinto año de secundaria de la I.E. Raúl Porras Barrenechea” (Aguirre, 2018), es una respuesta a la inquietud del Estado y de los maestros por cumplir con los objetivos estratégicos. Por ello, indicamos específicamente el contenido del Proyecto Educativo Nacional cuya meta es lograr que tanto alumnos como los centros educativos alcancen una educación eficiente y competitiva. La problemática de la institución educativa se perciben en los resultados anuales no satisfactorios que marcan un nivel de inicio durante tres años consecutivos sin lograr lo propuesto. A pesar de que los maestros aplican una docencia en base al perfeccionamiento de competencias, y de mantener una constante capacitación, no logran respuestas positivas por parte de los estudiantes, ya que no logran hacer buen uso de las estrategias de aprendizaje adecuadas, mostrándose indiferentes y desmotivados ante sus responsabilidades escolares, y formando parte de una generación desmotivada para el estudio, llena de problemas de salud física y emocional, con muchos prejuicios y vicios sociales, con poca ambición de progreso (Aguirre, 2018).

La aplicación del taller Lassi (*Learning and Study strategies Inventory*), adaptado al nivel pre universitario, pretende lograr que los estudiantes reflexionen acerca de sus resultados académicos y la importancia de obtener promedios altos para acceder a becas, media becas e ingresos directos a centros de estudios superiores. De ese modo, podrán conseguir oportunidades de trabajos para mejorar sus condiciones de vida, contando con maestros académicamente calificados, quienes cumplen también el rol de consejeros y guías para una conducción adecuada de las destrezas cognitivas y de estudio; es decir, un cambio positivo con resultados óptimos en el futuro.

2. Metodología

El diseño experimental está presente en el presente estudio. Las variables son las distintas destrezas cognitivas que se perciben en diez manifestaciones, lo cual es fundamental para la programación de cada sesión a lo largo del curso. La finalidad es corroborar la relevancia de las destrezas cognitivas y comprobar si el taller influye o no significativamente (Hernández *et al.*, 2014). Asimismo, presenta un corte longitudinal, ya que los cuestionarios se realizaron tanto previa como posteriormente al taller. Con este tipo de aplicación, se identifica si los estudiantes utilizan con frecuencia las destrezas cognitivas en el colegio y, mediante los resultados, se pueda direccionar la aplicación del reforzamiento a través del taller. Este estudio es cuasi experimental, ya que se analizó a dos conjuntos: primero, un grupo control compuesto por dos aulas; adicionalmente, un grupo experimental, el cual poseyó una composición de la misma cantidad de aulas. A este último grupo, se le realizó la intervención de destrezas cognitivas en el aula, a diferencia de los controles rígidos que se llevan a cabo en laboratorios (Sánchez y Reyes, 2015).

Para desarrollar y obtener resultados se adaptó un instrumento: un estudio estadístico que coadyuvó a la toma de decisiones y el paradigma positivista (De Andrea, 2010). Al llevarse este estudio cuantitativamente, su metodología se llevó a cabo de modo estricto, a saber: se plantearon hipótesis, se aplicó un cuestionario pre y post para la recolección y comparación de datos, y se dio tratamiento estadístico a los resultados para obtener conclusiones (Hernández *et al.*, 2014). Además, se usó el método hipotético-deductivo, planteando una hipótesis en base a datos teórico-prácticos mediante un proceso inferencial y de proposiciones generales con mecanismos deductivos. Sánchez y Reyes (2015) aseveran que la aplicación en la investigación se reconoce por su inclinación en el uso del campo teórico para determinar la situación exacta y las posibles implicancias en la praxis.

Por ello, la metodología de investigación es aplicada, pues se basa en la teoría y busca obtener resultados facticos del educando.

Las destrezas cognitivas son los actos llevados a cabo por el alumno para que pueda aprender fácilmente, de modo veloz y agradable, con un mayor control en la dirección del aprendizaje eficiente y transferible a otros contextos (Oxford, 1990). Asimismo, se desprende que la utilidad de las destrezas cognitivas depende de una aplicación pertinente, adecuada y puntual por parte del educando.

3. Resultados

El resultado del pretest determina que los alumnos del grupo control poseen destrezas cognitivas promedio de 239.3 puntos, lo cual implica un uso bueno de las mismas. Al mismo tiempo, exponen una desviación estándar de 18.0 puntos; además, el 35% de la muestra, compuesto por quince alumnos, poseen destrezas para obtener un adecuado aprendizaje durante sus cursos en grado suficiente; el otro 65%, compuesto por veintiocho alumnos, posee dichas destrezas en grado bueno; y un 0% las posee en grado de excelencia. Adicionalmente, los alumnos del grupo experimental poseen destrezas cognitivas promedio de 233.3 puntos, lo cual implica un uso bueno de las mismas; al mismo tiempo, exponen una desviación estándar de 17.8 puntos.

El 48% de la muestra, compuesto por veintiún alumnos, poseen destrezas para obtener un adecuado aprendizaje durante sus cursos en grado suficiente; el otro 52% compuesto por veintitrés alumnos posee dichas destrezas en grado bueno, siendo menor el número de alumnos con este manejo en comparación con el grupo control. A consecuencia de estos resultados, se los escogió para la muestra.

Asimismo, los datos arrojados en el postest indican que los alumnos del grupo control muestran destrezas cognitivas promedio de 237.2 puntos, siendo menor en comparación al pretest, siendo elementos extrínsecos una de las posibles causas de ello. Adicionalmente, se da desviación estándar de 22.9 puntos y, al mismo tiempo, el 44%, compuesto por diecinueve alumnos, poseen destrezas para obtener un adecuado aprendizaje durante sus cursos en grado suficiente. De este modo, se observa el aumento en este grupo; sin embargo, el 56%, compuesto por veinticuatro alumnos, posee dichas destrezas en grado bueno.

Por otro lado, los alumnos del grupo experimental poseen destrezas cognitivas promedio de 235.2 puntos, mostrando una ligera variación, pero no siendo significativa aún. Al mismo tiempo, se identificó una desviación estándar de 18.8

puntos; además, el 45%, compuesto por veinte alumnos, poseen destrezas para obtener un adecuado aprendizaje durante sus cursos en grado suficiente, y el 55%, compuesto por veinticuatro alumnos, posee dichas destrezas en grado bueno, siendo solo un alumno el que ha pasado de grado suficiente a bueno.

Tabla 1.

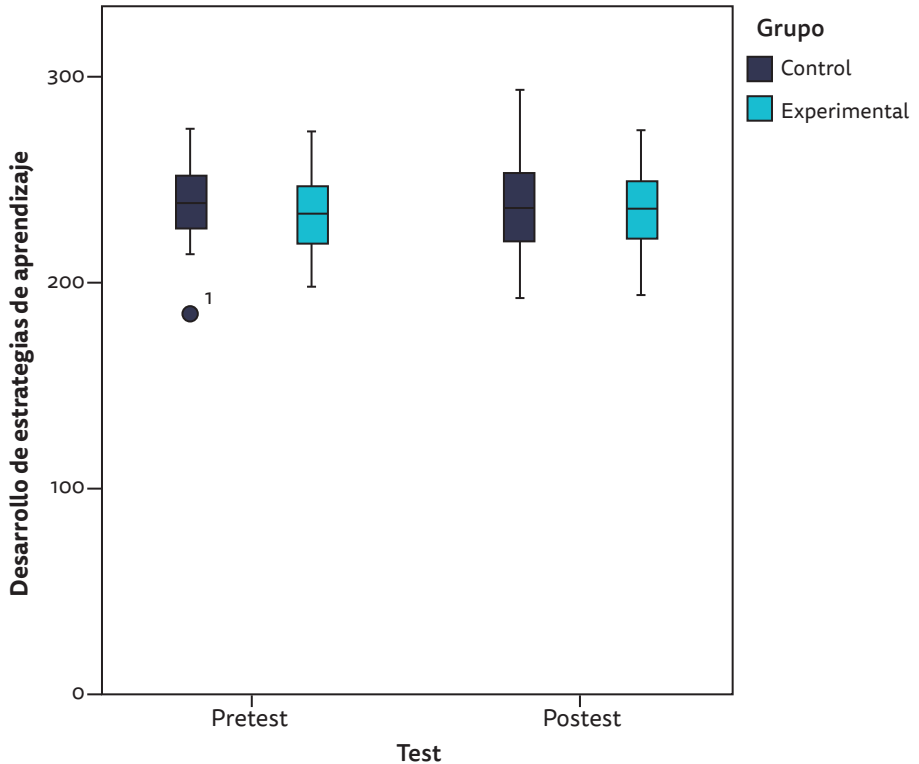
Taller Lassi para desarrollar las estrategias de aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del quinto año de secundaria

Nivel	Grupo control (n = 43)		Grupo experimental (n = 44)	
	n	%	n	%
<i>Pretest</i>				
Deficiente	0	0%	0	0%
Suficiente	15	35%	21	48%
Bueno	28	65%	23	52%
Excelente	0	0%	0	0%
Promedio	239,3		233,3	
Desviación estándar	18,0		17,8	
<i>Postest</i>				
Deficiente	0	0%	0	0%
Suficiente	19	44%	20	45%
Bueno	24	56%	24	55%
Excelente	0	0%	0	0%
Promedio	237,2		235,2	
Desviación estándar	22,9		18,8	

Nota. Cuestionario aplicado a los estudiantes. Fuente: Elaboración propia

Figura 1.

Taller Lassi para desarrollar las estrategias de aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del quinto año de secundaria



Fuente: Elaboración propia

En la figura 1, identificamos el progreso de las destrezas cognitivas durante el pre test, en el cual los alumnos de ambos grupos, experimental y control, presentan similitudes. Al mismo tiempo, se observa una variación de 5 alumnos que no poseen un buen manejo de destrezas cognitivas en el grupo control. Por el contrario, el posttest señala semejanza en el progreso de las destrezas cognitivas entre los alumnos del grupo experimental con los del grupo control.

La contrastación se llevó a cabo mediante comparación de medias para muestras independientes. Para ello, se usó el test t-Student para verificar cumplimiento del supuesto normalidad en ambos grupos. Adicionalmente, se usó el test U de Mann-Whitney si dicho supuesto no se cumple en mínimo uno de los dos grupos.

Tabla 2.
Prueba de normalidad de los datos

Test	Variable/dimensión	Kolmogorov-Smirnov								Prueba que utilizar
		Control				Experimental				
		Estadístico	gl	Sig.	Resultado	Estadístico	gl	Sig.	Resultado	
Pretest	Desarrollo de estrategias de aprendizaje	,057	43	,200*	Normal	,062	44	,200*	Normal	Prueba t
	Actitud	,129	43	,070*	Normal	,123	44	,094	Normal	Prueba t
	Motivación	,131	43	,060	Normal	,152	44	,012	No Normal	U de Man Whitney
	Administración del tiempo	,117	43	,162	Normal	,120	44	,123	Normal	Prueba t
	Ansiedad	,101	43	,200*	Normal	,096	44	,200*	Normal	Prueba t
	Concentración	,105	43	,200*	Normal	,146	44	,019	No Normal	U de Man Whitney
	Procesamiento de información	,105	43	,200*	Normal	,103	44	,200*	Normal	Prueba t
	Selección de ideas principales	,156	43	,010	No normal	,198	44	,000	No Normal	U de Man Whitney
	Ayudas para el estudio	,088	43	,200*	Normal	,100	44	,200*	Normal	Prueba t
	Autoevaluación	,097	43	,200*	Normal	,104	44	,200*	Normal	Prueba t
Preparación y rendimiento de exámenes	,097	43	,200*	Normal	,129	44	,064	Normal	Prueba t	
Postest	Desarrollo de estrategias de aprendizaje	,083	43	,200*	Normal	,083	44	,200*	Normal	Prueba t
	Actitud	,126	43	,085	Normal	,091	44	,200*	Normal	Prueba t
	Motivación	,121	43	,118	Normal	,118	44	,140	Normal	Prueba t
	Administración del tiempo	,167	43	,004	No Normal	,100	44	,200*	Normal	U de Man Whitney
	Ansiedad	,099	43	,200*	Normal	,101	44	,200*	Normal	Prueba t
	Concentración	,151	43	,015	No Normal	,108	44	,200*	Normal	U de Man Whitney
	Procesamiento de información	,108	43	,200*	Normal	,122	44	,098	Normal	Prueba t
	Selección de ideas principales	,193	43	,000	No Normal	,128	44	,069	Normal	U de Man Whitney
	Ayudas para el estudio	,160	43	,007	No Normal	,124	44	,088	Normal	U de Man Whitney
	Autoevaluación	,094	43	,200*	Normal	,136	44	,039	No Normal	U de Man Whitney
Preparación y rendimiento de exámenes	,139	43	,036	No Normal	,147	44	,018	No Normal	U de Man Whitney	

Fuente: Elaboración propia

La tabla 3 señala la ausencia de variación significativa entre ambos grupos, comparando el pretest con el postest.

Tabla 3.*Prueba de hipótesis general*

Test	Indicador	Resultado
Pretest	t	1.547 ^a
	g.l.	85
	Sig. asintótica (bilateral)	.125
Posttest	t	0.458 ^b
	g.l.	85
	Sig. asintótica (bilateral)	.648

Nota. a/ Varianzas iguales ($F = 0.047$, sig.= 0.828). b/ Varianzas iguales ($F = 2.268$, sig.= 0.136). Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión

Tras contrastar la hipótesis general, se puede afirmar que el taller Lassi no posee una influencia significativa para el perfeccionamiento de las destrezas cognitivas de los alumnos de 5.º de educación secundaria para aprender el idioma inglés. Dicha conclusión, guarda correlación con lo afirmado por Cartagena (2008), el cual buscó probar la correlación de autoeficacia con hábitos de estudio (destrezas cognitivas); además, considera que para el aprendizaje, la capacidad cognitiva del alumno es necesaria para enfrentar las tareas que se le presentan, también necesita orientación motivacional para resolver de modo efectivo. Por ello, se determinó que solo hay influencia significativa en alumnos de 5º de secundaria, pero no en 1º o 3º, siendo causa probable de esto la poca preocupación de los centros educativos por estos aspectos. Ello coincide con Ausubel (1976) quien sostiene que los centros educativos tienen como función principal el desenvolvimiento intelectual y garantizar que se asimilen los conocimientos impartidos, no como se sostiene por otros, el cual su función es la promoción de la salud mental y el desarrollo de la personalidad. El aprendizaje se lleva a cabo en sociedad y, por ello, es necesario que los maestros se ocupen del factor grupal y social por influenciar el aprendizaje.

En base al análisis de las dimensiones, se puede afirmar que el taller Lassi como mecanismo para afianzar las destrezas cognitivas durante el aprendizaje del idioma inglés posee una influencia que no llega a ser significativa. Ello lo podemos completar con lo sostenido por Salas (2010), quien aplicó de un programa de

estrategias metacognitivas que lo llevó a determinar que los alumnos necesiten instruirse para proyectar, controlar y apreciar su proceso mental, perfeccionar su productividad, entender su proceso cognitivo y aumentar la relación de esfuerzo con resultados, implicando todo lo mencionado con un cambio integral en su actitud. Ello se reafirma con lo sostenido por Ausubel (1969) que concibe al alumno como sujeto activo en el procesamiento de la información y, al mismo tiempo, sostiene que “saber” no consiste en obtener soluciones; por el contrario, es un mecanismo activo que permite construir conceptos o enunciados con significado y relacionarlas con esquemas de transformación. Sin embargo, debemos resaltar que la motivación no es significativa como una habilidad cognitiva de los alumnos que facilite su aprensión del idioma inglés. Esto también coincide con Piaget (1964) quien sostuvo que es necesaria la presencia del maestro durante las diversas situaciones que se realizan en los aspectos de la vida del estudiante tanto psíquica, cognitiva, afectiva, social o individual. Esto permite desarrollar formas de organización que complementen las construcciones previas y le garanticen más equilibrio, y generando continuamente nuevas construcciones.

Sobre la administración del tiempo como destreza cognitiva para el idioma inglés, en este caso no es significativa. A mismo tiempo, Rodríguez y García (2005) sostienen que se debe instruir a los alumnos para pensar estratégicamente, actuar premeditadamente para cumplir los objetivos, atendiendo las peculiaridades de cada caso y exigencias que acarrea. En relación al control de la ansiedad, concluye que no es significativa. Este resultado se respalda con lo sostenido por Oxford (2003) porque sostiene que las destrezas afectivas como reconocer el estado de ánimo o preocupación, entre otras, generando un efecto de gran significancia para lograr competitividad de una segunda lengua.

Respecto al aumento de la concentración como destreza cognitiva, se puede mencionar que tampoco es significativa. Esto podría indicar una carencia en el aspecto cognitivo, afirmación que se respalda con lo sostenido por Oxford (2003), ya que señala que las destrezas de aprendizaje permiten al alumno utilizar claramente el lenguaje. En relación al procesamiento de información como estrategias de aprendizaje, el resultado señala que tampoco es significativa. Lo dicho guarda correlación con Salas (2010) quien afirma que el proyecto de perfeccionamiento de destrezas metacognitivas que se aplicó al grupo experimental, logró que las discentes se instruyan sobre planificación, control y valor de sus procesos mentales para la mejora de su rendimiento. Además, de conocer su modo de aprendizaje y obtener el mejor resultado con una optimización de tiempo y recursos.

En la selección de ideas principales, tampoco es significativa lo que guarda correspondencia con Mc Dowall (2009), quien sostiene que existe correspondencia

relevante de las distintas destrezas cognitivas y la comprensión lectora. En cuanto a la utilización de ayudas para el estudio, señala que no es significativa, señalando una carencia de la utilización de estrategias apropiadas de estudio. Sobre ello, Oxford (2003) sostiene que las destrezas que se relacionan con la memoria permiten a los alumnos relacionar conceptos entre ambas lenguas y, en cuanto a la autoevaluación, señala que no es significativa. Paucar (2015) también sostiene que el ser autodidacta genera una adecuada autorregulación en el discente para las exigencias propias y externas; también, mejora su capacidad de aprensión autónoma al llevar un actuar disciplinado, buscar información y solucionar los problemas que se le presenten.

Por último, en la estrategia de preparar y rendir exámenes como destrezas cognitivas resultó no ser significativa. Sobre ello, Pezoa y Labra (2000) sostienen que se necesita establecer metas formativas claras, coherentes, desarrollados y con consenso para conseguir un adecuado aprendizaje en los alumnos. Adicionalmente, a ello consideran relevante las expectativas puestas sobre los discentes, un uso adecuado de las estrategias de enseñanza, evaluación, mecanismos de aprendizaje y un ambiente enfocado en el aprendizaje de los mismos.

5. Conclusiones

En función al objetivo general del presente estudio, se llega a la conclusión de que el taller Lassi en aplicación para el de destrezas cognitivas para el aprendizaje del idioma inglés en los alumnos del 5.º año de educación secundaria de la Institución Educativa Raúl Porras Barrenechea de Carabayllo, no tiene influencia significativa. Esto se debe a que el valor de significación observado en el postest, $p = 0.648$, es menor al valor de significación teórica $\alpha = 0.05$, lo que genera una hipótesis nula. Esta conclusión se podría llamar conclusión cuantitativa, la cual depende de factores externos.

Sin embargo, cualitativamente podría concluirse que el uso de destrezas cognitivas para aprender distintas materias, conteniendo al idioma inglés, de parte de los alumnos se considera de gran importancia. Por eso, es necesario que aprovechen toda ocasión para utilizar el pensamiento formal, además de ser más críticos sobre sus sentimientos y decisiones. En ese sentido, esta investigación pretende contribuir con las aseveraciones de los diversos estudiosos, mediante la observación del actuar adolescente al decidir aprender el inglés como idioma extranjero.

6. Recomendaciones

1. Llevar a cabo la proposición de desarrollar destrezas cognitivas para el idioma inglés mediante los cursos de Tutoría y Orientación Educativa.
2. Incentivar a los estudiantes para asumir responsabilidad durante su aprendizaje, orientándolos a la autodidaxia.
3. Motivar al estudiante mediante determinadas tareas, creando conciencia sobre su conducta frente a la labor académica y, de ese modo, obtengan un rendimiento óptimo.
4. Capacitar a los docentes para que puedan administrar mejor el tiempo.
5. Desarrollar la habilidad de controlar la ansiedad, pues los alumnos pueden desvalorar sus capacidades.
6. Lograr el desarrollo de la capacidad de concentración.
7. Mejorar su facultad para procesar información, pues le permite relacionar el conocimiento previo con el recién adquirido.
8. Desarrollar la capacidad de seleccionar las ideas principales.
9. Incentivar el uso de ayuda para el estudio.
10. Aumentar su habilidad de autoevaluarse para que puedan adquirir nuevo conocimiento y ser conscientes del proceso.
11. Incentivar el estudio previo para los exámenes aplicando estrategias de aprendizaje idóneas, sumadas a sus materiales y autodidaxia para conseguir una buena retención del conocimiento previo y el adecuado uso del nuevo.

7. Referencias bibliográficas

Aguirre, A. (2018) *Taller Lassi para desarrollar las estrategias de aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del quinto año de secundaria de la I.E. Raúl Porras Barrenechea*. [Tesis doctoral]. Universidad Privada César Vallejo.

Cartagena, M. (2008) Relación entre la autoeficacia en el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en el rendimiento académico en alumnos de secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 6 (3), 59-99.

Castañeiras, C., Guzmán, G., Posada, M^a, Ricchini, M. y Strucchi, E. (1999). Sobre estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 8 (2), 37-50. http://www.aidep.org/03_ridep/Ro8/Ro82.pdf

Figuerola, M. (2017) *Estrategia de aprendizaje para desarrollar habilidades investigativas en los estudiantes de la Escuela de Cultura Física de la Universidad Técnica de Babahoyo*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio. <https://bit.ly/2OG6thl>

Franco, P (2004) El uso de las estrategias de aprendizaje del inglés como Lengua no materna: aplicación de cuestionario como fase previa a la Enseñanza de estrategias en el aula. *Porta Linguarum* 2, 57-67. http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero2/3%20Estrategias%20de%20aprendizaje%20en%20ingles%20LE-P%20Franco.pdf

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6.^a ed. Mc Graw Hill Education.

Mendoza, R. (2006) *Investigación cualitativa y cuantitativa. Diferencias y limitaciones*. Monografías.com.

Minedu. (2016a). *Plan estratégico sectorial multianual de educación 2016- 2021*. Ceplan. <https://www.ceplan.gob.pe/wp-content/uploads/2017/01/PESEM-EDUCACI%C3%93N.pdf>

Minedu. (2016b.) *Currículo Nacional de la Educación Básica, perfil de egreso y fundamentos*. Extraído Minedu. http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo%20nacional_perfil-fundamentos.pdf

Oxford, R. (1990) *Language learning strategies*. The University of Alabama. Heinle and Heinle publishers.

Oxford, R. (2003) Language learning styles and strategies: an overview. GALA. <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>

Pérez, J. (2007) *La evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje. Propuesta de intervención psicopedagógica para el aprendizaje del idioma inglés*. [Tesis doctoral, Universitat de Girona]. Repositorio. <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8004/tjipm.pdf>

Pezoa y Labra (2000) Las estrategias de aprendizaje una propuesta en el contexto universitario. *Serie Material de apoyo a la docencia*. N.º10. Ediciones Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.

Pino, R. (2014) *Metodología de la investigación*. Editorial San Marcos.

Plasencia (2016) *Relación entre las estrategias de aprendizaje y la inteligencia emocional con el rendimiento académico de estudiantes de administración*. [Tesis doctoral]. Universidad César Vallejo.

Rodríguez, M. y García, E. (2005) Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/965Rodriguez.PDF>

Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Business Support.

Scharager, J. (2001) *Muestreo no probabilístico*. *Metodología de la investigación*. Escuela de Psicología. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Velázquez, A. y Rey, N (2013) *Metodología de la investigación científica*. Editorial San Marcos.

Psicomotricidad y desarrollo motriz, herramientas fundamentales para la inclusión escolar

César Daniel Escuza Mesías¹

Rocío Ayala Pezzutti²

Carlos Miguel Laurente Cárdenas³

RESUMEN

El objetivo del presente ensayo se basó en explicar y analizar la importancia y necesidad de la psicomotricidad y el desarrollo motriz dentro de la formación de los estudiantes, las mismas que actúan como herramientas fundamentales para la inclusión escolar. Estas áreas permiten que los estudiantes desarrollen capacidades físicas, cognitivas y socioculturales, por medio de las cuales descubren, exploran y reconocen el mundo que les rodea. Asimismo, asimilan datos que les permiten modificar sus esquemas mentales a través de elementos como la asimilación, acomodación, equilibrio y evocación. De esta forma, los estudiantes crean significados y códigos mediante experiencias vividas realizadas por el cuerpo, un organismo funcional físico y mental que les permite llevar a cabo diversas enseñanzas y aprendizajes. A partir de ello, se concluye que la psicomotricidad y el desarrollo motriz son herramientas fundamentales para la inclusión escolar, pues actúan como reforzadores aportando en la construcción de un espacio de integración e inclusión escolar, mediante actividades que generan autoestima, respeto, escucha asertiva y diálogo horizontal, promoviendo una sociedad empática y sensible que contribuye al desarrollo de la calidad educativa y eliminando conceptos de discriminación y exclusión para formar ciudadanos empoderados y líderes.

Palabras clave: Psicomotricidad, motricidad, preescolar, esquema corporal, percepción tiempo espacio

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2150-1173>

² ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7930-0644>

³ ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0566-4992>

1. Introducción

La psicomotricidad y el desarrollo motriz son dos áreas importantes e imprescindibles en la formación y desarrollo de la Educación Básica Regular en sus tres niveles de aprendizaje: inicial, primaria y secundaria. La psicomotricidad y el desarrollo motriz actúan como herramientas fundamentales para la inclusión escolar. Estas son áreas que permiten el desarrollo de capacidades físicas y cognitivas (Moreira *et al.*, 2016).

La psicomotricidad y el desarrollo motriz se caracterizan porque son el vehículo a través del cual los estudiantes están en constante descubrimiento, exploración y reconocimiento del mundo que les rodea, asimilan datos e información y modifican esquemas mentales a través de elementos como la acomodación, equilibrio y evocación. Todo ello, logrado a través de experiencias vividas día a día, fortalecen y amplían sus capacidades de enseñanza y aprendizaje (Miralles *et al.*, 2017).

Según Unicef (2012), el sentido de educación inicia desde que el niño nace y se prolonga hasta el final de la infancia, momento principal para el crecimiento a nivel de cognición, emociones y organicidad. Por otro lado, Minedu (2013) propone en su proyección educativa al 2021, una educación universal, sin trabas, ni exclusión alguna y debe ser aplicada para todos los estudiantes tanto de Educación Básica Regular como Educación Básica Especial; además, se debe lograr el desarrollo de hábitos relacionados al leer, redactar, resolver dificultades y mejorar habilidades orgánicas funcionales.

Asimismo, Salinas & Alvarado (2015) afirman que es importante el desarrollo motor en las primeras edades, pues se fortalece el intelecto psicomotor. De esta manera, se estimulan no solo capacidades, destrezas y el área cognitiva, sino que estas, a través de su práctica, permiten acortar los índices de desigualdad, discriminación y exclusión que existen en el nivel educativo, fortaleciendo lazos de sana convivencia y buen trato.

De igual manera, Esteban *et al.* (2018) plantean la necesidad de contar con especialistas formados en educación especial, personas que compartan características propias como la empatía, atención, escucha asertiva y recepción socioemocional. De ese modo, se podrá fortalecer los lazos comunicacionales entre docentes y estudiantes.

Las áreas del desarrollo motriz y psicomotricidad son utilizadas generalmente como sinónimos. Sin embargo, esto no debería ser así, pues son dos áreas diferentes y aplican a diversos aspectos dentro del desarrollo evolutivo de los estudiantes, dentro de los cuales existe un punto de partida en común: la locomoción (Rigal, 2006).

Por otro lado, la inclusión escolar y sus dos herramientas de ejecución, la psicomotricidad y el desarrollo motriz, fueron trabajados por Piaget, quien estableció ideas base sobre la pedagogía constructivista y la teoría cognitiva. Asimismo, habló sobre el desarrollo evolutivo de los estudiantes desde edades tempranas, como éstos se relacionan con sus pares y con el medio que les rodea mediante el uso de su estructura corporal y la exploración de su espacio tiempo partiendo desde lo sensorio motriz hasta la etapa de operaciones formales (Ayala y González, 2017).

De igual manera, se plantea que Vygotsky desarrolla el aprendizaje en estudiantes a través de la acción de socialización, trabajo en equipo y análisis de lo que ocurre en el medio que le rodea. Además, se enfoca en el estudio de la zona de desarrollo próximo, zona que incrementa los aprendizajes del estudiante a través de su interacción con profesores o con estudiantes de la misma edad o experiencia (Álvarez *et al.*, 2017). Por ello, debemos considerar estas dos formas de trabajar como un eje articulador que aporta al desarrollo de la inclusión escolar, tanto a nivel pedagógico como metodológico, sin discriminación alguna y fortaleciendo la evolución cognitiva y sociocultural del estudiante (Berruezo, 2007).

De este modo, el Minedu (2016) plantea que el trabajo de inclusión escolar en Perú es desarrollado por diversas instancias que se encargan de planificar y programar estructuras de trabajo. Dentro de dichas instancias, tenemos al Saanee, espacio encargado de asesorar y atender estudiantes que tienen alguna necesidad de educación especial; Digebe que dirige temas relacionados a una educación inclusiva; DEBE, el cual desarrolla estrategias para la educación básica especial. Según las estadísticas referidas al proceso de integración existen 59 385 ciudadanos que se encuentran dentro de la población que necesita una educación especial en los espacios de EPT, EBR Y EBA. Recordemos que estas son personas con diversas discapacidades. Las estadísticas nos indican que, entre el 2017 y 2018, se han atendido a 3381 estudiantes, se han formado 94 coordinadores, se han capacitado 241 docentes y 92 no docentes.

Además, se evidencia el cambio en la construcción de conceptos sobre el alumnado con y sin discapacidad motriz y psicomotriz, a partir de una intervención docente inclusiva e integradora que fortalezca las diversas competencias y capacidades a

nivel de enseñanza aprendizaje. Se brinda, de esta manera, una mejor calidad de vida a los estudiantes y acortando las brechas de exclusión y desigualdad (Cabrera *et al.*, 2019).

Por ello, se expone la necesidad e importancia de utilizar herramientas fundamentales como el desarrollo motriz y la psicomotricidad, de tal manera que aporten en la construcción de una educación inclusiva e integradora. El medio de acción y lenguaje de comunicación es el cuerpo del ser humano en sus diversas manifestaciones: corporales y orgánico funcionales (De Ocariz *et al.*, 2017).

2. Metodología

La psicomotricidad y desarrollo motriz son herramientas fundamentales para la inclusión escolar. Por ello, se consideran las ideas de Rigal (2006), quien plantea que la psicomotricidad se basa en la correlación entre actuar y comportarse; asimismo, tiene como base de aprendizaje la función motriz.

Por otro lado, Defontaine (1978) plantea que el organismo inmerso en un espacio y tiempo de sincronización y movilidad promueve la interacción entre individuos, fortaleciendo el aprendizaje e inclusión social. La psicomotricidad está encargada del estudio de las relaciones humanas y las relaciones entre la mente y los movimientos del organismo, es una forma de comunicación con el medio que le rodea (Durivage, 2009). En ese sentido, se dividieron las definiciones en dimensiones: coordinación, lenguaje y motricidad (Haeussler y Marchant, 1985). En conclusión, podemos mencionar que la psicomotricidad y el desarrollo motriz son herramientas que utiliza el docente para modificar el accionar de los estudiantes con la finalidad de promover la inclusión escolar, utilizando los saberes previos, las capacidades propias y la adaptación (Rodríguez *et al.*, 2018).

Tabla 1.
Test de desarrollo psicomotor - Tepsi

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Categorías y valores
Coordinación	<ul style="list-style-type: none"> Realiza traslados con un vaso con agua en la mano. Utiliza cubos para realizar construcciones. Usa bloques de cubos para realizar torres de 8 bloques a más. Quita y coloca botones de una camisa. Ensarta el hilo en el ojo de una aguja. Desanuda los cordones de una zapatilla. Realiza un trazo de línea recta. Realiza el trazo de un círculo, copiando un modelo. Hace el trazo de una cruz, copiando de un modelo. Realiza un triángulo copiando de un modelo. Realiza un cuadrado copiando un modelo. Realiza dibujos de 9 a más partes del cuerpo humano. Ordena objeto por el tamaño que poseen. 	16 1C - 16C	Nominal SI =1	Retraso: Puntos T igual o menor a 29
Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> Diferencia los tamaños (chico y grande). Diferencia cantidades (menos y más). Reconoce a los animales por su nombre. Identifica distancias (corto y largo). Profiere palabras describiendo acciones. Diferencia pesos de objetos (liviano y pesado). Conoce su nombre y apellido y lo verbaliza. Conoce el sexo al que pertenece. Sabe los nombres propios de sus padres Identifica algunas preposiciones Reflexiona sobre analogías de oposición 	24 1L - 24L	SI =1	Riesgo: Puntos T entre 30 a 39

- Identifica los colores que observa
- Identifica las figuras geométricas
- Conoce las figuras geométricas y las nombra.
- Utiliza palabras en plural cuando se requiere.
- Diferencia temporalidades (después y antes)
- Establece definiciones a las palabras propuestas
- Identifica objetos y los nombra de manera apropiada.

Motricidad	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza saltos sobre sus dos pies en un mismo sitio. • Lleva un vaso con agua en sus manos y camina 10 pasos. • Direcciona los lanzamientos de un balón. • El niño se sostiene sin apoyo en un pie por alrededor de 10 segundos. • El niño se sostiene sin apoyo en un pie por alrededor de 5 segundos. • Realiza seis o más pasos en puntillas • Realiza saltos con los pies juntos a una distancia promedio de 20 cm • Realiza saltos con un pie de tres a cinco veces. • Sostiene un balón con sus manos • Se traslada en su caminar topando talón y punta • Se traslada hacia atrás topando talón y punta 	12 1M - 12M	NO=0	Normalidad: Puntos T mayor o igual a 40
------------	---	----------------	------	--

Fuente: Elaboración propia con base en Haeussler y Marchant (1985).

Analizar la psicomotricidad y desarrollo motriz como herramientas fundamentales para la inclusión escolar son necesarias dentro de la construcción del esquema orgánico corporal, ya que permite identificar debilidades físicas, cognitivas y socioemocionales de los estudiantes tanto de Educación Básica Regular como de Educación Básica Especial (Rigal y Durivage, 2009). Además, la Dirección General de Educación Básica Especial – Digebe (2013) plantea que estas herramientas aportan en el fortalecimiento de la aceptación de los derechos humanos fundamentales, el cual constituyen la atención y seguridad del individuo a nivel orgánico, mental y psicoemocional. Por otro lado, para la Unesco (2018), la

educación inclusiva es aquella que se encarga de promover el potencial humano, basándose en el sentido de la dignidad de todo ciudadano y el desarrollo de la autoestima. De esta forma, Días (2000) menciona que la psicomotricidad y el desarrollo motriz son importantes y necesarios desde las etapas de formación pre escolar.

La psicomotricidad y desarrollo motriz fueron analizados a través de tres dimensiones con 16, 24 y 12 ítems respectivamente. Tomando como base una población constituida por personas del distrito de Villa El Salvador, del centro educativo Fe y Alegría N.º 17, 2016. Para ello, se empleó el método experimental, diseño pre experimental, uso de pretest y posttest. Se aplicó a un único grupo constituido por 30 estudiantes y se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento el test Tepsi, una herramienta para medir cómo se desarrolla la psicomotricidad, de Isabel Haeussler y Teresa Marchant, de 52 ítems. Se aplicó una programación cuya confiabilidad fue determinada por el estadístico Kurder – Richardson. El análisis de normalidad fue mediante el estudio de Shapiro-Wilk, y el análisis estadístico a través de la T de Student que permitió establecer el grado de relación de ambas variables.

3. Resultados

En este capítulo, se presenta un estudio ejecutado con las variables presentadas en la investigación, los productos obtenidos parten de actividades desarrolladas con estudiantes en edad preescolar, edad clave para iniciar la formación educativa en torno a la inclusión escolar.

La educación del cuerpo, desde las edades de preescolar y primaria, deben fundamentarse y alinearse respecto a las necesidades educativas especiales, partiendo de lo motriz y la edad infantil. Dicha educación está centrada en la necesidad de moverse, sobre todo en la edad preescolar, tanto de forma individual como colectiva. Todo ser humano está en constante actividad física, lo cual promueve una constante adaptación a nivel de relaciones interpersonales fortaleciendo vínculos de integración e inclusión escolar (Arribas, 2000).

Los resultados estadísticos en relación con la variable desarrollo motriz, presentaron a nivel de pre test, que de la totalidad de evaluados (30 niños): 3 estuvieron en la escala de normalidad (10% del total), 15 se encontraron en la escala de riesgo (50% del total) y 12 se encontraron en la escala de retraso (40% del total). Del mismo modo, según los resultados de posttest, el total de los niños

se encontraron en la escala de normalidad, los cuales se ubicaron con un puntaje de 51 a 62 puntos. Luego de aplicar la programación psicomotriz, esta demostró ser efectiva debido a que el valor de significancia fue de 0,001, menor a 0,005 con lo cual se concluye que el programa propuesto respecto a la psicomotricidad presenta una influencia significativa en el desarrollo motriz de los niños de cinco años de la Institución Educativa Fe y Alegría N.º 17 en el 2016.

Además, la variable de estudio obtuvo un puntaje promedio en el pretest de 31,43; mientras que el posttest el puntaje fue de 46,43, evidenciando una diferencia de 15 puntos. Estos resultados reflejan una modificación significativa en el desarrollo motor luego de aplicar el programa de psicomotricidad.

Tabla 2.

Lectura de medias pretest y posttest del programa de psicomotricidad

	Indicador	Estadístico	Error estándar
	Media	31,43	1,042
PRETEST	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior Límite superior	29,30 33,57
	Media recortada al 5%		31,69
	Mediana		32,00
	Media		46,43
POSTEST	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior Límite superior	45,68 47,19
	Media recortada al 5%		46,41
	Mediana		46,00

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados estadísticos relacionados a la dimensión coordinación mostraron la puntuación de la media de pretest, la cual fue de 9,73 del mismo modo el posttest obtuvo 14,20; es decir, existe una diferencia de 4,47. De esta forma, identificamos una variación significativa en la dimensión coordinación frente al desarrollo del programa de psicomotricidad para el desarrollo motriz de los niños de cinco años en la Institución Educativa Parroquial Fe y Alegría N.º17, en el 2016.

Tabla 3.

Lectura de medias dimensión coordinación

Pretest			Estadístico	Error estándar
	Media		9,73	,346
Dimensión 1	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	9,03	
		Límite superior	10,44	
	Media recortada al 5%	9,85		
	Mediana	10,00		
Post test			Estadístico	Error estándar
	Media		14,20	,147
Dimensión 4	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	13,90	
		Límite superior	14,50	
	Media recortada al 5%	14,26		
	Mediana	14,00		

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados estadísticos relacionados a la dimensión motricidad mostraron la valoración de la media de pretest, la cual fue de 6,37; por otro lado, el postest alcanzó 10,60. Se identifica una diferencia de 4,23; por ello, observamos una variación significativa en la dimensión motricidad tras la ejecución del programa de psicomotricidad para el desarrollo motriz de los niños de cinco años en la Institución Educativa Parroquial Fe y Alegría N.º17, en el 2016.

Tabla 4.

Lectura de medias dimensión motricidad

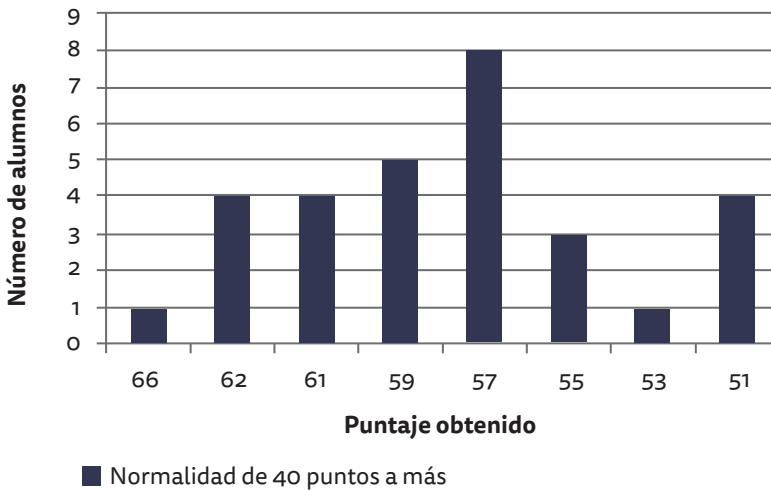
Pretest			Estadístico	Error estándar
	Media		6,37	,301
Dimensión 3	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	5,75	
		Límite superior	6,98	
	Media recortada al 5%	6,44		
	Mediana	7,00		

Post test		Estadístico	Error estándar
	Media	10,60	,141
Dimensión 6	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	10,31
		Límite superior	10,89
	Media recortada al 5%	10,61	
	Mediana	11,00	

Fuente: Elaboración propia.

Figura 1.

Resultados generales de posttest según categorías y valores de normalidad



Nota. Resultados del rango de normalidad obtenidos tras la aplicación del programa de psicomotricidad en el desarrollo motriz. Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la figura 1, identificamos que, tras la ejecución del programa psicomotriz, 30 niños llegaron a ubicarse de manera satisfactoria en el rango de normalidad. También identificamos cómo obtuvieron diversos puntajes incluso dentro del rango de normalidad cada estudiante €: 1E. Logro 66 puntos, 4E. 62 puntos, 4E. 61 puntos, 5E. 59 puntos, 8E. 57 puntos, 3E. 55 puntos, 1E. 53 puntos y 5E. 51 puntos. De esta manera se demuestra la valía del programa de psicomotricidad como herramienta Pedagógica.

La inclusión escolar ayuda a mejorar la calidad de vida, evita la marginación, promueve una comunidad que educa, fomenta el trabajo en equipo y posibilita estrategias de vida saludable integrada (Saanee, 2019). Asimismo, incorpora al sistema educativo nacional del Perú la atención constante, escucha asertiva, empatía y diálogo horizontal; además, añade los términos de necesidades básicas de aprendizaje, y estudiantes con necesidades educativas especiales, que responden a una diversidad socio educativa (Minedu 2016). También, se define a la inclusión escolar como el espacio educativo orientado a la integración de quienes necesiten una atención especial (RAE, 2018).

4. Discusión

La hipótesis general y las específicas indican que mediante la selección de los 30 niños, luego de realizar el pretest, se ubicaron 15 estudiantes en la escala de riesgo (50%). Frente a ello, Gastiaburú (2012) menciona que los alumnos crecen y amplían su desarrollo motor mediante el uso de programas, incrementando no solo su rendimiento académico y sociocultural, sino también su psicomotricidad y motricidad. De igual manera, existen 10 alumnos (10%) que se encuentran en la escala de normalidad. Ellos ejecutaron de forma adecuada los diversos ejercicios trabajados durante todo el programa. Asimismo, 12 alumnos (40%) estuvieron en la escala de retraso. Esto nos demuestra la necesidad e importancia de aplicar el programa de psicomotricidad. Por ello, Aguinaga (2012) indicó que un correcto proceso psicomotor promueve una acertada formación del estudiante, la misma que debe iniciarse desde la niñez.

Ejecutada la programación psicomotriz para el desarrollo motor, la cual se basó en 20 clases y cuyo trabajo giró en torno a la coordinación, lenguaje y motricidad, se consiguieron productos que corresponden al postest, los mismos que indicaron de manera positiva la valía de aplicar dicha programación, ya que se ubicaron a los 30 alumnos (100%) en la escala de normalidad. Asimismo, se puede decir que el total de alumnos que se encuentran en escala de normalidad, poseen diferentes puntuaciones: un alumno consiguió la mayor puntuación, 66 puntos; 4 lograron 62 puntos; 4 consiguieron 61 punto; 5 alcanzaron 59 puntos; 8 ganaron 57 puntos; 3 consiguieron 55 puntos; 1 logró 53 puntos y 5 recibieron la puntuación más baja de 51 puntos.

Por consiguiente, Oramas (2000) afirma que existe la necesidad de trabajar acertadamente las áreas relacionadas al aprendizaje motor, la coordinación y el lenguaje buscando conseguir una estabilidad motora y psicomotora. Sin embargo,

también se descubrió que una ausencia del proceso motor y psicomotor provoca dificultades sociales y educativas que se expresan en una falta de empatía entre pares y una falta de inclusión e integración.

En cuanto a la hipótesis general, se identificó que luego de llevar a cabo la evaluación T de Student, se consiguió un p valor de 0,001, menor a 0,05. Debido a ello, rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis del investigador. Esto nos indica que dicha programación psicomotora logra influir de manera significativa en el desarrollo motor. De la misma manera, las hipótesis uno, dos y tres, luego de ejecutar la evaluación T de Student, alcanzó un p igual a 0,001, menor al p valor 0,05. Luego, se rechazó la hipótesis nula y aceptó las hipótesis planteadas por el investigador.

Entonces, se puede señalar que la programación psicomotriz logra influir de forma significativa en las áreas de lenguaje, motricidad y coordinación de los niños de cinco años de la Institución Educativa Fe y Alegría N°17 en el 2016. Además, se obtuvieron productos relacionados a lo descrito por Ruiz (2006), quien plantea que las actividades psicomotrices y el desarrollo motriz son herramientas fundamentales, importantes y necesarias en el proceso formativo e inclusivo de los estudiantes desde edades tempranas, las cuales se ven reflejadas en los diversos espacios relacionados con el accionar motriz, coordinativo y en el uso del lenguaje.

5. Conclusiones

A través de la presente investigación, se concluye que las variables psicomotricidad y desarrollo motriz, después de haber sido aplicadas a través del desarrollo de un programa, los productos que se obtuvieron en torno al desarrollo motor se incrementaron en el postest, del mismo modo se obtuvo un p valor menor a la significancia establecida (0,05), rechazándose así la hipótesis nula y aceptándose la hipótesis del investigador. Esto nos indica que el programa psicomotriz presenta una influencia significativa en el desarrollo motriz de los niños de cinco años de la Institución Educativa Parroquial Fe y Alegría N.º 17, en el 2016.

Asimismo, luego de desarrollar la programación de psicomotricidad en el desarrollo motriz, observamos que los productos que se obtienen a nivel de coordinación, lenguaje y motricidad, se incrementan en el postest, ya que el p valor que se obtuvo es menor a la significancia establecida (0,05). De ese modo, se rechaza la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis del investigador. Por tanto,

se puede indicar que la programación de psicomotricidad presenta una influencia significativa en el desarrollo motriz de los niños de cinco años de la Institución Educativa Parroquial Fe y Alegría N.º17, en el 2016.

La presente investigación demuestra el valor y la obligación de ejecutar actividades como la psicomotricidad y el desarrollo motriz como herramientas fundamentales dentro de la formación del estudiante desde sus inicios, vale decir, desde la etapa preescolar. De esa manera, se podrá desarrollar una amplia capacidad de empatía y sensibilidad reflejadas en conductas y comportamientos de buen trato y buen vivir. Así, se aporta en la construcción de una comunidad educativa basada en la pilares como la integración e inclusión.

6. Recomendaciones

Entregar las conclusiones obtenidas al centro educativo luego de la ejecución del Programa de psicomotricidad en el área de la motricidad. Se sugiere a la institución educativa capacitar a los docentes en actividades dirigidas a fortalecer el desarrollo psicomotriz, motriz, así como el trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales, y que manejen conceptos y prácticas basadas en la inclusión e integración socio educativa.

Construir programaciones relacionadas a la psicomotricidad. Para ello, se debe coordinar trabajos específicos con los docentes del área de formación inicial y primario, incrementando y fortaleciendo los saberes previos con los cuales llegan los estudiantes, mejorando así el nivel de enseñanza y aprendizaje en elementos como la coordinación uso de motricidad y el lenguaje, así como en temas de relaciones interpersonales. Además, se debe estimular a la comunidad educativa en la construcción de nuevos paradigmas educacionales que otorguen estrategias humanistas para desarrollar una sensibilidad real y consciente sobre lo que constituye llevar a cabo una inclusión escolar, en la cual las personas con necesidades educativas especiales no se sientan rechazadas.

Así mismo, se recomienda ejecutar conversatorios y capacitaciones con diversos miembros de las familias de los estudiantes, explicando lo importante y necesario de difundir la psicomotricidad y el desarrollo motriz como herramientas fundamentales para la inclusión e integración escolar. De ese modo, se generará nuevas opciones y lenguajes de enseñanzas y aprendizajes que nazca a partir de un organismo comunicante que dialogue desde sus diversos enfoques,

competencias, y capacidades. De esta manera, se van asimilando e interiorizando conceptos sobre la urgencia de trabajar una educación inclusiva que elimine las barreras de desigualdad, exclusión y discriminación.

7. Referencias bibliográficas

Aguinaga, H. (2012). *Desarrollo psicomotor en un grupo de estudiantes de 4 años de educación inicial de la red 06 Callao*. Universidad San Ignacio de Loyola.

Álvarez, C., Giner, P. y Vidal, R. (2017). Formación y actualización pedagógica del profesorado como facilitadores de la Educación inclusiva: una base de datos inclusiva en red. *Revista de Educación Inclusiva*, 6 (3), 134-149. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/156>

Arribas, T. (2000). *Educación física de 3 a 8 años*. Paidotribo

Ayala, M. y González, J. (2017). Las competencias socio-afectivas docentes y la formación para la práctica educativa del desarrollo personal y para la convivencia, en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3), 271-284. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/101/98>

Berruezo, P. (2007). Psicomotricidad y educación inclusiva. *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, (25), 39-52.

Cabrera, J., Jiménez, F., Adelantado, V. y López, C. (2019). Cambios en el autoconcepto del alumnado con y sin discapacidad motriz a partir de una intervención docente inclusiva en *Educación Física. Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (36), 138-145. <file:///C:/Users/Asus/Downloads/DialnetCambiosEnElAutoconceptoDelAlumnoConYSinDiscapaci-7260895.pdf>

Diaz, G. (2000). *Motricidad en el Preescolar*. Kinesis

Defontaine, J. (1978) *Manual de reeducación psicomotriz - Primer año*. Médica y Técnica S.A.

De Ocariz, U., Bardavio, J., Burgués, P., Rodríguez, A. y Llanes, J. (2017). Coeducación y experiencias positivas. Aportaciones a la convivencia desde la expresión motriz cooperativa. *Movimento*, 23(3), 1053-1064. <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115352985020.pdf>

Digebe. (2013) *Dirección General de Educación Básica Especial*. Minedu. <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/9-educacion-basica-especial-y-educacion-inclusiva-balance-y-perspectivas.pdf>

Durivage, J. (2009). *Educación y Psicomotricidad. Manual para el nivel pre escolar*. TRILLAS

Esteban, M., Avi, M. y Muñiz, M. (2018). Bases teóricas para la elaboración de un programa educativo de intervención psicomotriz en niños con TDAH. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 277-293.L <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6542208>

Gastiaburú, G. (2012). *El programa "Juego, coopero y aprendo" en el incremento del desarrollo psicomotor en las dimensiones de coordinación, motricidad y lenguaje en niños de 3 años de una I.E. del Callao*. Universidad San Ignacio De Loyola.

Haeussler, I. y Marchant, T. (1985) Test de Desarrollo Psicomotor (Tepsi). Minsa. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/342585/TEPSITest_de_desarrollo_psicomotor._Dos_a_cinco_a%C3%B1os_20190716-19467-rnxsnn.pdf

Real Academia Española. (2018). *Diccionario de la lengua española*. 23.^a ed., <https://dle.rae.es>

Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en preescolar y primaria*. INDE publicaciones

Rodríguez, P., Fernández, J., Fariña, E. y Couto, J. (2018). Autismo y rol del docente en el aula de motricidad en educación infantil. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, (53), 65-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6482548>

Ruiz, J. (2006). *La psicomotricidad en la educación preescolar: una herramienta para el desarrollo integral del niño*. Universidad de los Andes.

Minedu (2007). Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú. Perú - Consejo Nacional de Educación Consejo Nacional de Educación, 148. <http://www.cne.gob.pe/index.php/CNE-Infoma/el-proyecto-educativo-nacional-la-educacion-que-queremos-para-el-peru-del-bicentenario.html>

Miralles, R., Filella, G. y Lavega, P. (2017). Educación física emocional a través del juego en educación primaria: ayudando a los maestros a tomar decisiones. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 88-93. <https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/59188/025046.pdf?sequence=1>

Moreira, M., Almeida, G. y Marinho, S. (2016). Efectos de un programa de psicomotricidad educativa en niños en edad preescolar. *Sportis: Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 2(3), 326-342. <http://dx.doi.org/10.17979/sportis.2016.2.3.1563>URLfile:///C:/Users/A sus/Downloads/DialnetEfectosDeUnProgramaDePsicomotricidadEducativaEnNi n-5656336.pdf

Oramas, L. (2000). *Propuesta de un programa de práctica psicomotriz para niños de 2 a 3 años*. Universidad Metropolitana de Caracas.

Salinas, Z. y Alvarado, J. (2015). Estimulación temprana para potenciar la inteligencia psicomotriz: importancia y relación. *Ciencia Unemi*, 8(15), 110-118. <http://181.188.214.100/ojs/index.php/cienciaunemi/article/view/205>

Saane. (2019). *Servicios de apoyo y asesoramiento para la atención de las necesidades educativas especiales*. Minedu. <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/7-guia-para-orientar-la-intervencion-de-los-saane.pdf>

Unesco. (2018). *VIII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Accesibilidad e Inclusión Educativa*. Unesco. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/ FIELD/Santiago/pdf/viii-jornadas-educacion-especial-montevideo.pdf>

Unicef (2012) *Inequidades en el desarrollo de la primera infancia*. Unidad de Desarrollo de la Primera Infancia.

Gestión del tiempo en el estrés académico en estudiantes de una universidad pública de Lima

Yanina Gallardo- Lolandes¹
Isla Alcoser Sandy Dorian²
Yudith Ivonne Alata Cusy³

RESUMEN

El objetivo de la siguiente investigación pretende establecer cómo la gestión del tiempo se relaciona con el estrés académico en estudiantes universitarios. El diseño de estudio es descriptivo correlacional y la población estuvo constituida por 2200 estudiantes de una universidad pública de Lima, donde se aplicó como técnica la encuesta a dichos estudiantes. Respecto a los resultados obtenidos en la presente investigación, se determinó que la gestión del tiempo presenta una relación inversa con el estrés académico para los estudiantes. El resultado de relación inversa en la relación de la variable gestión del tiempo frente al estrés académico, indicó que, si se manejan indicadores convencionales o sin una sistematización para efectivizar la disponibilidad de las tareas a ejecutar, repercutirá el nivel de estrés en los estudiantes. Por ello, la gestión del tiempo se obtiene cuando permite el logro de los objetivos, el control y el manejo de factores externos, mediante la división de la jornadas, u horarios empleados, en bloques o espacios de tiempo que le permita controlar los posibles estresores que pudiesen generarse.

Palabras clave: Gestión del tiempo, estrés académico, universitarios.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4389-9514>

² ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1330-3716>

³ ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9123-976X>

1. Introducción

El estrés es considerado en los últimos tiempos como una amenaza vertiginosa sobre todo en aquellas instituciones educativas consideradas como las más exigentes (Benjamín, 1992). La educación superior es un período estresante en la vida de los estudiantes debido a diversas razones como vivir lejos de las familias, un programa de estudios pesado o ineficacia en los programas de educación superior (Bhujade, 2017).

Desde el momento en que el estudiante ingresa a una universidad, se enfrenta con diversas exigencias y/o escenarios, especialmente, la académica, las cuales comprenden esfuerzo y sacrificio. La etapa universitaria involucra objetivos, ideal y compromiso que deben de superar y lograr en el transcurso de los años. Todo esto conjetura someterse a un tipo de ansiedad que definimos como estrés. Los adolescentes y jóvenes son particularmente vulnerables y/o inestables a los problemas asociados con el estrés académico, ya que las transiciones ocurren a nivel individual y social; por ende, resulta imperativo comprender las fuentes y el impacto del estrés académico para derivar estrategias de intervención adecuadas y eficientes (Reddy *et al.*, 2018).

Si un estudiante no sabe calcular sus espacios con cierto orden y sobre todo disciplina, experimentará una serie de condiciones negativas, las cuales se evidenciarán en bajas calificaciones, mermando su desempeño que acarreará en estados de frustración (Barraza, 2006). De acuerdo con lo expuesto por Quiliano y Quiliano (2020), a escala planetaria, el 14% de los suicidios juveniles estuvo ligado al estrés académico; además, se comprendió que, en Reino Unido, un estudiante se suicida cada cuatro días, siendo ello la primera causa de muerte en individuos menores de 34 años. Así mismo, los autores mencionados señalaron que, en Norteamérica, el suicidio es considerado como la segunda causa de muerte entre estudiantes universitarios y, sobre ello, un 40% manifestó serios cuadros de depresión. Además, indicaron que, en el caso mexicano, el suicidio es la tercera causa de muerte en la población comprendida entre 15 a 24 años.

De acuerdo con lo reportado por Reddy *et al.* (2018), el estrés académico ha sido identificado como la causa principal sustentado en las cifras alarmantes. Dichos sucesos se han convertido en una parte negativa en la vida académica de los estudiantes debido a las diversas expectativas internas y externas propias de sus niveles de desempeño. Por otro lado, según las estimaciones de Ribeiro *et al.* (2020), en las ciudades del planeta, una de cada cuatro personas padece de problemas graves de estrés y, sobre ello, se ha considerado que cerca del 50% de los individuos padece de algún trastorno mental equivalente.

La revisión realizada por Bhujade (2017) describió que las investigaciones respecto al estrés, la ansiedad y la depresión de las tres últimas décadas se enfocó en problemas relacionados directamente con el estrés. Así mismo, enfatizó sobre el rol de las consejerías como mecanismo de ayuda para estudiantes con problemas emocionales y también sugirió las medidas preventivas que deben seguir las universidades, como establecer centros de consejería para estudiantes, creando así conciencia entre ellos en la búsqueda de ayuda. También sugirió la posibilidad de generar un programa de asistencia mentor-aprendiz de carácter obligatorio y formar comités de salud estudiantil a cargo de profesionales de la salud mental como miembros y, finalmente, desarrollar seminarios y talleres regulares para profesores y estudiantes universitarios sobre diversos temas de problemas psicológicos y mecanismos de afrontamiento.

Respecto al contexto universitario, los aspectos de ingreso, permanencia y egreso suelen considerarse como experiencias de aprendizajes acompañadas, regularmente, de periodos de estrés académico. Según Barraza (2007), puede ser corroborado por cambios a nivel orgánico-fisiológicos, de carácter adaptativo y, en esencia, psicológicos. En la misma línea, se encuentra lo manifestado por García et al. (2019), quienes expusieron que si un estudiante carece de una adecuada gestión de tiempo de sus actividades atravesará por periodos agudos de ansiedad relativos al estrés académico.

Acerca de la problemática a nivel local, Castro et al. (2019) determinaron que los estudiantes de la facultad de Odontología de la UNMSM padecían de un cuadro de intensidad moderada de estrés académico debido al nivel de exigencia de la facultad. Además, reportaron niveles moderados de agotamiento emocional producto de la exigencia clínica y algunas asignaturas de la disciplina.

Investigaciones previas referidas al estrés asociado a la inteligencia emocional utilizando los inventarios de Bar-On y SISCO demostraron la existencia de una asociación fuerte entre ambas variables en poblaciones de jóvenes estudiantes de ciencia de la salud (Quiliano y Quiliano, 2020). Similares resultados obtuvieron Aldana et al. (2020) al medir el estrés cuando los estudiantes obtienen el grado. Otros estudios realizados con alumnos de Medicina, mediante el test de SISCO, demostraron la existencia de considerables niveles de estrés cuando son sometidos a evaluaciones (estresores), generando impacto en la calidad del sueño, así como cuadros de angustia (Otero et al., 2020). Por otro lado, Ribeiro et al. (2020) mencionaron que el estrés se halló fuertemente asociado a la comunicación-profesional, formación y ambiente, contribuyendo directamente sobre el desempeño. Del mismo modo, García et al. (2004) demostraron que el alto grado de estrés que genera graduarse como médico trae consigo efectos de adicciones y ciertas tendencias de pensamiento suicida.

Los resultados de Calderón *et al.* (2020) revelaron aspectos sobre la gestión del tiempo y su relación con la postergación tales como una relación inversa de niveles moderados en sus componentes tales como la responsabilidad, cordialidad y extraversión. En el caso de Quiroz (2019), se mostró una relación fuerte para los aspectos señalados con lo que se sustenta la base la gestión del tiempo en relación con el desempeño del individuo. Por otro lado, respecto de la cuantificación de aspectos relacionados con la gestión del tiempo, Sagredo *et al.* (2020), así como Herrero *et al.* (2019), consideraron orientar dicho aspecto hacia fines determinados tales como su influencia en lo académico o laboral. Por otro lado, Nadinloyi *et al.* (2013), afirmaron que son pocos los estudiantes que gestionan su tiempo académico de forma favorable y positivamente. Por ello, es importante hacer énfasis en que una inadecuada administración del tiempo, no siempre está relacionada con la falta de capacidad o conocimientos. Con base a lo referido, la presente investigación derivó en el siguiente problema: ¿Cuál es la relación existente entre la gestión del tiempo y el estrés académico en estudiantes universitarios de una universidad pública de Lima? Por otro lado, se asumió como objetivo general determinar la relación existente entre la gestión del tiempo y el estrés académico en los estudiantes universitarios de una universidad limeña pública.

2. Aspectos teóricos

Gestión del tiempo

De acuerdo con Sagredo *et al.* (2020), la gestión del tiempo se ha conceptualizado de forma heterogénea con fines meramente de investigación. Aunque estos planteamientos coinciden a una sola idea central que radica en la finalización de tareas y/o actividades en un tiempo dado, se obtienen resultados de calidad mediante procedimientos como la planificación, la organización o la priorización. Por otro lado, Herrero *et al.* (2019) plasmaron que la gestión del tiempo es un proceso por el cual se establecen metas u objetivos definidos, determinándose las herramientas que benefician la gestión del tiempo, teniendo presente el tiempo disponible y verificando el uso del tiempo; es decir, la percepción del control del individuo en el uso del tiempo.

Según Marcén y Martínez (2012), se debe expresar a los estudiantes universitarios que cuentan con la disposición de cumplir con sus obligaciones y, por tanto, con las exigencias de sus respectivos programas académicos. En parangón con ello, se presenta el inconveniente de una deficiente gestión de los tiempos, hecho que

limita y merma sus logros. En consecuencia, se debe considerar al tiempo como uno de los recursos más importantes en la vida universitaria y, si se consiguiera controlar el tiempo de manera adecuada, se estará aprovechando al máximo y se podrá sacar el mayor partido posible a los demás recursos.

Para delimitar las dimensiones referidas a la gestión del tiempo, Roblero (2020) validó un instrumento en el cual se consideran cuatro dimensiones que en orden de relevancia son (1) 'objetivos y prioridades', referida al establecimiento del proyecto de vida del individuo, así como los objetivos a lograr a largo, mediano y corto plazo y que, por medio de actividades definidas, consigue el éxito en lo planificado; (2) 'herramientas de gestión', conjunto de actividades planificadas que el individuo empleará para plasmar sus metas, evitando de esta manera generar posibles cuadros de estrés por un mal manejo tiempo, siendo así lo mas preponderante considerar que, dentro de las diversas actividades, hay que considerar el descanso y la recreación; (3) 'generador del estrés', relacionada con la preferencia por la desorganización, aspecto que es contrario a una adecuada planificación de actividades y que, por defecto, tiende a desarrollar procrastinación en las personas, es decir, dejando todo al final, condicionándolo a la sintomatología por crisis del estrés; y (4) 'percepción del control', la cual permite el manejo del estrés en niveles adecuados, evitando posibles cuadros de crisis y ansiedad.

Estrés académico

Se define por estrés al conjunto de respuestas fisiológicas frente a alguna situación no convencional, que adecúa al organismo hacia la acción. Por ello, debe ser asumido, de forma general, como un mecanismo biológico de estado de alerta necesario para la supervivencia frente a manifestaciones de miedo, ansiedad y, en diversas ocasiones, cuadros patológicos que podrían desencadenar patologías nerviosas o depresivas equivalentes (García *et al.*, 2019).

Tiempo atrás se había asumido desacertadamente que los estudiantes conformaban la población que se hallaba menos afecta a problemas de estrés (Reddy *et al.*, 2018). En la actualidad, los estudiantes universitarios se enfrentan con frecuencia a diferentes situaciones y preocupaciones estresantes tales como el primer contacto con la universidad, la libertad de organización de horarios, la elección de las asignaturas, entre otros (Saleh *et al.*, 2017). Por otro lado, cabe mencionar que el malestar psicológico en los estudiantes se evidenció en formas tales como depresión, ansiedad, estrés y trastornos del sueño (Milojevich y Lukowski, 2016). Según Gregory *et al.* (2011), los años de licenciatura son un período de vulnerabilidad a la hora de considerar los problemas de sueño y la salud mental.

De acuerdo con los investigadores, los problemas del sueño tienden a empeorar y mermar con el tiempo en los estudiantes de pregrado, además de asociarse con resultados reducidos de salud mental.

De acuerdo a lo expresado en líneas anteriores por Bhujade (2017), se entiende que la depresión, la ansiedad y el estrés académico entre los estudiantes universitarios son motivo de preocupación. Además, el citado investigador refirió que muchos países invierten parte del presupuesto en educación y, en muchos casos, no logran consolidar los resultados deseados. Por ejemplo, en el caso de la India, donde hay un elevado nivel competitivo entre estudiantes, se determinó que entre un 10 y un 20% de la población estudiantil, sufre problemas psicológicos (estrés, ansiedad y depresión).

Según Sagredo *et al.* (2020), los niveles de estrés asociados a la actividad académica podrían evidenciar una disminución si se emplea la gestión del tiempo como herramienta en situaciones requeridas, permitiendo menguar los predicamentos académicos mediante la generación de mejoras de eficiencia y productividad académica. Lo manifestado es factible según Park *et al.* (2018), quienes determinaron que existen dos mecanismos viables (factor de apoyo social y factor de estrés académico) que ejercieron una influencia estadísticamente significativa sobre el manejo del estrés universitario en estudiantes universitarios de Corea del Sur.

Así mismo, Zhang y Zheng (2017) manifestaron que los estudiantes universitarios chinos están profundamente agobiados por un alto estrés académico debido a que deberán afrontar la creciente competencia en el mercado laboral y la excelencia académica como norma social en la cultura asiática. En este escenario, se encuentran propensos a la exposición crónica del estrés que podría influir negativamente en la salud mental; por lo que, particularmente, el estrés académico podría conducir a emociones negativas sin un afrontamiento adecuado y oportuno.

En síntesis, podemos expresar que el estrés académico es definido como “hecho-social” que afecta el bienestar de los individuos por el uso reiterado de la tecnología que comienza con amenazas que afectan las relaciones interpersonales (Barraza, 2006), generando la protección mental ante la amenaza (Benjamin, 1992). Por su parte, Barraza (2006) desarrolló un modelo para determinar los niveles de estrés, basados en diversas investigaciones. Sobre el punto, el investigador propuso cuatro dimensiones: (1) ‘estresores’, entendidas como presuntas actividades académicas que ocasionan conflictos y, si no son gestionados adecuadamente, son fuente generadora de estrés; (2) ‘síntomas del estrés’, asociadas y vinculadas con la exposición del desastre emocional, con indicadores de reacciones a nivel posttrau-

mático, que podrían afectar por un espacio de tiempo considerable al individuo, generando síntomas tales como depresión, ansiedad, conductas y comportamientos agresivos, entre otros; y (3) 'afrontamiento', referida a la calidad de respuesta que desarrolla el individuo frente a los estresores a fin de evitar estadios de crisis, por lo cual el sujeto se esfuerza en el control de sus emociones así como su comportamiento.

3. Metodología

Este capítulo está basado en el método deductivo, siendo este de tipo básico/sustantivo. Debido a la naturaleza del estudio, se optó por nivel correlacional debido a la necesidad de establecer la relación entre las variables 'gestión del tiempo' y 'estrés académico'. El diseño empleado fue no experimental debido a que no hubo manipulación de las variables. Asimismo, se persiguió la descripción y explicación del fenómeno por lo que fue un estudio transversal.

La población consta por 2200 estudiantes de una universidad pública. Se optó por trabajar con una muestra no aleatoria, la cual fue estimada en 328 estudiantes de la citada institución. Para la colecta de la información, se utilizó como técnica la encuesta por lo que se adoptó y trabajó con dos cuestionarios estandarizados: 1) 'gestión del tiempo' de Robledo (2020) conformado por 34 ítems y 2) 'estrés académico' de Barraza (2007) conformado por 30 ítems.

Los datos fueron recabados por medio de los cuestionarios, procesándose la información en el programa MS Excel para elaborar una matriz de datos. Posterior a ello, se empleó el software SPSS versión 26 para determinar la estadística descriptiva, así como el análisis correlacional.

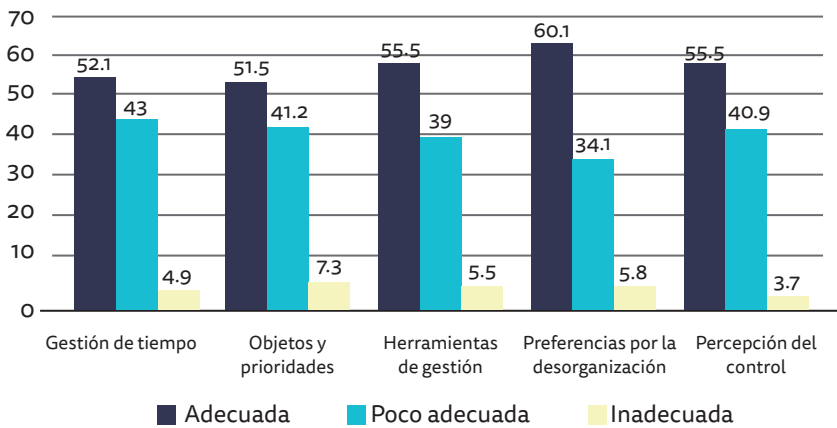
4. Resultados

Se evidencian los datos constatados en la figura 1 para la gestión del tiempo y sus respectivas dimensiones. Se obtuvo que un 52,1% la consideró como adecuada; mientras que un 43,0% la asumió como poco adecuada y solo el 4,9%, como inadecuada. Con respecto de la dimensión objetivos y prioridades, se tuvo que un 51,5% la consideró adecuada; el 41,2%, poco adecuada y solo un 7,3%, como inadecuada. Para la dimensión herramientas de gestión, se tuvo que el 55,5% de los entrevistados la consideró como adecuada; mientras que un 39,0% la asumió

como poco adecuada y un 5,5%, inadecuada. Así, para el análisis de dimensión preferencia por la desorganización, se halló que el 60,1% optó por considerarla adecuada; un 34,1%, como poco adecuada y solo un 5,8%, como inadecuada. En suma, respecto de la dimensión percepción del control, el 55,5% de los encuestados expresaron encontrarla adecuada; mientras que un 40,9% la evaluó como poco adecuada y solo el 3,7% optó por considerarla como inadecuada.

Figura 1.

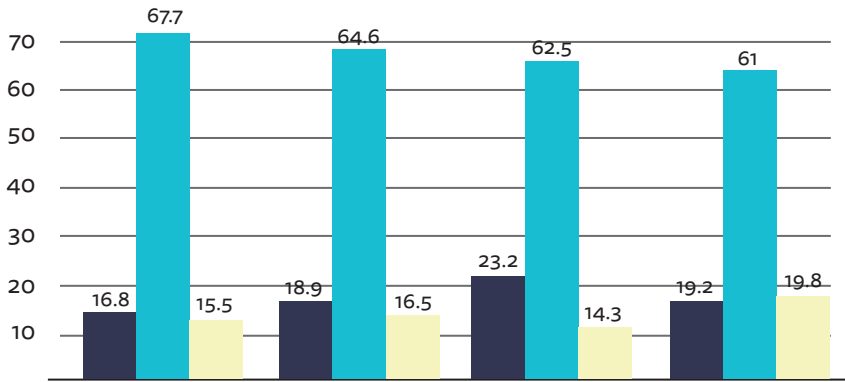
Análisis descriptivo de gestión del tiempo y sus dimensiones



Fuente: Elaboración propia.

El análisis de tipo descriptivo del estrés académico y sus respectivas dimensiones, se muestra en la figura 2, la cual evidencia que un 16,8% de los estudiantes encuestados la consideró en un estado alto; mientras que el 67,7% de los mismos la asumió como regular y un 15,5% expresó tener baja dicha percepción. Respecto de la dimensión estresores, el 18,9% la consideró alto, el 64,6%, regular y solo el 16,5% asumió que fue baja. Para la dimensión síntomas, se tuvo que un 23,2% la consideró alta, el 62,5% regular y el 14,3%, baja. Finalmente, respecto de la dimensión afrontamiento, del total de encuestados, el 19,2% lo consideró alta, mientras que un considerable 61,0% lo asumió como regular y un nada despreciable 19,8% la estimó como baja.

Figura 2.
Variable estrés académico y dimensiones



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1.
Análisis de correlación entre gestión del tiempo y estrés académico

Variables y/o dimensiones	Rho de Spearman	Sig. estadística	N
Gestión del tiempo*estrés académico	-,413	,000	328
Gestión del tiempo*estresores	-,405	,000	328
Gestión del tiempo*síntomas	-,387	,000	328
Gestión del tiempo*afrentamiento	,286	,000	328

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 1, se valida los análisis de correlación correspondientes para la gestión del tiempo frente al estrés académico. De acuerdo al coeficiente de rho de Spearman (- 0.413) con $p < 0.000$, hubo una relación inversa y significativa entre dichos parámetros. Cabe mencionar que la relación entre la gestión del tiempo y la dimensión estresores del estrés académico fue de tipo inversa y significativa, ya que el valor del coeficiente de rho de Spearman fue -0.405. Igualmente, la correlación entre gestión del tiempo respecto de la dimensión síntomas fue de tipo inversa y significativa ya que el valor de rho de Spearman fue -0.387 con una significatividad estadística de 0.000. Finalmente, la correlación entre la gestión del tiempo y la dimensión afrontamiento fue de tipo directa y positiva con un valor de rho de Spearman de 0.286 con una significatividad estadística de 0.000.

5. Discusión

Respecto los resultados de la gestión del tiempo, los participantes respondieron que fue adecuado su manejo en algo más del 50%, lo cual reflejó una inadecuada planificación que se vio reflejada en las medidas de las dimensiones: objetivos y prioridades (51,5%), herramientas de gestión (55,5%), percepción del control (55,5%) y preferencias por la

desorganización (60,1%) que obtuvo el mayor valor. Lo anterior guarda correspondencia con el trabajo de García *et al.* (2004), quienes exhibieron que una escasa planificación en la organización y distribución del horario en los estudiantes (sea por desconocimiento o inadecuada asesoría), generó situaciones de estrés. Del mismo modo, también guardó similitudes con lo reportado por Marcén y Martínez (2012), quienes mostraron que las experiencias curriculares más complejas pueden incrementar los niveles de estrés y su sintomatología asociada.

Los datos obtenidos respecto del estrés académico, mostraron que los estudiantes lo han asimilado de manera por encima del promedio (67,7%). Este hecho no aleja la posibilidad de estrés académico, ya que el 16,8% manifestó tener un nivel elevado del mismo. Respecto de las dimensiones del estrés académico se tuvo lo siguiente: estresores (67,7%), síntomas (62,5%) y afrontamiento (61%). Lo anterior, a pesar de hallarse ligeramente por encima de la media, puede entenderse que existe la posibilidad de un incremento de los estresores si las condiciones relativas al manejo de estrés son mal enfocadas. Este aspecto guarda relación en que, si los niveles de estrés académico no se manejan o tratan debidamente, derivarían en una serie de conductas trashumantes e incluso suicidas.

Respecto del análisis entre gestión del tiempo y estrés académico, la prueba ha permitido evidenciar taxativamente que hubo una relación de orden inverso. Dicho aspecto fue concordante con los trabajos de Calderón *et al.* (2020) relaciones inversas de niveles fuertes. Cabe mencionar que se ha determinado que la gestión del tiempo ha guardado una relación inversa frente a la dimensión estresores, calificando en el nivel moderado, hecho que se alinea con lo mencionado por Herrero *et al.* (2019), quienes concluyeron que el manejo de estresores permitió materializar los objetivos de aprendizaje en la población estudiada.

Por otro lado, con respecto del análisis de correlación de gestión del tiempo frente a la dimensión síntomas, dicho resultado ha concordado con los trabajos de Palacios *et al.* (2020) y de Oliveira *et al.* (2020), quienes resaltaron que la procrastinación incidió sobre el estrés en un nivel fuerte por lo que concluyeron

que dicho efecto estuvo asociado a factores tales como sexo, calidad de sueño y tiempo en el trabajo. Además, se comprobó la relación directa, de nivel bajo, entre gestión del tiempo y la dimensión afrontamiento, hecho que fue similar a los resultados obtenidos por Otero *et al.* (2020), así como con los de García *et al.* (2019) quienes manifestaron que hubo reacciones físicas (somnolencia o mayor periodo de sueño, migrañas, morderse las uñas inconscientemente), psicológicas (inquietud, angustia, ansiedad, tristeza y depresión) y etológicas (incremento en la ingesta de alimentos) que tuvieron efectos negativos en el sueño, propensión a la adicción y definitivamente sobre la gestión del tiempo.

Por último, se ha tenido a bien en estimar las sugerencias de Heo y Han (2018) acerca de que los educadores en línea podrían considerar y utilizar estratégicamente una variedad de variables educativas básicas que puedan mejorar la motivación positiva y reducir el estrés académico entre los estudiantes en línea. Por ello, estimamos que es probable que los estudiantes en línea sean fuertemente autodirigidos y autónomos, aumentando su motivación y reduciendo el nivel de estrés académico en su educación en línea. En consecuencia, los estudiantes en línea completarían con éxito sus cursos en línea y mejorarían sus logros y resultados académicos a medida que los educadores en línea diseñen cursos en línea eficientes para ser autodirigidos y centrados en el alumno. Se asume fehacientemente que esta última postura porque, en la actualidad, debido a la pandemia, muchos estudiantes trabajan por asistencia remota.

5. Referencias bibliográficas

- Aldana, J., Isea, J. y Colina, F. (2020). Estrés académico y trabajo de grado en licenciatura en Educación. *Telos*, 22 (1), 91-105. <https://doi.org/10.36390/telos221.07>.
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9 (3), 110-129. <https://bit.ly/3bexO6F>.
- Barraza, A. (2007). Propiedades psicométricas del inventario Sisco del estrés académico. *Revista de Psicología Científica*, 7, 89-93. <https://bit.ly/3hKJf8E>.
- Benjamín, S. (1992). *El estrés*. Presses Universitaires de France y Publicaciones Cruz.
- Bhujade, V. (2017). Depression, anxiety and academic stress among college students: A brief review. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 8(7), 748-751.

Broc, M. (2011). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 171-185. <https://bit.ly/3bdDfTu>.

Calderón, C., Gustems, J., Calderón, D. y Pujol, M. (2020). Personalidad adolescente y gestión del tiempo en educación artística. Una investigación aplicada. *ArtsEduca*, (26), 158-167. <https://bit.ly/2QGKPwt>.

Castro-Rodríguez, Y., Valenzuela-Torres, O., Hinojosa-Añorga, M. y Piscoche-Rodríguez, C. (2019). Emotional exhaustion in dental students of the National University of San Marcos. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 18(1), 150-163. <https://bit.ly/32LYSq4>.

Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W. y Monge, E. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana del primer y sexto año. *Anales de la Facultad de Medicina*, 62(1), 25-30. <https://bit.ly/2EUI740>.

Evaristo, T. y Chein, S. (2015). Estrés y desempeño académico en estudiantes de Odontología. *Odontología Sanmarquina*, 18(1), 23-27. <https://doi.org/10.15381/os.v18i1.11336>.

García-Araiza H., Hernández-Chávez, L., Och-Castillo, J. y García-Travesi, A. (2019). Estrés universitario en estudiantes de medicina de la Universidad de Quintana Roo. *Salud Quintana Roo*, 12 (41), 13-17. <https://bit.ly/3gH8AyV>.

García-Ros, R., Pérez-González, F. y Hinojosa, E. (2004). Assessing time management skills as an important aspect of student learning. *School Psychology Internationa*, 25(2), 167-183. <http://doi.org/10.1177/0143034304043684>.

Gregory, A., Buysse, D., Willis, T., Rijdsdijk, F., Maughan, B., Rowe, R., Cartwright, S., Barclay, N. y Eley, T. (2011). Associations between sleep quality and anxiety and depression symptoms in a sample of young adult twins and siblings. *Journal of Psychosomatic Research*, 71(4), 250-255. doi: 10.1016/j.jpsychores.2011.03.011.

Heo, J. y Han, S. (2018). Effects of motivation, academic stress and age in predicting self- directed learning readiness (SDLR): Focused on online college students. *Education and Information Technologies*, 23(1), 61-71. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9585-2>.

Herrero-Blasco, A., Perello-Marin, M. y Ribes-Giner, G. (2019). La planificación y gestión del tiempo. Competencia transversal con punto de control en la asignatura dirección de Recursos Humanos en cuarto de ADE. *I Jornada de innovación en docencia universitaria para la dirección de organizaciones públicas y privadas*, 93-100. <http://dx.doi.org/10.4995/JIDDO2019.2019.10183>.

Marcén, M. y Martínez, N. (2012). Gestión eficiente del tiempo de los universitarios: evidencias para estudiantes de primer curso de la Universidad de Zaragoza. *Innovar: Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 22(43), 117-130. <https://bit.ly/3bi6VyL>.

Milojevich, H. y Lukowski, A. (2016). Sleep and mental health in undergraduate students with generally healthy sleep habits. *PLoS ONE*, 11(6), 1-14. doi: 10.1371/journal.pone.0156372.

Nadinloyi, K., Hajloo, N., Garamaleki, N. y Sadeghi, H. (2013). The study efficacy of time management training on increase academic time management of students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (84), 134-138. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.06.523.

Oliveira, E., Silva, A., Silva, K., Moura, T., Araújo, A. y Silva, A. (2020). Stress and health risk behaviors among university students. *Revista Brasileira do Enfermagem*, 73(1), 1- 8. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0035>.

Otero-Marrugo, G., Carriazo-Sampayo, G., Támara-Oliver, S., Lacayo-Lepesqueur, M., Torres-Barrios, G y Pájaro-Castro, N. (2020). Nivel de estrés académico por evaluación oral y escrita en estudiantes de Medicina de una universidad del Departamento de Sucre. *Revista CES Medicina*, 34(1), 40-52. <http://dx.doi.org/10.21615/cesmedicina.34.1.4>.

Palacios-Garay, J., Belito Hilario, F., Bernaola-Peña, P. y Capcha-Carrillo, T. (2020). Procrastinación y estrés en el engagement académico en universitarios. *Revista Multi- Ensayos*, 45-53. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.voio.9336>.

Park, S., Park, J. y Kim, P. (2018). A study on the mediation effects of academic stress on college students' social supports and college adjustment. *The Journal of the Korea Contents Association*, 18(9), 684-695. <https://doi.org/10.5392/JKCA.2018.18.09.684>.

Quiliano, M. y Quiliano, M. (2020). Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de enfermería. *Ciencia y Enfermería*, 26(3), 1-9. <https://bit.ly/31HFv2g>.

Quiroz, D. (2019). *Gestión del tiempo, rigor científico y estrés académico en estudiantes modalidad semipresencial, décimo semestre de universidad privada, Pueblo Libre*, 2019 [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. Repositorio. <https://bit.ly/3jxOido>.

Reddy, K., Menon, K. y Thattil, A. (2018). Academic stress and its sources among University students. *Biomedical and Pharmacology Journal*, 11(1), 531-537. <http://dx.doi.org/10.13005/bpj/1404>.

Ribeiro, F., Mussi, F., Pires, C., Silva, R., Macedo, T. y Santos, C. (2020). Stress level among undergraduate nursing students related to the training phase and sociodemographic factors. *Revista Latino Americana de Enfermagem*, 28, 1-11. doi: 10.1590/1518- 8345.3036.3209.

Roblero, G. (2020). Validación de cuestionario sobre gestión del tiempo en universitarios mexicanos. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (22), 1-11. doi: 102432 o/redie 2020 22 e01 .2136.

Sagredo, E., Bizama, M. y Careaga, M. (2020). Time Management, Co-Teaching and Educational Inclusion. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 343-360. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-9526>.

Saleh, D., Camart, N. y Romo, L. (2017). Predictors of stress in college students. *Frontiers in Psychology*, 8,1-19. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00019>.

Zhang, J. y Zheng, Y. (2017). How do academic stress and leisure activities influence college students' emotional well-being? A daily diary investigation. *Journal of Adolescence*, 60, 114-118. doi: 10.1016/j.adolescence.2017.08.003.

Zimmerman, B. y Martinez, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 51-59. <https://bit.ly/3gMh15F>.

Estrategias didácticas en las prácticas de evaluación formativa como mecanismo de inclusión educativa

Violeta Cadenillas Albornoz¹
Jessica Paola Palacios Garay²
Miguel Gerardo Inga-Arias³

RESUMEN

El estudio analiza las estrategias didácticas en las prácticas de evaluación formativa como mecanismo de inclusión educativa en una institución educativa pública y atiende estudiantes con necesidades educativas especiales. Metodológicamente, es de paradigma post positivista, enfoque mixto y diseño explicativo secuencial, toma en cuenta en la fase cuantitativa el hallazgo de la correlación causal y el diseño cualitativo, estableciendo el enfoque mixto. Se aplicaron cuestionarios para medir las variables y una entrevista semiestructurada para comprender la problemática. La población fue de 33 docentes y dos docentes para las entrevistas. Se concluyó que las estrategias didácticas inciden en las prácticas de evaluación formativa como mecanismo de inclusión educativa, puesto que la verosimilitud del modelo logístico ordinal ($p < 0,05$) y explica con 56.1% las prácticas de evaluación formativa. Para la evaluación formativa, el docente considera el desempeño precisado y establece niveles de logro de las evidencias y en el caso de inclusivos, las evidencias generalmente presentan niveles de no logrado, por no comprender el desempeño precisado. Las variables predictoras de prácticas de evaluación formativa como mecanismo de inclusión educativa y los usos de estrategias didácticas durante el ejercicio docente están íntimamente vinculados con la calidad de evaluación y esta debe ser formativa.

Palabras clave: estrategias didácticas, prácticas de evaluación formativa, inclusión educativa, docentes.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4526-2309>

² ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2315-1683>

³ ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1588-0181>

1. Introducción

Las prácticas de evaluación formativa como mecanismos de inclusión educativa para los estudiantes con necesidades educativas especiales, se consideran una necesidad para lograr los aprendizajes esperados; por otro lado, las prácticas de evaluación no se realizan con frecuencia ni muy utilizadas por los docentes, a raíz de muchos factores, uno de ellos el desconocimiento de que las prácticas de la evaluación formativa dependen de las estrategias didácticas que los docentes planifican como parte de sus funciones en el desarrollo de las sesiones de enseñanza aprendizaje. Por ello, se requiere de medir la incidencia de las estrategias didácticas en las prácticas de evaluación formativa y comprender como la vinculación de estrategias didácticas y las prácticas de evaluación formativa representan un mecanismo de inclusión educativa. En la misma línea del pensamiento, Montaña (2018) manifestó que se evidencia deficiencias en las prácticas de evaluación formativa, por lo que se continúa reproduciendo desigualdades e inequidades con los estudiantes con necesidades educativas especiales e inclusivos, por lo que no permite cerrar brechas de inclusión.

Es importante destacar el rol del docente para lograr que los estudiantes con necesidades educativas especiales o inclusión sean realmente integrados al sistema educativo y, de esta manera, alcancen los aprendizajes esperados, cerrando las brechas de inclusión. En ese mismo orden de ideas, Fernández (2014) consideró que los usos de estrategias didácticas durante su desempeño están íntimamente vinculados con la calidad de evaluación, la propuesta formativa que considere la retroalimentación del aprendizaje y que implique la formación integral de los estudiantes. Además, la evaluación formativa propicia en los estudiantes una mejor integración de los aprendizajes y la activación de procesos complejos del pensamiento; tomando en cuenta que se evalúa para el recojo de información pertinente para una adecuada toma de decisiones que sistematicen los aprendizajes.

Así mismo, Aranda *et al.* (2018) consideraron a la evaluación formativa como los procesos que han sido planificados y estructurados que valoran los aprendizajes, avances y las dificultades que presenten los estudiantes durante la sesión de aprendizaje y, por otro lado, favorece los aprendizajes, el proceso de retroalimentación y contribuye a la mejora de los procesos formativos. A decir de Black (2018), la evaluación formativa garantiza la gestión de situaciones que favorecen la regulación interactiva de los procesos de aprendizaje, relaciona el establecimiento de situaciones de evaluación con mecanismos o actividades realizadas durante la gestión del aula y las interacciones que se presentan a través de las situaciones didácticas.

Internacionalmente, Srivastava *et al.* (2018) establecieron que las técnicas de evaluación formativa en el aula pueden servir como un mecanismo diagnóstico y terapéutico útil y oportuno para solucionar los problemas de aprendizaje creados durante las instrucciones en el aula. Estas deben adaptarse a las modificaciones de la instrucción y facilitar la retroalimentación oportuna para mejorar el aprendizaje.

Así mismo, Ozan y Kincal (2018) encontraron que los logros académicos de los estudiantes del grupo experimental donde se aplicaron las prácticas de evaluación formativa fueron significativamente superiores a los del grupo control donde no se aplicaron prácticas de evaluación formativa. Además, el efecto de la evaluación formativa del rendimiento académico. Los metaanálisis de muchos estudios también ha demostrado que la evaluación formativa eleva los estándares y aumenta la capacidad de los estudiantes logro.

Las estrategias didácticas para Latorre y Seco del Pozo (2013) son procesos algorítmicos que suponen una serie de secuencias del proceso de aprendizaje que el docente prepara, organizando las actividades que realizan durante la sesión de aprendizaje con la finalidad de obtener competencias, capacidades, habilidades, conocimientos, actitudes específicas y valores. Para el Minedu (2019), los procesos de aprendizaje se deben considerar por los docentes en cada sesión de aprendizaje, estas contemplan adecuaciones, adaptaciones y situaciones específicas para los estudiantes con necesidades educativas especiales e inclusivos. En un primer momento, las dimensiones consideradas son la motivación, la recuperación de saberes previos, la problematización o la contextualización con el respectivo conflicto cognitivo, el cual debe estar formulado de acuerdo a la capacidad que se desea alcanzar, además de considerar el conflicto cognitivo, recojo de saberes previos y el propósito de la sesión. Luego, en un segundo momento se considera la generación del conocimiento y acompañamiento y la aplicación o transferencia de la información para culminar en la evaluación de los aprendizajes.

En cuanto a las prácticas de evaluación formativa como mecanismo de inclusión educativa, Santiuste y Arranz (2009) indicaron que el principal reto de inclusión de todos los países es desarrollar sistemas de evaluación que posibiliten la inclusión y la evaluación formativa funciona como un mecanismo de inclusión educativa, evaluación que esté direccionada al desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas que garanticen el aprendizaje. Por ello, sobre las prácticas de evaluación formativa se estableció que este tipo de evaluación representa un puente de las estrategias de enseñanza aprendizaje. Además se planteó la dimensión planteamiento del propósito de la sesión e indicaron que este planteamiento debe ser explicitado, compartido y clarificado. De este modo, los estudiantes puedan comprender lo que se espera que logren al final de cada sesión. La

dimensión generación brinda evidencias mediante las interacciones durante toda la sesión de enseñanza aprendizaje, promoviendo discusiones, reflexiones de los estudiantes para apreciar la información que posibilita la toma de decisiones para continuar con la sesión; la dimensión retroalimentación, que implica realizar las devoluciones en el momento adecuado y estar atento a las respuestas o necesidades de aprendizaje de los estudiantes y realizar adaptaciones si fuera necesario y la dimensión evaluación que considera la coevaluación, con muchos beneficios, debido a que promueve la cohesión de los equipos y mejora los niveles de motivación en los estudiantes inclusivos o no inclusivos y la autoevaluación que pretende la comprensión y apropiación de las intenciones de aprendizaje, además de desarrollar la autorregulación del aprendizaje con las capacidades que implican conocer sus formas de aprender (Ravela *et al.*, 2017).

2. Metodología

Los docentes deben garantizar el uso de estrategias didácticas y las prácticas de evaluación formativa como mecanismo de inclusión educativa. Por ello, el presente estudio se enmarca en un paradigma post positivista. Al respecto, Ramos (2015) indicó que la realidad es aprehensible de manera imperfecta con resultados probables, pudiendo utilizar el método cuantitativo y cualitativo, este último orientado al positivismo más que al interpretativo.

En cuanto al enfoque mixto, se consideran etapas en las que se integran los enfoques cuantitativo y cualitativo a la vez, considerándose complementarios y, de esta manera, se comprenderán los comportamientos de los docentes y las razones que los dirigen en el contexto determinado (Hernández *et al.*, 2014). Por otro lado, el diseño de la investigación mixta fue explicativo secuencial, tomando en cuenta en primer lugar como primera fase cuantitativa el hallazgo correlacional causal y en una segunda fase se realizará el diseño cualitativo.

Respecto al planteamiento del enfoque mixto, Creswell y Plano (2007) propusieron la importancia de plantear interrogantes cuantitativas y cualitativas de forma separada, pero a la vez integrada, respondiendo a las fases de la investigación. Se enmarca en el fenomenológico hermenéutico que sienta sus bases en Van Manen (2003), citado en Ayala (2008), estableciendo que el interés primordial es el significado esencial de los fenómenos, las experiencias vividas y la profunda interpretación de los mismos y se aplicaron dos pruebas (dos cuestionarios) para

medir la influencia de las estrategias didácticas en las prácticas de evaluación formativa y una entrevista semiestructurada y, de este modo, comprender las razones que gobiernan en las decisiones de los docentes.

La población para la aplicación de los dos cuestionarios fue conformada por 33 docentes de una institución educativa pública con estudiantes inclusivos y estudiantes con necesidades educativas especiales. Por otro lado, para realizar las entrevistas se eligieron dos docentes para la aplicación de la guía de entrevista, tomando en cuenta la metodología propuesta y con el acercamiento a los encuestados y a los entrevistados. Los resultados de las encuestas se procesaron en Spss versión 24 para hallar los resultados descriptivos e inferenciales y poder medir la incidencia de las estrategias didácticas en las prácticas de evaluación formativa como mecanismo de inclusión educativa y se realizó el análisis del contenido para la información obtenida de las entrevistas.

3. Resultados

En el presente estudio, se desarrollan los resultados mediante estadísticos descriptivos e inferenciales. De este modo, se realizan las interpretaciones de los datos y se complementó con el análisis del contenido de las entrevistas para la comprensión del contexto.

La técnica utilizada de la variable estrategias didácticas fue la observación y el instrumento plasmado en una lista de cotejo. Esta se basa en el instrumento en el que considera siete dimensiones: motivación, con 4 ítems, problematización o contextualización con 4 ítems, recojo de saberes previos con 4 ítems, propósito con 4 ítems, gestión y acompañamiento del aprendizaje con 5 ítems, la aplicación o transferencia de la información con 2 ítems y la evaluación con 3 ítems, teniendo un total de 26 ítems con una escala de tipo Likert validados por Minedu (2019). En cuanto a la variable prácticas de evaluación formativa, el instrumento utilizado fue la observación y se encuentra sustentada teóricamente en Ravela et al. (2017) y presenta cuatro dimensiones: planteamiento del propósito con 5 ítems; dimensión generación de evidencias con 6 ítems; dimensión retroalimentación con 4 ítems y la dimensión evaluación con 6 ítems; teniendo un total de 21 ítems y con una escala de tipo Likert. En cuanto a la técnica utilizada para el recojo de información cualitativa, se realizó la entrevista, con un total de 3 preguntas para las estrategias didácticas y 3 preguntas para las prácticas de evaluación formativa.

De acuerdo al diseño mixto explicativo secuencial se procedió a realizar la prueba de hipótesis mediante regresión logística ordinal y medir la incidencia de las estrategias didácticas en las prácticas de evaluación formativa como mecanismo de inclusión educativa que se ve complementada con las respuestas de las entrevistas realizadas a dos docentes.

Tabla 1.

Información del ajuste del modelo explica la incidencia de las estrategias didácticas en las prácticas de evaluación formativa como mecanismo de inclusión educativa

Información de ajuste de los modelos				
Modelo	Log. de la verosimilitud - 2	Chi ²	gl	Sig.
Sólo intersección	70,205			
Final	47,716	22,489	13	,048
Función de enlace: Log.				

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 1, se observa que, la prueba de contraste en cuanto a razón de verosimilitud muestra significancia ($\chi^2=22,489$; $p<0.05$) y se interpreta: las estrategias didácticas inciden en las prácticas de evaluación formativa como mecanismo de inclusión educativa.

Tabla 2.

Bondad de ajuste del modelo que explica la incidencia de las estrategias didácticas en las prácticas de evaluación formativa como mecanismo de inclusión educativa

Bondad de ajuste			
	Chi ²	gl	Sig.
Pearson	114,402	33	,000
Desvianza	47,716	33	,047
Función de enlace: Log.			

Fuente: Elaboración propia.

Se observó que el modelo de regresión verifica que los valores prestablecidos por el modelo. La desviación ($\chi^2 = 47.716$) muestran que $p < 0,05$ se puede establecer que el modelo que considera que las estrategias didácticas inciden en las prácticas de evaluación formativa como mecanismo de inclusión educativa, estableciéndose como válido y aceptable.

Tabla 3.

El Pseudo R² del modelo explicando la incidencia de las estrategias didácticas en las prácticas de evaluación formativa como mecanismo de inclusión educativa

Pseudo R cuadrado	
Cox y Snell	,494
Nagelkerke	,561
McFadden	,320
Función de enlace: Logit.	

Fuente: Elaboración propia.

Se observó que los valores de Cox y Snell explican las variabilidades de la data en .494 o 49.4%, por lo que al convertirse en R² Nagelkerke tuvo un valor de .561 interpretándose que el modelo explica en un 56.1% las variabilidades de la data, y Mc Fadden presentó un valor de .320, demostrando que la data está ajustada en 32% y el 39.9% es el valor de incidencia de otras variables que no forman parte de este estudio.

Tabla 4.

Estimaciones del parámetro explicando la incidencia las estrategias didácticas en las prácticas de evaluación formativa como mecanismo de inclusión educativa

								Intervalo de confianza al 95%	
		Estimación	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Límite inf.	Límite sup.	
Umbral	[Eva_for = 1]	-	4,044	8,304	1	,004	-19,581	-3,728	
	[Eva_for = 2]	11,655	3,787	5,993	1	,014	-16,695	-1,848	
Ubicación	[Mot=1]	-9,272	2,391	,963	1	,326	-7,033	2,340	
	[Mot=2]	-2,347	2,498	1,984	1	,159	-8,413	1,377	
	[Mot=3]	-3,518							
	[Prob=1]	0 ^a	.	.	0	.	.	.	
	[Prob=2]	-1,257	2,395	,276	1	,600	-5,951	3,436	
	[Prob=3]	-,896	1,934	,215	1	,643	-4,687	2,894	
	[Sab_Pre= 1]	0 ^a	.	.	0	.	.	.	
	[Sab_Pre= 2]	-1,948	1,519	1,645	1	,200	-4,925	1,029	
	[Pro=1]	-1,693	2,360	,515	1	,473	-6,320	2,933	
	[Pro=2]	-3,383	2,181	2,405	1	,121	-7,657	,892	
[Pro=3]	0 ^a	.	.	0	.	.	.		
[GyA=1]	3,109	2,668	1,358	1	,244	-2,121	8,338		
[GyA=2]	,676	2,115	,102	1	,749	-3,469	4,821		
[GyA=3]	0 ^a	.	.	0	.	.	.		
[Trans=1]	-2,080	2,208	,887	1	,346	-6,408	2,248		
[Trans=2]	-1,025	1,561	,431	1	,511	-4,085	2,034		
[Trans=3]	0 ^a	.	.	0	.	.	.		
[Eva=1]	-5,606	1,781	9,906	1	,002	-9,097	-2,115		
[Eva=2]	-4,295	1,949	4,854	1	,028	-8,115	-,474		
[Eva=3]	0 ^a	.	.	0	.	.	.		

Nota. Función de enlace: Logit.

a. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante. Fuente: Elaboración propia.

Se observó que la evaluación de las estrategias didácticas (Wald= 9,906) presenta $p=0,002$ ($p<0,05$) predice mejor las prácticas de evaluación formativa como mecanismo de inclusión educativa.

Sobre las estrategias didácticas, se plantearon algunas preguntas para comprender los bajos niveles de uso de las estrategias didácticas que se evidencia en los resultados de las estimaciones del parámetro y ante la pregunta “¿cuáles son los procesos pedagógicos que toma en cuenta para atender a los estudiantes inclusivos o de necesidades educativas especiales en el aula?”, el docente manifestó que considera los momentos de la sesión, inicio, proceso y salida para todos los estudiantes, considera la motivación como un elemento importante y que intenta mantenerla durante toda la sesión, especialmente para los estudiantes inclusivos; sin embargo, siente que no es suficiente que los estudiantes inclusivos no logran los propósitos de aprendizaje.

En cuanto a la docente, indicó que mantiene la motivación, recojo de saberes previos, que son importantes para vincularlos con el nuevo aprendizaje, pero en esta etapa los estudiantes inclusivos no logran responder y que posiblemente necesiten más tiempo y sugería que estos estudiantes deben ser atendidos en una escuela especial.

Los procesos pedagógicos que se toman en cuenta son motivación, especialmente para inclusivos y recojo de saberes previos; sin embargo, los estudiantes inclusivos requieren más tiempo para las respuestas. Ante la pregunta “¿cuáles son las principales dificultades o limitaciones que afronta usted durante los procesos pedagógicos al atender las necesidades educativas especiales de sus estudiantes?”, el docente indicó que mientras desarrolla la sesión, los estudiantes con necesidades especiales se distraen y por atender a los demás los descuida, pero al final del bimestre considera algún criterio para que no salga desaprobado.

La docente respondió que presenta dificultades para lograr que los estudiantes realicen las actividades programadas para la sesión y que muchas veces se llevan los ejercicios para completarlos en casa, por lo que intenta realizar adecuaciones.

En ese sentido, se establece que, durante las sesiones desarrolladas, los estudiantes inclusivos muestran distracción y no son adecuadamente atendidos, sin que puedan desarrollar las actividades programadas intentando realizar adecuaciones y tomando criterios para realizar la evaluación de los estudiantes inclusivos.

Para la pregunta “¿considera que las estrategias didácticas durante las sesiones de aprendizaje están relacionadas con la evaluación formativa?”, el docente manifestó que utiliza las estrategias didácticas durante la sesión de aprendizaje y que muchas veces evalúa la siguiente sesión, porque no le alcanza el tiempo en una sola sesión. La docente indicó que pueda que estén vinculadas, porque dentro de su sesión considera la evaluación de la sesión y que utiliza su registro auxiliar para registrar la evaluación, algunas veces utiliza algún instrumento como lista de cotejo o rúbrica y que este año ha tenido que cambiar la evaluación de números a letras pero que al final es lo mismo, pero ahora lo hace en letras. Al respecto, se utilizan estrategias didácticas en las sesiones y evaluación formativa en una misma sesión y el instrumento es creado en base a la sesión. Así mismo, se está cambiando la evaluación cuantitativa por cualitativa de forma progresiva.

Sobre las prácticas de evaluación formativa se plantearon algunas preguntas para comprender los bajos niveles de prácticas de evaluación formativa como mecanismo de inclusión educativa que se evidencia en los resultados de las estimaciones del parámetro y ante la pregunta “¿cuáles son las principales dificultades o limitaciones que afronta usted durante la evaluación a los estudiantes inclusivos de necesidades educativas especiales?”, el docente manifestó que los estudiantes inclusivos en los exámenes orales no pueden dar respuestas coherentes y les falta información y para las pruebas escritas no logran responder correctamente a las preguntas que se les plantea y tiene que dejarle algún trabajo en casa para que pueda promediárselo. Asimismo, la docente indicó que algunas veces prepara otra prueba para los estudiantes inclusivos, pero por falta de tiempo le toma la misma prueba que los demás, pero tiene algunas consideraciones. Los resultados de evaluación de los estudiantes inclusivos demuestran dificultades orales, en coherencia, redacción porque por falta de tiempo toma pruebas que no están adecuadas a estudiantes inclusivos.

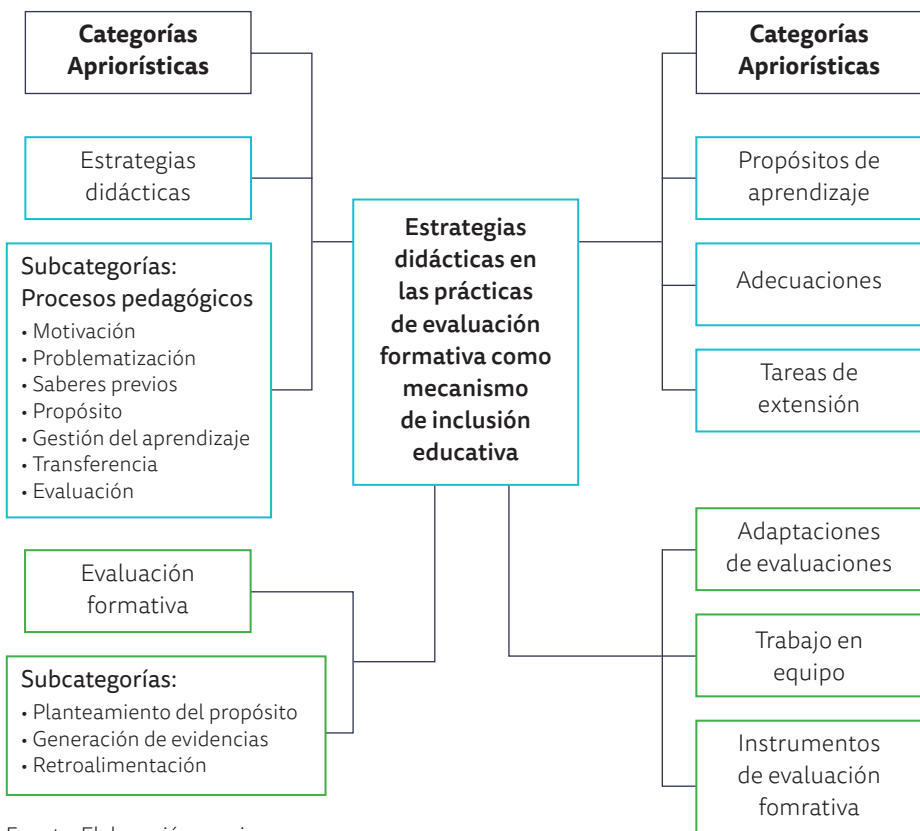
Para la pregunta “¿cómo realiza la retroalimentación a los estudiantes inclusivos o de necesidades educativas especiales?”, el docente manifestó que cuando los estudiantes trabajan en equipos, se acerca permanentemente para verificar que terminen de realizar el producto y aprovecha para explicarles cómo deben realizar los ejercicios. También la docente indicó que casi al finalizar la clase explica nuevamente y pregunta a los estudiantes si no entendieron algo, además realiza preguntas de meta cognición para cerrar la sesión. Se realiza retroalimentación durante el trabajo en equipo, acercándose a explicar los ejercicios que deben realizar, vuelve a explicar y cierra con retroalimentación.

Finalmente, se le preguntó “¿cómo realiza la evaluación formativa a los estudiantes inclusivos o de necesidades educativas especiales?”, el docente manifestó que en un listado de estudiantes coloca el desempeño que planificó y coloca en qué nivel se encuentran los estudiantes: inicio, proceso o logrado. La docente indicó que elaboraba su instrumento de evaluación formativa colocando: “no lo hace”, “requiere ayuda” y lo hace para algunas sesiones de aprendizaje, y que los estudiantes inclusivos son los que muchas veces estaban en los niveles de “no lo hace” o “requiere ayuda para realizarlo”.

Para la evaluación formativa, considera el desempeño precisado y establece niveles de logro de las evidencias de los estudiantes y en el caso de inclusivos, las evidencias logran generalmente niveles de no logrado por no comprender el desempeño precisado.

Figura 1.

Presentación de las categorías apriorísticas y las emergentes



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la generación de las categorías emergentes, se puede precisar que la categoría apriorística estrategias didácticas establecen los procesos pedagógicos que considera la motivación, problematización, recojo de saberes previos, propósito, gestión del aprendizaje, transferencia y evaluación. Por ello, en la interpretación de la información se establecieron como categorías emergentes surgieron los propósitos de aprendizaje para estudiantes inclusivos, las adecuaciones a las sesiones y las tareas de extensión. Así mismo, se precisaron como categorías apriorísticas de la evaluación formativa el planteamiento del propósito, generación de evidencias y retroalimentación, de los cuales emergieron las categorías como adaptaciones de evaluaciones para estudiantes inclusivos, trabajo en equipo en el desarrollo de sesiones y creación de instrumentos de evaluación para estudiantes inclusivos.

4. Discusión

El presente estudio analizó los factores que contextualizan e inciden en las estrategias didácticas en las prácticas de evaluación formativa como mecanismo de inclusión educativa. Se presentó algunas limitaciones, debido a que para los docentes del nivel secundaria la variable prácticas de evaluación formativa es relativamente nuevo, pues para el presente año se hizo obligatoria la evaluación cualitativa para el primer año de secundaria y que progresivamente se irá implementado; además, de que los docentes consideran a la evaluación formativa como aislada de las estrategias didácticas desarrolladas durante las sesiones de aprendizaje. En tal sentido, es preciso notar que los docentes deben considerar las estrategias de evaluación formativa en el diseño de los procesos pedagógicos de la sesión de aprendizaje.

Para el objetivo general del estudio, se encontró que las estrategias didácticas inciden en las prácticas de evaluación formativa como mecanismo de inclusión educativa, debido a $p < 0.05$ y esta incidencia es explicada en un 56.1% de incidencia de las variables predictoras: motivación para el aprendizaje, problematizaciones o contextualizaciones, el recojo de saberes previos para conectarlos con los nuevos aprendizajes, propósitos de la sesión de aprendizaje, gestión y acompañamiento para el aprendizaje, aplicaciones o transferencias de la información y evaluación en las prácticas de evaluación formativa como mecanismo de inclusión educativa. Además, los docentes en sus manifestaciones evidenciaron desconocer estos procesos pedagógicos como estrategia didáctica, mencionando solo los momentos de la sesión y algunos de los procesos, estos procesos debieran ser planificados y ejecutados durante la sesión de aprendizaje, puesto que inciden en las prácticas de evaluación formativa.

Tal como Fernández (2014) consideró, los usos de estrategias didácticas durante el ejercicio docente están íntimamente vinculados con la calidad de evaluación y esta debe ser formativa; que considere la retroalimentación del aprendizaje y debe implicar la formación integral de los estudiantes. Además, la evaluación formativa propicia en los estudiantes una mejor integración de los aprendizajes y la activación de procesos complejos del pensamiento. Así mismo, las técnicas de evaluación formativa en el aula, pueden servir como un mecanismo diagnóstico y terapéutico útil y oportuno para solucionar los problemas de aprendizaje creados durante las instrucciones en el aula y se debe adaptar las modificaciones de la instrucción y facilitar la retroalimentación oportuna para mejorar el aprendizaje (Srivastava *et al.*, 2018). En la misma línea del pensamiento, Ozan y Kincal (2018) encontraron que los logros académicos de los estudiantes del grupo experimental donde se aplicaron las prácticas de evaluación formativa fueron significativamente superiores a los del grupo control donde no se aplicaron prácticas de evaluación formativa. Además, el efecto de la evaluación formativa del rendimiento académico metaanálisis de muchos estudios también ha demostrado que la evaluación formativa eleva los estándares y aumenta la capacidad de los estudiantes logro.

En cuanto a las prácticas de evaluación formativa, los docentes evidenciaron desconocer la relación causal de la ejecución de las estrategias didácticas mediante el uso de los procesos pedagógicos en las prácticas de evaluación formativa como mecanismo de inclusión educativa; por lo que Black (2018) consideró que la evaluación formativa garantiza la gestión de situaciones que favorecen la regulación interactiva de los procesos de aprendizaje, relaciona el establecimiento de situaciones de evaluación con mecanismos o actividades realizadas durante la gestión del aula y las interacciones que tienen lugar a través de las situaciones didácticas. Por otro lado, las prácticas de retroalimentación que realizan los docentes no posibilitan que los estudiantes realicen una retroalimentación reflexiva, que garantice que los estudiantes sistematicen los aprendizajes o alcancen los desempeños planificados. Finalmente, sobre la práctica de la evaluación formativa, los docentes evidenciaron desconocer que la evaluación formativa no consiste en el simple registro o recojo de evidencia en un instrumento de evaluación formativa, si no que se debe realizar todos los procesos pedagógicos y ellos están vinculados al planteamiento del propósito, la generación de evidencias, la retroalimentación y la autoevaluación y coevaluación (Ravela *et al.*, 2017).

5. Conclusiones

De acuerdo al objetivo planteado, se evidenció que las estrategias didácticas inciden en las prácticas de evaluación formativa como mecanismo de inclusión educativa, puesto que la razón de verosimilitud del modelo logístico ordinal es significativo ($p < 0,05$) y se ajustan bien a la data (Desviación con $p < 0,05$); y explica el 56.1% la variable dependiente prácticas de evaluación formativa y es comprendido, ya que para la evaluación formativa se considera el desempeño precisado y establece niveles el logro de las evidencias de los estudiantes y, en el caso de inclusivos, las evidencias logran generalmente niveles de no logrado por no comprender el desempeño precisado. Las variables predictoras: motivación para el aprendizaje, problematizaciones o contextualizaciones, el recojo de saberes previos para conectarlos con los nuevos aprendizajes, propósitos de la sesión de aprendizaje, gestión y acompañamiento para el aprendizaje, aplicaciones o transferencias de la información y evaluación en las prácticas de evaluación formativa como mecanismo de inclusión educativa y los usos de estrategias didácticas durante el ejercicio docente están íntimamente vinculados con la calidad de evaluación y esta debe ser formativa. Al respecto, se utilizan estrategias didácticas en las sesiones y evaluación formativa en una misma sesión y el instrumento es creado en base a la sesión. Así mismo, se está cambiando la evaluación cuantitativa por cualitativa de forma progresiva.

Por otro lado, se encontró que las estrategias didácticas planificadas por los docentes tienen incidencia en las dimensiones de las prácticas de evaluación formativa: planteamiento del propósito, generación de evidencias, retroalimentación y evaluación. El resultado de la razón de verosimilitud del modelo logístico ordinal es significativo ($p < 0,05$) y se ajusta bien a la data (Desviación con $p < 0,05$), debido a que se realiza retroalimentación durante el trabajo en equipo, acercándose a explicar los ejercicios que deben realizar, vuelve a explicar y cierra con retroalimentación. La evaluación formativa garantiza la gestión de situaciones que favorecen la regulación interactiva de los procesos de aprendizaje, relaciona el establecimiento de situaciones de evaluación con mecanismos o actividades realizadas durante la gestión del aula y las interacciones a través de las situaciones didácticas.

6. Referencias bibliográficas

Aranda, A., Aparicio, J., Asún, S. y Romero, R. (2018). The Formative Evaluation of Generic Competences in the Training of Physical Education Teachers. *Estudios Pedagógicos*, 44 (2), 39-53. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n2/0718-0705-estped-44-02-00039.pdf>

Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-Hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 409-430. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909008.pdf>

Black, P. (2018). Formative assessment – an optimistic but incomplete vision. *Assesment in Education. Principles, Policy & Practice*, 22 (1), 161-177. <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2014.999643>

Creswell, J. W. y V. L. Plano Clark. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage

Fernández, A. (2014). *Evaluando la evaluación de los aprendizajes*. <http://www.ufg.edu.sv/icti/doc/EVALUANDO-LA-EVALUACION-DE-LOS-APRENDIZAJES.pdf>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. 6.ª ed. McGraw Hill.

Latorre, M. y Seco del Pozo, C. (2013). *Metodología, estrategias y técnicas metodológicas*. Universidad Marcelino Champagnat. <http://www.umch.edu.pe/arch/hnomarino/metodo.pdf>

Minedu (2019). *Los procesos pedagógicos*. Portal Educativo Perueduca. www.perueduca.pe/documents/5080387/0/Procesos%20pedagógicos,

Montaña, C. (2018). *Evaluación formativa, un mecanismo de inclusión para estudiantes con necesidades educativas especiales en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento del Municipio de Venadillo-Tolima*. [Tesis de maestría, Universidad de Tolima, Colombia]. Repositorio. <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/2246/1/APROBADO%20CINDY%20CAROLINA%20MONTA%C3%91A%20CARVAJAL.pdf>

Ozan, C. y Kincal, R. (2018). The Effects of Formative Assessment on Academic Achievement, Attitudes toward the Lesson, and Self-Regulation Skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18, 85-118. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2018.1.0216>

Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances psicológicos*, 23 (1), 9-17. http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf

Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. http://web.septlaxcala.gob.mx/sate/docs/actividades_acuerdos/mejorar_evaluacion_en_el_aula.pdf

Santiuste, V. y Arranz, M. (2009). Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación. *Revista de educación*, 350(1), 463-476. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=303936>

Srivastava, T., Gangaprasad, V. y Waghmare, L. (2018). Formative Assessment Classroom Techniques (FACTs) for Better Learning in Pre-Clinical Medical Education: A Controlled Trial. *Journal of Clinical and Diagnostic Research* 12 (9). <http://dx.doi.org/10.7860/JCDR/2018/35622.11969>

Las TIC, oportunidad y desafío para la educación equitativa y de calidad para el desarrollo de sociedades democráticas e inclusivas

Alberto Deyvid Coello Acosta¹
Isabel Menacho Vargas²
Yrene Cecilia Uribe Hernández³

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo explicar el impacto del aula virtual trabajada bajo el modelo educativo *b-learning* y desde la perspectiva de educación inclusiva y democrática en el rendimiento académico. Se trabajó con una muestra de 16 estudiantes del 2.º grado de secundaria de la Institución Educativa Cruz Saco, 2018. Este estudio de enfoque cuantitativo de nivel explicativo, cuyo diseño fue experimental de subtipo pre experimental, teniendo un pretest y posttest con grupo experimental. El estudio demuestra que es posible introducir el uso de herramientas tecnológicas en la educación básica, desde la perspectiva de educación inclusiva, equitativa y democrática, permitiendo a los estudiantes el acceso a una educación de calidad, sin distinción alguna, brindando una atención adecuada a estudiantes con necesidades educativas especiales. Los resultados demuestran que el empleo del aula virtual trabajado bajo el modelo del *b-learning* y desde una perspectiva de educación inclusiva, equitativa y democrática presenta un impacto significativo en el rendimiento académico de los estudiantes.

Palabras clave: entornos virtuales, software para la educación y calidad educativa.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6464-5567>

² ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6246-4618>

³ ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5893-9262>

1. Introducción

Los avances tecnológicos vienen replanteando la organización, manejo y la forma de cómo se entiende los sectores en que se desenvuelve el ser humano. Así, el sector educativo no queda ajeno a los cambios que deben darse siendo los responsables de dichos cambios, los gobiernos de cada Estado a través de sus políticas adoptadas en lo referente a la educación de sus pueblos. Por ende, debe plantearse nuevos retos que brinden respuesta a los cambios que las sociedades actuales necesitan para llegar al ideal de sociedades equitativas, democráticas e inclusivas.

En Latinoamérica, al igual que en los países del mundo, se vienen desarrollando políticas que se ven orientadas por organismos mundiales como la Unesco que establece un marco de lineamientos en lo referente a la educación, planteando nuevos roles para el maestro y donde el uso de la tecnología toma relevancia en el logro de las metas planteadas para el futuro (Unesco, 2015). El empleo de las tecnología para el desarrollo de aprendizajes se debe considerar, pero nacen interrogantes acerca de cómo lograr que las sociedades de la información pasen a ser sociedades del conocimiento, así como el uso de las tecnologías de la información y comunicación formen parte de los sistemas educativos públicos y privados, y que les permita lograr que sus centros de enseñanza se conviertan en centros de aprendizaje inclusivos y equitativos donde se atienda a la diversidad y les brinde iguales oportunidades de desarrollo a los miembros de dicha comunidad (Unesco, 2017).

La educación, a través de la TIC, puede generar oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes sin distinción, propiciando puentes para el logro de capacidades, habilidades, actitudes éticas y competencias para los estudiantes de educación básica. Además, promueven el auto aprendizaje, al igual que potencian el hecho de seguir aprendiendo en el transcurso de toda la vida (Unesco, 2015). Su inclusión puede lograr cometidos importantes para la educación, ya que el empleo de la tecnología nos permite ofrecer nuevos escenarios de aprendizaje y, en diversos formatos, la información que luego será gestionada en conocimiento permite que todos los estudiantes logren tener el acceso a la educación sin ninguna distinción (Echeita, 2004).

La investigación tuvo como propósito mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en el área de Ciencias Sociales a través del empleo del aula virtual trabajado desde el modelo educativo *b-learning*, trabajada desde una perspectiva

de educación inclusiva, equitativa y democrática, permitiendo mejorar los aprendizajes de los estudiantes a través de la integración de las TIC y ofreciendo oportunidades de aprendizaje y desarrollo de competencias actuales.

De lo expuesto, podemos concluir que una de las formas de lograr una educación equitativa y de calidad es a través del uso de la tecnología, ya que permite el desarrollo de competencias necesarias en los actuales contextos, contribuyendo así en el progreso de las sociedades democráticas e inclusivas (Unesco, 2017).

LAS TIC HACIA LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

La tecnología ha dado pasos agigantados en la evolución de la humanidad. El hombre ha cambiado la forma de relacionarse en sociedad debido al uso de las redes sociales, queda en los hombres en darle un sentido a dicha tecnología (Reig, 2012). La escuela debe darle ese sentido de un uso responsable y ético, cuyo empleo sirva para generar aprendizajes y una forma de compartir conocimientos.

La sociedad del conocimiento, según Moya (2013), pertenece al siglo XXI, donde el empleo de la tecnología en la educación deja de tener usos limitantes de búsqueda y almacenamiento de información. Así, nos habla del uso de la tecnología, pero con metodología adecuada para la gestión del proceso de enseñanza de aprendizaje. Con un mayor desafío de convertir dicha información en conocimiento, así mismo menciona la importancia que posee la tecnología al momento de facilitar el acceso al aprendizaje y a la construcción del conocimiento.

Desde el punto de vista de Cabero (2015), los recursos que ofrecen las TIC en educación pueden ser definidas como facilitadoras y trasmisoras de información desde la mirada del estudiante. Desde la visión docente, se interpretan como recursos educativos con la particularidad de ser adaptado a las necesidades y peculiaridades de los estudiantes. Para que se pueda llegar a la sociedad del conocimiento, se asumen las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC) como herramientas que facilitan el aprendizaje y el empleo de las mismas potencia el desarrollo del conocimiento con el objetivo de lograr aprendizajes significativos en los estudiantes. En relación a lo expuesto, no solo resaltan las competencias tecnológicas que los docentes deben poseer, sino también el uso de metodologías adecuadas que dirijan su empleo de manera óptima y didáctica, permitiendo así la creación de escenarios de comunicación donde se logre dichos aprendizajes.

Si bien los docentes realizan un buen empleo de las TIC, estas pueden potenciar resultados positivos en las escuelas y, por consiguiente, el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes, pero con el apoyo de las herramientas tecnológicas. Así mismo, el uso adecuado de las tecnologías que realiza el docente implicaría la presencia de conocimientos necesarios sobre el manejo de dichas tecnologías. Esto se entiende como competencias tecnológicas que se verían potenciadas con el uso de una metodología adecuada que brinde a los estudiantes un ambiente potencial de aprendizaje (Gonzales, 2006).

Las TAC se preocupan en las metodologías que se emplearán en los procesos, cómo se desarrolla el aprendizaje en los estudiantes y, sobre todo, en la forma en que se generan estos aprendizajes a través del empleo de las TIC; es decir, se preocupa por el empleo o manejo que realiza el docente de la tecnología para el logro de aprendizajes. Así mismo, pueden avalarse de lo que ofrecen la web 2.0, los recursos en línea, los blogs educativos, las aulas virtuales, etc., ya que ofrecen diversidad de usos potenciales que están al alcance de estudiantes y docentes. En forma general, las tecnologías digitales permiten la conexión e interacción entre los miembros de la sociedad, donde la velocidad y transformación de la información se presenta con mayor rapidez, así como los conceptos de espacio y tiempo en relación a su uso asumen nuevas definiciones y el aprendizaje debe ser comprendido como algo permanente para los miembros de dicha sociedad (Cabero y Valencia, 2019).

PERSPECTIVA TIC PARA SOCIEDADES EQUITATIVAS, DEMOCRÁTICAS E INCLUSIVAS

La educación es vista como un derecho fundamental al que toda persona tiene como un derecho inherente así mismo y que puede propiciar espacios de igualdad en el acceso a aprendizajes desde una perspectiva inclusiva con el fin de que se posibiliten el desarrollo del ser humano, su entendimiento pacífico y democrático en sociedad. Respecto al objetivo de desarrollo sostenible en educación, se espera que para el 2030 se refiere a que los estados deben garantizar que se brinde una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Además, promover espacios donde se logren aprendizajes en el transcurso de toda la vida de las personas (Unesco, 2017).

Echeita (2004), al hacer referencia a una educación inclusiva, se entiende que se le brindará las mismas oportunidades de desarrollo a estudiantes con necesidades educativas especiales, donde la educación sea un puente para que todos puedan desarrollarse y sentirse parte de la sociedad a la que pertenecen, generando un clima de aceptación, respeto y tolerancia entre los miembros de

su comunidad. Así mismo, la tecnología ingresa en momentos en que se presenta una mayor posibilidad de información. De ese modo, los docentes pueden acceder a una información útil para diseñar estrategias que serán empleadas en los estudiantes que presenten necesidades especiales y, así, romper con las barreras que no permiten tener educación, así como de generar cambios positivos en las sociedades actuales, donde la inclusión se presenta más teórica que práctica.

En la declaración de Qingdao (2015), se trató el tema de cómo lograr la transformación de la educación y cumplir con el objetivo de desarrollo sostenible de educación a través de las oportunidades que ofrecen las TIC. El tema de educación se desarrolló bajo un marco donde se establece que el aprendizaje es para toda la vida y que les permita a las personas lograr su pleno desarrollo y potencialidades, para llegar a crear sociedades del conocimiento que sean sostenibles e integradoras. Así mismo, se reafirmó la concepción humanista de la educación, la cual se basa en que los seres humanos poseen derechos como una educación de calidad. Además, debe predominar la justicia social donde todos sean tratados con igualdad y atendidos según sus necesidades particulares.

De esta concepción, se desprenden 4 pilares educativos: el acceso, equidad, inclusión y la calidad en los resultados de aprendizajes, donde todas las personas sin ninguna distinción de raza, sexo, discapacidad, etc. se le niega el acceso a una educación. Las TIC serían el medio que puede potenciar el cumplimiento de dicho objetivo y, como tal, debe ser integrado en los lineamientos políticos de los Estados para integrarse en la educación básica, otorgando nuevas perspectivas acerca de la metodología, evaluación y cómo podemos generar aprendizajes a través de su uso.

Asimismo, se sostiene que el empleo de las TIC reduce las brechas del aprendizaje y genera oportunidades de desarrollo. Además, para llegar a ser sociedades del conocimiento interconectadas, debemos desarrollar en nuestros estudiantes de educación básica competencias que les permitan no solo tener acceso a la información, sino lograr la trasmisión de conocimientos, y desarrollar aptitudes que se vean reflejadas en sociedades sostenibles y pacíficas (Unesco, 2015).

Las TIC adquieren un mayor significado en la actualidad. No acceder se entiende como un motivo de exclusión social; por tal motivo, muchos Estados están realizando cambios en sus políticas educativas para que tengan una mayor presencia en las escuelas y los futuros ciudadanos estén provistos de competencias digitales necesarias para este mundo globalizado y digitalizado (Cabero y Valencia, 2019)

LAS TIC Y SU POTENCIALIDADES EN LATINOAMÉRICA

Las TIC han generado impactos significativos en nuestras sociedades. Como menciona Bauman (2015,) la sociedad líquida en la que nos movemos está determinada por los avances tecnológicos en comunicación y que han posibilitado un mayor acceso a la información y conocimiento. Ante un mundo tan cambiante y lleno de incertidumbre, no debemos dejar de seguir aprendiendo y adaptándonos a los rápidos cambios que se producen en el mundo y, por ende, en nuestras sociedades. Por ello, resulta importante preparar a los futuros ciudadanos con capacidades y competencias que les permitan adaptarse a los posibles cambios que se puedan presentar en el futuro.

La responsabilidad recaería en la escuela, ya que brinda el desarrollo de competencias y capacidades que preparen a nuestros estudiantes a afrontar los futuros cambios. Por tanto, se debe seguir desarrollando y contribuyendo en la formación de una sociedad del conocimiento inclusiva y democrática (Unesco, 2017).

La escuela asume nuevos roles con las TIC. Los docentes se convierten en mediadores del aprendizaje y estudiantes dotados de autonomía con responsabilidad en los procesos de su propio aprendizaje. El empleo de las tecnologías permite que las escuelas sean dinámicas, flexibles y abiertas en las sociedades del conocimiento. De ese modo, se crearán espacios diversos de aprendizaje donde la conexión entre docentes y estudiantes contribuyen al conocimiento. Esto puede generar oportunidades de aprendizaje y, por otro lado, una mayor desigualdad cuando estas no son desarrolladas y empleadas en contextos educativos inclusivos (Unesco, 2013).

En un estudio acerca de la infraestructura, uso y habilidades en TIC en los países de América Latina, se obtuvo que en una escala del 1 al 10, se encuentran entre 2.77 a 6.95. Dicha fluctuación se debe a las diferentes condiciones que presentan los países en relación a la conectividad o al acceso al internet. Así mismo, estudiantes de Latinoamérica presentan habilidades y destrezas TIC que deben ser consideradas por los docentes, en el diseño de los procesos de aprendizaje a través del empleo de tecnología.

En consecuencia, el docente debe asumir el rol de mediador del aprendizaje en relación al manejo de la tecnología, dándole una utilidad más eficiente a la hora de emplear estrategias didácticas, contenidos digitales que potencialicen en los estudiantes mejoras en su rendimiento. La incorporación de las TIC en la escuela es una preocupación y necesidad, así lo demuestran las investigaciones de tesis realizadas por estudiantes de universidades de América Latina entre 2005 y

2014. El 53,97% de dichas investigaciones están dirigidas al empleo de espacios virtuales en el aprendizaje, a las metodologías que emplean docentes en relación al uso de la tecnología y al diagnóstico e impacto que generan las herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes (Navarro *et al.*, 2017).

Las relación del docente con las TIC favorece a la asimilación de nuevas prácticas educativas pertinentes, destinadas a mejorar la experiencia de los procesos de enseñanza aprendizaje en cada estudiante. Así mismo, ello nos permite obtener evidencias del desempeño de los docentes en relación a las innovaciones influenciadas por la tecnología. De ese modo, las TIC pueden ser vistas como un paradigma educativo, donde se construye la comunidad del aprendizaje y los estudiantes, miembros de ella, puedan investigar, seleccionar, construir y compartir conocimientos donde se desarrollen habilidades y capacidades útiles para el presente y futuro (Unesco, 2013).

OPORTUNIDADES TIC Y SU INCLUSIÓN EN LA ESCUELA

La educación inclusiva puede ser considerada como un proceso que brinda respuesta a la diversidad de características y necesidades que presentan cada uno y todos los estudiantes en la escuela. A través de las acciones de la escuela en relación al desarrollo de los procesos pedagógicos, los cambios en el contenido, las estrategias de enseñanza, etc., se logra desarrollar una visión común de la responsabilidad del sistema educativo ordinario, la atención y educación de los estudiantes, brindando las mismas oportunidades de desarrollo a través de una educación de calidad. Las TIC y su relación con la inclusión es vista como una alternativa, ya que favorece la creación de escenarios potenciales de aprendizaje, otorgan una equidad en el acceso en la calidad de los aprendizajes (Cabero y Valencia, 2019).

Una de las formas de que las TIC tengan una presencia en las escuelas es a través del diseño universal de aprendizaje. Ortiz *et al.* (2018), citando a Arnaiz (2012) y Alba (2013), manifiestan que el diseño universal de aprendizaje (DUA) ayuda a atender a la diversidad de estudiantes, ofreciéndoles las mismas oportunidades de desarrollo de sus potencialidades. Así mismo, las TIC nos brindan escenarios innovadores e interacción entre estudiantes.

El DUA permite el acceso y que se cumpla con una educación de calidad dirigido a todos los estudiantes, pero brindando una atención a las diferentes necesidades como parte del contexto educativo. Ello favorece la flexibilidad en la formulación

de los objetivos, en la elección de los contenidos, en la creación de materiales y en la forma de evaluación; es decir, todo se realiza a partir de las necesidades de los estudiantes. Por ello, las TIC, vistas como una oportunidad de aprendizaje, apoyan los procesos de aprendizaje, el desarrollo de habilidades de los estudiantes y competencias. En los docentes, se les brindan recursos tecnológicos para la organización y diseño de nuevos escenarios de aprendizaje (Ortiz *et al.*, 2018).

Otra forma de que las TIC puedan adquirir presencia en la escuela es por medio de la creación de aulas virtuales que favorezcan el aprendizaje colaborativo, el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, el fortalecimiento de competencias digitales, el brindar el acceso a la educación, entre otros. La herramienta Learning Management System (LMS), traducido al español sería Sistema de Gestión de Aprendizaje, es empleada en la gestión de cursos en línea. Esto permite al estudiante disponer de material digital y desarrollar aprendizajes colaborativos entre estudiantes y docentes. El LMS permite al docente gestionar los aspectos que un aula virtual requiere, desde los procesos de matrícula en línea, contenidos digitales necesarios, recepción de trabajos y tareas hasta las evaluaciones pertinentes (Velazco *et al.*, 2017).

Uno de los modelos educativos que adaptan el uso de las TIC en la escuela vendría a ser el modelo educativo del b-learning, ya que los procesos de enseñanza aprendizaje de la clase presencial se ven respaldados con la metodología empleada para generar aprendizajes en forma virtual. Según Bartolomé (2004), podemos entender al b-learning como el aprendizaje mezclado donde se combina el modelo educativo virtual con el modelo presencial en los espacios físicos de las escuelas. En este modelo educativo, el docente pasaría de un rol de mediador o guía del aprendizaje que realizarían los estudiantes. Menciona también que este modelo educativo de aprendizaje potencializa en los estudiantes la asimilación y desarrollo de habilidades útiles al momento de actuar ante los desafíos del futuro como la búsqueda y selección relevante de la información, así como el de la apropiación de la misma con la finalidad de determinar un uso en contextos reales, al igual compartirla con otros.

EL ENFOQUE TRANSVERSAL TIC EN EL PERÚ

En la investigación realizada por la Unesco sobre las iniciativas nacionales de aprendizaje móvil, se resalta que en el Perú se evidencian fortalezas TIC para el 2021. Esto va desde el equipamiento tecnológico en las escuelas, siendo este equipamiento reconocido como la base para el desarrollo de futuras iniciativas pedagógicas en relación al uso de la tecnología como medio para generar

aprendizajes. Así mismo, los estudiantes demuestran predisposición para el empleo de la tecnología y su uso con fines educativos. En la misma línea, se resaltan los recursos educativos como las aulas tecnológicas o de innovación, mientras que los programas TIC evidencian el interés por parte del Estado donde tanto estudiantes y docentes son parte de la sociedad del conocimiento.

Por otro lado, nos faltaría vencer ciertos obstáculos con la baja conectividad y el acceso al internet de las escuelas en relación a su banda, así como políticas educativas nacionales en programas TIC que se mantengan, se desarrollen y perduren, a través de los diferentes gobiernos y, en último caso, la especial atención a la zona rural para que pueda poseer las similares condiciones y oportunidades de aprendizajes mediados por las TIC. Así mismo, las políticas educativas están apuntando a que su uso tenga una presencia universal en las escuelas. Prueba de esto son las intervenciones que se vienen dando desde el año 2015 en algunas zonas rurales, así como la apuesta de capacitación y formación docente en el uso de las TIC a través de materiales educativos (Rivior, 2016).

La concreción del enfoque TIC en el Perú en las escuelas se da a través del desarrollo la competencia digital porque se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC en los tres niveles educativos desde los 5 años en el nivel inicial. Una competencia de carácter transversal implicaría su inclusión en el desarrollo de las demás áreas curriculares, considerando su incorporación en las planificaciones curriculares y en los diseños de evaluación de cada I.E. Así mismo, se deben realizar las adaptaciones necesarias para la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales. La escuela debe propiciar las condiciones necesarias y brindar las oportunidades para que los estudiantes logren un aprovechamiento en el uso de los entornos virtuales desde una perspectiva de uso ético y eficiente. El entorno virtual brinda una atención a la diversidad, fomenta el respeto y el dialogo intercultural entre estudiantes; el director, responsable de cada centro, debe fomentar la creación de espacios educativos que potencialicen el aprendizaje en relación al uso de recursos tecnológicos digitales. Este enfoque se ve respaldado con el acceso de alfabetización digital que pueden tener los docentes a través de los docentes de las aulas de innovación y el portal educativo Perú Educa. (R.M. N.º 712-2018-Minedu).

La competencia TIC se podrá lograr a través de la movilización de sus capacidades: personaliza entornos virtuales, gestiona información del entorno virtual, interactúa en entornos virtuales y crea objetos virtuales en diversos formatos. Un estudiante logra estas capacidades cuando hace propio un entorno virtual, modificándolo y mejorándolo según sus intereses, valores y cultura. Además, emplea la información disponible en el internet, a través de su análisis,

organización y almacenamiento desde una perspectiva ética y pertinente. Así mismo, maneja los entornos virtuales para mantener conexiones y compartir sus intereses. Finalmente, elabora materiales digitales en distintos formatos con fines propios y educativos.

La competencia TIC presenta un carácter transversal que corresponde a las áreas y el desarrollo de las capacidades para lograr dicha competencia. A su vez cada, en el CN tiene un área responsable que se encarga de la movilización de las capacidades propias de cada competencia a excepción de las competencias transversales. Esto implica la dificultad de cumplir con la transversalidad de dicha competencia, al igual que recaería en la voluntad y compromiso de los docentes cumplir con su desarrollo (Mateus y Suarez, 2017).

2. Metodología

En la presente investigación, se quiere dar a conocer el empleo de la tecnología en las escuelas de educación básica bajo la perspectiva de una educación inclusiva, equitativa y democrática, donde los estudiantes puedan acceder a aprendizajes mediados por las TIC y, a su vez, desarrollar competencias tecnológicas necesarias en el contexto en el que están inmersos, caracterizado por los cambios producidos por la globalización y los avances científicos y tecnológicos. Así mismo, bajo el enfoque cuantitativo, sea desarrollado bajo el paradigma positivista y el método hipotético deductivo, siendo de tipo aplicada de nivel explicativo y su diseño experimental de sub tipo pre experimental. En relación a la población y muestra, esta fue no probabilístico intencionada, estuvo formada por los 16 estudiantes que conformaban el 2.º grado de secundaria de la institución educativa particular Cruz Saco.

De esta manera, se asumió como variable independiente el empleo de un aula virtual creado en la plataforma Canvas instructure inc., trabajado desde el modelo educativo del *b-learning* que potencializa el uso del aula virtual como un complemento potencial para las clases presenciales. El aula virtual se trabajó en dos unidades del área de Ciencias

Sociales, específicamente en la asignatura de Historia Universal desarrollado en 8 sesiones virtuales que complementaron las 8 sesiones presenciales programadas para dichas unidades.

El aula virtual se empieza con el proceso de matrícula a través de un correo donde cada estudiante accede al aula virtual y a su propio muro para acceder a las actividades y temas del curso. En el aula virtual, los estudiantes pueden encontrar sesiones grabadas y videos complementarios de la clase. Así mismo, las actividades se realizaban en la misma plataforma a través del foro de clase y presentación de tareas. Los estudiantes tuvieron la opción de poder personalizar los muros y establecer enlaces con sus redes sociales, así mismo les permitía observar sus avances con respecto a la presentación de las actividades y programar cada entrega de tarea desde el calendario personalizado de la clase.

En relación al aula virtual, un docente puede acceder a la plataforma Canva a través de una cuenta gratuita. Así mismo, el proceso de la creación del aula virtual se ve respaldado por tutoriales. Un docente con conocimientos básicos de computación puede crear los foros, entregas de tareas, publicar sesiones grabadas, colgar archivos complementarios y enlaces de videos. En lo referente a la evaluación, nos permite realizar un seguimiento personalizado a cada estudiante, así como realizar retroalimentaciones oportunas de sus actividades.

Así mismo, se trabajó como variable dependiente el rendimiento académico de los estudiantes en el área de Ciencias Sociales, a través del nivel de logro de las capacidades de la competencia construye interpretaciones históricas. Dicho rendimiento académico se asumió como el resultado del esfuerzo de los estudiantes para llegar a las metas u objetivos propuestos para la asignatura, la misma que se evidencia en las notas obtenidas en el área curricular de ciencias sociales. Según Edel (2003), el rendimiento académico por la naturaleza multifactorial puede ser evaluada desde una de sus variables siendo las calificaciones escolares como aquellas tomadas desde un aspecto predictivo más que de una definición del rendimiento alcanzado.

La variable rendimiento académico se midió a través de la técnica de la encuesta y su instrumento el cuestionario de tipo prueba objetiva, la cual consta de 20 ítems de tipo dicotómica. Así mismo, los resultados obtenidos en la prueba que evaluó los conocimientos de los estudiantes sobre los contenidos del módulo N.º 2 del curso de Historia Universal, el mismo que se tomó como pretest y postest en la relación a la aplicación del aula virtual.

Tabla 1.

Variable dependiente: El rendimiento académico de los estudiantes según las capacidades del área de Ciencias Sociales

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Niveles y rango
Interpreta críticamente fuentes diversas	El estudiante reconoce diversas fuentes y las diversas utilidades que le ofrecen para poder tratar un hecho o proceso histórico.	1,4,13	Vigesimal	Inicio de 0 a 10 Proceso de 11 a 13
	El estudiante ubica las fuentes en referencia a su contexto, comprendiendo y analizando de forma crítica, la visión particular que cada de una ellas ofrecen, a su vez teniendo en cuenta sus diferentes grados de fiabilidad.			Logro previsto de 14 a 17 Logro destacado de 18 a 20
Comprende el tiempo histórico	El estudiante reconoce que los sistemas de medición temporal están afectados por diversas tradiciones culturales, así como las diversas duraciones que posee el tiempo histórico.	2,6,8,11,14,15,16,17 18		
	El estudiante secuencia los hechos y procesos históricos en forma cronológica, así mismo explica los cambios y permanencias que se producen en estos.	3,7,12		
Elabora explicaciones sobre	El estudiante establece jerarquías a las causas o razones en que se producen los procesos históricos, relacionándolas con las motivaciones o inspiraciones de los protagonistas.	9,10,19,20		
Procesos históricos	El estudiante fundamenta las diversas consecuencias de los procesos del pasado y como estas se relacionan con el presente, así mismo reconoce que dichas consecuencias van construyendo nuestro futuro	5		

Fuente: Adaptado de Minedu (2017).

3. Resultados

En los resultados obtenidos podemos apreciar que se logró conseguir mejoras en los aprendizajes de los estudiantes a través del uso de la tecnología; es decir, se aprecia mejoras en el rendimiento académico.

Tabla 2.

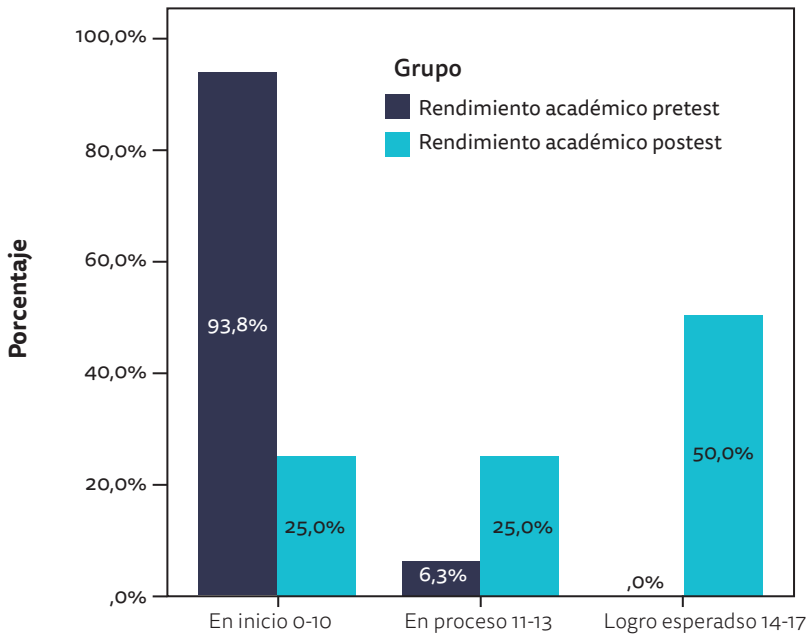
Rendimiento académico de los estudiantes en pretest y postest

Rendimiento académico	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		T	GI	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior			
Post test - Pretest	7,000	2,191	,548	5,832	8,167	12,780	15	,000

Fuente: Adaptado de Minedu (2017).

Figura 1.

Niveles del rendimiento académico de los estudiantes en relación a la prueba pretest y postest



Fuente: Elaboración propia

Los resultados inferenciales muestran que el empleo del aula virtual como herramienta tecnológica presenta una influencia significativa en el rendimiento de los estudiantes. Podemos apreciar, en la tabla 2, que el uso del aula virtual nos da un valor del 95% de intervalo de confianza se obtuvo un valor significativo de 0,00 (bilateral), siendo menor que el valor permitido de 0,05. Por lo tanto, el empleo del aula virtual como herramienta tecnológica adquiere una influencia significativa en su aplicación, teniendo resultados positivos en el rendimiento académico de los estudiantes.

En los resultados de la prueba de pretest, observamos que el 93,8 % de los estudiantes se encontraban en el nivel de inicio ubicándose en el rango de 0 a 10 puntos y el 6,2 % se registró en el nivel de proceso es decir entre 11 y 13 puntos. Luego del trabajo realizado en el aula virtual, los resultados en la prueba de post test evidencian mejoras significativas e importantes en el rendimiento académico de los estudiantes, ya que el 50% de ellos obtuvo un puntaje entre 14 y 17 puntos ubicándose en el nivel de logro esperado, y el 25% del total se ubicó en el nivel de proceso que en comparación con el pretest se registra un avance significativo; y, por último, el 25% restante de los estudiantes quedó ubicado en el nivel de inicio, mostrando también un descenso significativo en comparación con el pretest. Así mismo, los resultados inferenciales con respecto a las capacidades, interpreta críticamente fuentes diversas, comprende el tiempo histórico y elabora explicaciones sobre procesos históricos. Se puede apreciar que después de la aplicación del aula virtual y a un nivel de 95% de intervalo de confianza, se obtuvo un valor significativo de 0,00 (bilateral) en cada uno de las capacidades en mención. Se concluye, entonces, que el uso de la tecnología a través del aula virtual influye significativamente en el desarrollo de cada capacidad y por consiguiente en el logro de la competencia.

La investigación demuestra la posibilidad de integrar el uso de la tecnología en la escuela de educación básica. La integración de las TIC puede ser posible cuando se ven respaldadas de una metodología adecuada, con contenidos digitales y una evaluación acorde a dicha metodología. Su uso posibilita la atención a la diversidad que se nos presenta la escuela, otorga el derecho a todos los estudiantes de acceder y desarrollar competencias tecnológicas del siglo XXI que van desde la búsqueda de información hasta la apropiación, manejo y desenvolvimiento en entornos virtuales.

4. Discusión

La integración de las TIC, a través del aula virtual, trabajado bajo el modelo educativo del *b-learning* tuvo en sus resultados una influencia significativa y positiva en el desarrollo de las capacidades de la competencia “construye interpretaciones históricas” y en el rendimiento académico de los estudiantes de educación básica. En los resultados, se puede observar que un 50% de los estudiantes presentan cierta destreza en el desenvolvimiento de entornos virtuales. Estos resultados son similares a la investigación de Navarro *et al.* (2017) realizado en Latinoamérica, donde pudo apreciar que los estudiantes ya presentan habilidades en relación al uso de la tecnología.

En la misma línea, se puede mencionar la disponibilidad de los estudiantes con el uso de entornos virtuales en los procesos de enseñanza aprendizaje y, sobre todo, a su integración en la escuela, siendo resultado ya evidenciado en la investigación realizada en Perú por Rivior (2006), quien menciona que los estudiantes poseen cierta motivación para el empleo de las TIC en medicación de su aprendizaje.

El empleo de las TIC en la educación básica, visto como un derecho a que todo estudiante posee por vivir en un mundo globalizado e influenciado por la tecnología, se puede ver concretado a través del uso de un aula virtual. Según la Unesco (2015), para el logro de objetivo de desarrollo sostenible en lo referente a una educación de calidad, equidad e inclusiva para todos donde los aprendizajes puedan desarrollarse a lo largo de toda la vida de una persona, es importante que el empleo de las TIC sea una realidad en las sociedades actuales y en la educación básica. Si bien esta investigación presenta resultados favorables para el logro de aprendizajes y el desarrollo de competencias, se debe considerar el uso del aula virtual para ser respaldado con una metodología adecuada y trabajada bajo un modelo educativo actual.

En estudios similares sobre el uso de la tecnología que mejora los aprendizajes, podemos mencionar a Arnaiz y Azorín (2013). Mencionan que el uso de las TIC se muestra como un recurso importante para la educación y que el internet permite no solo al acceso de la información, sino también realizar un intercambio de conocimientos. El uso de las TIC permite la atención a la diversidad, ya que puede ser adaptada a las necesidades e intereses de los estudiantes, permitiendo el desarrollo de una convivencia, donde se considere los intereses, motivaciones y ritmos de aprendizajes. En este sentido las TIC, promueven una educación inclusiva, permitiendo así la participación de todos.

En la misma línea, Andújar (2015) menciona que las TIC como medio para el desarrollo de sociedades del conocimiento, aporta a la educación oportunidades para el logro de sus objetivos. Asimismo, las TIC mejoran el aprendizaje a través del uso de los recursos educativos y didácticos que se encuentra en la red y que permiten mejoras en los resultados de los aprendizajes y promueve el desarrollo de capacidades cognitivas superiores como el análisis y síntesis, y la participación a través del trabajo y aprendizaje colaborativo. De las investigaciones citadas, se desprende que todos apuntan a las mejoras de aprendizaje y lograr mejoras en el rendimiento académico, estudio aparte merece las competencias adquiridas a través del uso de una plataforma virtual. Así mismo creemos que el uso de la tecnología es un medio que permite ofrecer las mismas oportunidades de desarrollo para un individuo en el marco de aprendizaje para toda la vida.

5. Conclusiones

Las TIC cobran sentido cuando se emplea con metodologías adecuadas en los diseños de los procesos de enseñanza aprendizaje, permitiendo el acceso a todos los estudiantes al conocimiento y al aprendizaje, el cual será adaptado a las necesidades de cada estudiante. A través de un buen uso, los docentes lograrán obtener resultados óptimos para alcanzar a encaminar sociedades del conocimiento donde los aprendizajes permanentes y las competencias tecnológicas sean parte del futuro ciudadano.

Las sociedades del conocimiento inclusivas, equitativas y democráticas es un ideal que se ve plasmado en el objetivo de desarrollo sostenible en lo referente a educación fomentado por la Unesco, donde los estados garanticen una educación inclusiva, equitativa y de calidad, donde los aprendizajes se dan en lo largo de toda la vida. Las TIC cobran importancia son un medio para el cumplimiento de dicho objetivo, ya que el uso de la tecnología enriquece los escenarios aprendizaje, los diversifica y los potencia, permitiendo a los estudiantes acceder a una educación de calidad para todos sin distinción alguna y brindar una atención especial a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Los cambios que la tecnología ha producido en la sociedades actuales desde la forma en cómo se comunican y aprenden las personas, se deben considerar en momentos que es necesario plantear un nuevo paradigma educativo influenciado por las tecnologías. En América Latina, se vienen desarrollando políticas que integran el uso de las TIC en el desarrollo de aprendizaje, donde los educadores asumen el rol de mediador del aprendizaje y los estudiantes desarrollan su

autonomía, asumiendo la responsabilidad de la gestión de su propio aprendizaje. La incorporación de la tecnología puede ser respaldada por las investigaciones en relación a los aprendizajes mediados por el uso de las TIC. Esto fomentaría la creación de escuelas dinámicas, flexibles y abiertas que desarrollen capacidades y habilidades útiles para el presente y futuro.

La educación inclusiva atiende las particularidades que presentan los estudiantes y cómo la escuela adapta los contenidos, sus metodologías, evaluación, etc., en respuesta a dichas necesidades. El uso de la tecnología puede ser visto como alternativa para que realmente se realice la inclusión en las escuelas, generando escenarios variados de aprendizajes respaldados con las metodologías adecuadas. Existen diversidad de diseños y modelos que pueden ser empleados en las escuelas como el modelo de *b-learning*, el DUA y la creación de aulas virtuales a través de LMS gratuitos. Además, a esto se suma la variedad de recursos educativos que encontramos en línea y son destinados a generar aprendizajes.

La política TIC en el Perú se ha venido desarrollando en forma específica en cada gobierno y sin desmerecer sus iniciativas, muchas de estas sin norte específico. A pesar de presentar fortalezas TIC, aún se debe tratar temas de integración, su implementación de infraestructura y conectividad en las zonas rurales. Si bien su enfoque se ve plasmado en el Currículo Nacional, el carácter transversal asume que, de ser integrado en todas las áreas, debe ser desarrollado a la par de las competencias de cada área en específico. Se asume que los docentes poseen competencias digitales que los lleven a crear escenarios en entornos virtuales, asegurando la apropiación de los entornos virtuales, la búsqueda y el análisis de información relevante, así como la interacción con otros miembros bajo un clima de ético y pertinente. Como país nos falta seguir trabajando en los ámbitos educativos a un nivel micro y macro para describir a las escuelas peruanas como escuelas inclusivas, equitativas y democráticas donde se brinde una educación de calidad y se evidencia un uso adecuado de las tecnologías.

De los puntos expuestos y en relación a los resultados de la investigación podemos concluir que el empleo del aula virtual trabajado bajo el modelo del *b-learning* y, desde una perspectiva de educación inclusiva, equitativa y democrática presenta un impacto significativo en el rendimiento académico de los estudiantes. Asimismo, el aula virtual desde este modelo educativo hay un impacto significativo en el rendimiento académico de las capacidades de la competencia construye interpretaciones históricas.

6. Recomendaciones

El empleo de la tecnología en la escuela es un reto que nuestro país debe asumir. Desde nuestro punto de vista, aún nos falta alcanzar el estándar sobre las competencias tecnológicas que deben poseer los maestros, en este caso, de educación básica, así como integrar de una forma más clara la competencia transversal TIC. En ese sentido, el gobierno debe entender que a través del logro de una educación de calidad, equidad e inclusiva, se puede crear sociedades democráticas participativas, justas e inclusivas, siendo un medio para el logro de este anhelo expresado como objetivo por la Unesco, valiéndose de las TIC y su inclusión en los diseños de enseñanza aprendizaje.

Asimismo, nuestra sociedad del conocimiento debe desarrollarse a través de la escuela y del buen uso de la tecnología, brindando espacios de aprendizaje para la diversidad de estudiantes y desarrollando competencias útiles en el presente como en el futuro incierto. Las TIC pueden ayudar a fortalecer la construcción de sociedades inclusivas, ya que puede ofrecer nuevos espacios de aprendizaje y puede ser empleados para usos educativos. El empleo de la TIC es una realidad y necesidad en la escuela, ya que el sector educativo debe responder a las demandas y replantearse qué tipo de ciudadanos queremos formar en los actuales y futuros contextos.

7. Referencias bibliográficas

Arnaiz, P. y Azorín, C. (2013). Tecnología digital para la atención a la diversidad y mejora educativa. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento Publicación en línea (Semestral) Granada (España) Época II*, 13 (1). <http://www.eticanet.org> 18.

Andújar, C. (2015). *Las TIC: oportunidades, barreras y retos para la educación inclusiva*. Congreso Iberoamericano de Ciencia y Tecnología. OEI.

Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Bartolomé, A. (2004). Blended Learning, Conceptos Básicos. *Píxel-Bit Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20.

- Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Tecnología, Ciencia y Educación*, 1, 19-27.
- Cabero, J. y Valencia, R. (2019). Tic para la inclusión: una mirada desde Latinoamérica. *Revista Aula Abierta*, 48(2), 139-146.
- Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y cambio en Educación*, 2 (2). <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5547>
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2). <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>
- González, J. (2006). B-Learning utilizando software libre, una alternativa viable en Educación Superior. *Revista complutense de Educación*, 17(1), 121.
- Mateus, J y Suárez, C. (2017). La competencia TIC en el nuevo currículo peruano desde la perspectiva de la educación mediática. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 6 (2), 129-147.
- Minedu. (2017). *Currículo Nacional de Educación Básica*. Minedu.
- Minedu. (21, diciembre 2018). *Dirección General de la Calidad de Gestión Escolar (N.º 712)*. Minedu. https://RM_N_712-2018-Minedu.pdf.
- Moya, M. (2013). De las TIC a las TAC: la importancia de crear contenidos educativos digitales. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (27),1-15.
- Navarro, A., Cuevas, O. y Martínez, J. (2017). Meta-análisis sobre educación vía TIC en México y América Latina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 10-19.
- Ortiz, L., López, E., Figueredo, V. y Martín, A. (2018). *Diversidad e inclusión educativa. Respuestas innovadoras con apoyo de las TIC*. Ediciones Octaedro, S.L.
- Reig, D. (2012). *Socionomía. ¿Vas a perderte la revolución social?* Deusto.
- Rivior, A. (2016). *Revisión comparativa de iniciativas nacionales de aprendizaje móvil en América Latina. El caso de la política TIC en Perú*. Unesco.

Unesco. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TIC en la educación en América Latina y el Caribe*. Unesco.

Unesco. (2015). *Movilizar las TIC para la realización de la Educación 2030. Declaración de Qingdao. Aprovechar las oportunidades digitales, liderar la transformación de la Educación*. Unesco.

Unesco. (2017). *Desglosar el objetivo de desarrollo sostenible 4. Educación 2030*. Unesco.

Velasco, S., Bustamante, A. y Pérez, J. (2017). Sinergia entre e-learning y e-commerce. *TIA*, 5(1), 91-106.

Nomofobia en estudiantes universitarios

Melsi Victoria Hernández-Torrejón¹

Lucila Pastor-Molina²

Lizeth Sosa-Manchego³

RESUMEN

El objetivo del presente estudio consiste en conocer los motivos y características de la nomofobia en los estudiantes universitarios. Se revisó la información realizada en revista como Scielo, Redalyc, ProQuest, Google Académico, Mendeley y EBSCO. Se tomó en cuenta los artículos por año e idiomas de manera metódica, secuenciada y ordenada. Al respecto, se encuentra que existe un incremento en el uso del celular en jóvenes universitarios; es decir, acceden a internet a través del celular, buscan estar conectados, se aíslan socialmente, por lo que presentan rasgos psicológicos y conductuales asociados a nomofobia. Se concluye que el joven universitario emplea el celular como herramienta de comunicación, chat, juegos en línea, generando una presencia estadística altas en su uso que se convierte en un problema adictivo.

Palabras clave: Nomofobi, el celular-Smartphone, jóvenes universitarios.

1. Introducción

En los últimos años, muchos estudiantes universitarios se están aislando de su entorno cercano por el impulso de permanecer conectados a un celular, tablet o PC. Los motivos y caracterización de esta situación merece una revisión bibliográfica sobre el tema. Sumado a esto, las estadísticas de la Encuesta Nacional de Hogares del tercer trimestre del 2019 por el nivel educativo, revelan

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1402-4639>

² ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5425-7061>

³ ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3244-7504>

que, el 89,9% de los internautas que cuentan con educación superior universitaria acceden a internet a través de teléfonos móviles y los resultados son mayores entre aquellos que cuentan con mayor nivel educativo. Así, el 98% de la población con educación superior universitaria usa el teléfono móvil (o inteligente) sin implicar necesariamente que el teléfono pertenezca a la persona, sino que se encuentre a su disposición gracias al trabajo, un amigo, un familiar u otras circunstancias (INEI, 2019).

El celular o el Smartphone se ha convertido en una herramienta de búsqueda de información importante por su acceso a internet. Ello permite el contacto con personas físicamente distantes, acceder a páginas web y plataformas de interés (Barboza et al., 2018). Una investigación sobre el uso de Smartphone en estudiantes universitarios colombianos, revela que el uso de este equipo tecnológico y la adquisición se desarrolla entre estratos socioeconómicos medio y alto: un 90% lo utiliza para mantenerse en contacto, en ratos de ocio o por diversión, y solo un 22% por razones de estudios (Pañuela et al., 2015).

Se habla de una nueva cultura de los jóvenes que interactúan socialmente, a través del celular y los aplicativos (Mateus et al., 2019). En España, la tasa de penetración es de 96 al 97%, con 32,6 millones de usuarios que navegan por internet diariamente desde su Smartphone, reflejando que los usuarios del mundo están familiarizados con aplicativos o asistentes virtuales (Ditrendia, 2019). Asimismo, en un estudio en Colombia sobre las motivaciones de los jóvenes por el uso del celular, revela que no existe diferencia entre hombres y mujeres, y que el uso del celular está mediado por el deseo y la estimulación sensorial, ligado a la forma de cómo son percibidos por los demás individuos con los que interactúan por una necesidad social. Comprar un teléfono móvil les genera un gusto y satisfacción personal y la decisión de consumo va por las cualidades específicas del equipo y sus referencias (Herrera y Acuña, 2017).

Una aproximación al motivo por el que los estudiantes universitarios acceden muy frecuentemente al uso del celular, es debido a que, por medio de los aplicativos de estos equipos tecnológicos, pueden ingresar a juegos en línea interactivos y con múltiples funciones que capturan cada vez más la atención de los jóvenes y acrecienta su uso exagerado. Ello origina problemas de diversa índole en lo personal, laboral, familiar, académica y el aislamiento social (Britos y Brítez, 2015; Gamero et al., 2016; Denis et al., 2017). Incluso, la dependencia por el celular y la privación del mismo, trae rasgos de ansiedad, depresión y cambios en la conducta, relacionado a la nomofobia (Lee et al., 2018; Larico, 2018; Jilisha et al., 2019). Además, aparecen signos de angustia, desesperación, falta de atención, inseguridad, estrés, ira no controlada, contracturas, sudoración

excesiva, taquicardia problemas gastrointestinales y ataques de pánico (Matoza y Carballo, 2016). También altos niveles de ansiedad, cuando el celular se les queda en casa, sin batería o señal (García, 2017; Quesada, 2017; Almeida *et al.*, 2018). Este término nomofobia, proviene de la abreviatura inglesa no-mobile-phone phobia y se refiere al temor a ser incapaz de comunicarse a través del móvil, trastorno de la sociedad contemporánea. Estudios en el Reino Unido por la empresa británica SecurEnvoy (2011), emplearon el término nomofobia y encontraron que dos tercios de la población (66%) sentían temor a perder o estar sin su teléfono móvil (García y Fabila, 2014).

El objetivo del presente artículo de revisión bibliográfica es conocer los motivos y características de la nomofobia en estudiantes universitarios, teniendo como base los datos estadísticos sobre el uso de telefonía móvil (celular) en estudiantes universitarios. En estos tiempos de tanta tecnología, se debe rescatar los aportes de investigaciones relacionados a la nomofobia en estudiantes universitarios que existen a nivel mundial para comprender mejor las razones de su actuar aislado, distante, ansioso e irritable cuando no cuentan con el celular operativo. También, se busca recopilar información actual sobre el tema que contribuya a una mejor caracterización de los jóvenes universitarios con rasgos de nomofobia que sirva de base para su abordaje especializado desde la institución universitaria, pues la formación que se brinda en la universidad debe ser integral y atender a los intereses de los estudiantes, ya que esta dependencia al celular sigue en crecimiento (Pesado y Ramírez, 2017; Ramos *et al.*, 2017). En este sentido, el docente cumple un rol importante, porque observa el comportamiento del estudiante dentro y fuera del aula y, en alianza con el padre de familia, puede prevenir que la conexión se convierta en adicción.

2. Metodología

El presente documento es un artículo de revisión sobre la temática de la nomofobia en estudiantes universitarios. Para ello, se realizó la búsqueda de artículos en bibliotecas electrónicas como Scielo, en la Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal como Redalyc; en la página web de compañías editoriales de documentos en formato electrónico como ProQuest; en buscadores de información científica como Mendeley, Google Académico; en base de datos como EBSCOhost y en los documentos electrónicos de organismos como el INEI de publicación trimestral. Se realizó la selección de artículos que se considera relevante para el estudio, pues presentan datos estadísticos cuantificables que presentan un camino objetivo y sistemático para identificar la importancia de

las revistas relacionadas con el contexto en el que se desenvuelve el estudiante universitario y buscar una caracterización de los motivos y características psicológicas y físicas asociados a la nomofobia, ya que los efectos de esta problemática de los nuevos tiempos, traen como consecuencia dificultades en las relaciones interpersonales y distanciamiento social. En tal sentido, se sintetiza las principales ideas que contribuyen a entender lo que pasa en el mundo del estudiante universitario en relación al uso del celular que genere dependencia en la nomofobia. Asimismo, el criterio para la inclusión de artículos fue la relevancia de los aportes, el año de la publicación; preferentemente se filtró de los últimos años y la información de las estadísticas relacionadas al campo educativo y social.

3. Desarrollo y discusión

La nomofobia

La nomofobia no tiene distinción en edad y género, afecta el ambiente laboral, el aspecto físico y mental, baja el rendimiento y conduce a que la persona se aísle de los que están a su alrededor, creando distanciamiento y encerrándolo como en una burbuja del que difícilmente puede salir (Mauger *et al.*, 2019 y Leiter *et al.*, 2020). Sin embargo, existen factores predisponentes y mantenedores que generan su presencia como la necesidad de satisfacción personal, antes que algo estrictamente académico, determinando el uso inadecuado del celular y alterando las horas de sueño por el exceso de tiempo de conexión. Al estar expuestos a las ondas radioactivas, el sistema nervioso central, inmunológico y reproductivo se ve alterado, establecimiento síntomas de aburrimiento durante el tiempo libre. En efecto, el 90% padece de este comportamiento. (Almeida *et al.*, 2018 y). El término como neologismo fue introducido a la RAE en el año 2017 y alude al miedo de estar incomunicado sin teléfono celular o móvil, considerado como un trastorno o síndrome de pánico y ansiedad; por consiguiente, se considera como una problemática especialmente en la población juvenil (Leiter *et al.*, 2020). Todo lo referido nos convoca a tomar conciencia sobre esta realidad y dar respuesta oportuna desde el campo de la educación.

Nomofobia en los jóvenes universitarios

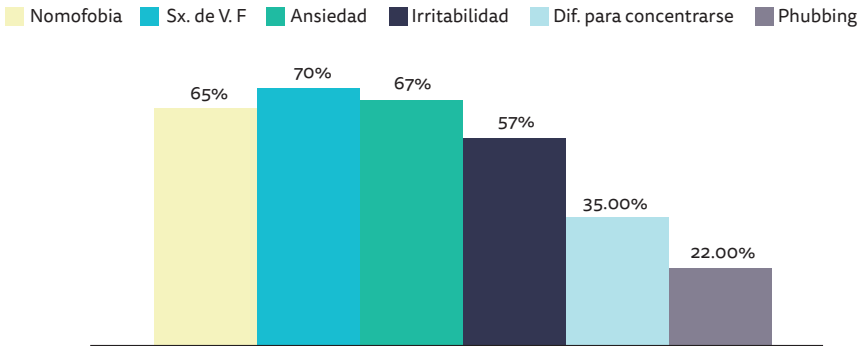
Una de las imágenes que llama la atención en las nuevas generaciones es ver a los jóvenes cerca a la pantalla de un celular por largas horas. Lo preocupante es comprobar que el celular o Smartphone está desviando la atención y la prioridad de esta población por la preparación académica que van descuidando

el rendimiento académico, base de su desarrollo profesional. En la actualidad, existe una necesidad de búsqueda de información en la actividad universitaria y el teléfono considerado inteligente lo brinda. Su gran potencial, determina que se mantengan en línea por mucho tiempo asociado a comportamientos que pueden ser consideradas insalubres como la dependencia al celular considerado un llamado a la salud pública que necesita atención (Ramírez *et al.*, 2018 y Torres *et al.*, 2018).

El uso excesivo del celular genera una atracción a las herramientas tecnológicas, lo que ha provocado que aparezcan estudios que refieran que el 69% de los jóvenes universitarios lo utilizan por entretenimiento, para acceder a información, compartir archivos, navegar en internet, grabar videos, escuchar música, acceder a redes sociales como el WhatsApp. Incluso, el 57 % de los jóvenes reconoce haber usado el celular en clase, pero para mandar mensajes, responder llamadas (Merino *et al.*, 2017). Por consiguiente, el uso del celular se gestiona de manera incorrecta, sin reglas que fluyan de la propia voluntad y con normas establecidas en nuestra cultura personal que puedan incrementar una dependencia y llegar a un trastorno del comportamiento como la nomofobia.

Gran parte de la población de jóvenes posee un celular. Su uso excesivo ha generado comportamientos inadecuados que afectan sus actividades personales, sociales, académicas y familiares (Ramírez *et al.*, 2018), sobre todo en los nativos digitales (Cárdenas y Cáceres, 2018). Sin embargo, el miedo excesivo a no tener el celular determina un tipo de adicción a los teléfonos inteligentes, la cual se considera el trastorno del siglo XXI (Yildiz, 2018; Yildiz, 2019; Ramos, *et al.*, 2017 y García y Córdova, 2020). En una investigación realizada en 200 jóvenes universitarios del estado de Hidalgo, México, cuyas edades oscilaban entre 24 a 28 años, el 70% de los hombres se sentían muy preocupados o ansiosos cuando se le olvidaba el celular o descargaba la batería, mientras que el 56% de las mujeres presentaron la misma preocupación no solo por el celular, sino también por la computadora personal. Ello determinó que ambos grupos sentían un malestar significativo (Gil, Romero y Cruz, 2014). Así mismo, en un estudio a 65 estudiantes universitarios de la Facultad de Enfermería de México, a quienes se les aplicó la prueba MPPSA, un uso indiscriminado del teléfono que arroja que el 91% dedica gran parte de su tiempo al uso de un teléfono móvil, identificándose una relación de dependencia en los síntomas, vibración fantasma 70 % y cefalea 65% que conducen a un estado de enfermedad (Quiroz *et al.*, 2016).

Figura 1.
Síntomas psicológicos



Nota. El gráfico representa los principales síntomas psicológicos que se presentan por el uso excesivo del celular. Fuente: Quiroz et al. (2016) en Olatz y Guillén (2010).

El problema que evidencia el uso excesivo del celular en jóvenes universitarios son mayores. En diversas investigaciones indica que el 65% de los estudiantes presentan nomofobia, así como otras problemáticas producto del uso excesivo del celular. Asimismo, esto se revela en el estudio donde se aplica una prueba de AMIPCI a 130 estudiantes de educación media superior sobre los rasgos de nomofobia en la ciudad de México. Ello arrojó los resultados de que el 42.3% siempre usa el teléfono, siendo los más representativos con los síntomas de adicción; el 65,6% lo hace diariamente durante todo el mes; el 52,3% indica tener una necesidad muy fuerte por usar el celular y el 41.8% manifiesta un síntoma agudo de adicción, usándolo por cualquier razón. Por lo tanto, se puede corroborar que esta problemática es palpable, presentando rasgos que afectan el comportamiento del estudiante, que evidencian trastornos (Dorantes Mendoza y Baena, 2016).

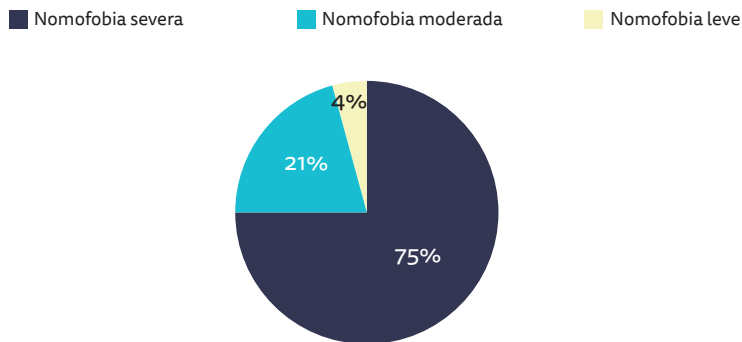
Por otro lado, en un estudio a una población de 552 universitarios, indicaron que no sienten la necesidad del celular para sentirse satisfechos: el 44% lo considera como un acto necesario, el 51% reconoce que usa el celular más de 7 horas al día, el 41% se siente incómodo por no estar al día en sus redes sociales y un 29% considera que la vida sin el celular es aburrida, vacía y triste. Este indicador refiere la presencia de nomofobia entre los jóvenes participantes (Almeida *et al.*, 2018), pues el potencial de negatividad en el uso del celular, el joven encuentra el placer al hacer uso del internet y las diversas aperturas que este le brinda (Redondo *et al.*, 2016).

Finalmente, se realizó un estudio en 313 estudiantes de la carrera de pedagogía en Chile sobre la percepción frente al uso del teléfono móvil. Se encontró que el 84% consideró que es útil para la comunicación, el 78% señaló le da accesibilidad a su familia y amigos, un 65% manifestó que le da acceso a información y un 63% indicó que ha mejorado su vida social. Si bien para algunos podría considerarse como algo positivo, no se puede negar que el celular forma parte del día a día de los estudiantes y va generando dependencia (Merino *et al.*, 2017).

De lo mencionado se deduce que el teléfono móvil es considerado por los estudiantes universitarios como un objeto imprescindible y que difícilmente podrán dejar de usarlo. Desde su percepción, solo ven aspectos positivos; sin embargo, no podemos dejar de mencionar que también es considerado un distractor que conduce a las redes sociales y al ciberespacio. A pesar de que también es empleado para acceder a la comunicación con amigos y familiares, también se ha encontrado investigaciones que manifiestan la presencia de nomofobia en estudiantes que afectan su trabajo académico. En efecto, un 75% posee síntomas de nomofobia severa, mas ninguno salió con diagnóstico de no padecerlo. (Félix *et al.*, 2017).

Figura 2.

Resultados de cuestionario



Nota. El gráfico representa los resultados del cuestionario de dependencia a los Smartphone, donde ningún estudiante sale diagnosticado sin nomofobia. Fuente: Feliz *et al.* (2017).

No se puede negar que este miedo de no tener el celular, está acrecentándose cada vez más. El uso constante de redes sociales y la formación de grupos lo aleja al estudiante de un uso adecuado de su vida académica. Es correcto aseverar que su uso está en la vida académica, como parte de la modernidad, pero no de manera formal con las exigencias determinadas.

El docente frente a la nomofobia

Una de las tareas del docente frente a la problemática de la nomofobia es buscar en sus estudiantes la capacidad de la autodirección de sus aprendizajes como respuesta a las necesidades de su contexto, de igual manera con su vocación docente, en su acción comprometida con la sociedad y en la formación profesional de sus estudiantes (López *et al.*, 2018). Sin embargo, el cambio tecnológico forma parte de la realidad contemporánea y ha llamado la atención su uso como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje. Por ello, se ve por conveniente incorporar el uso de dispositivos móviles en el aprendizaje (Basantes *et al.*, 2017). Por ello, el docente asume el reto de plantear estrategias metodológicas que permitan regular el adecuado uso del celular dentro del aula, porque la nomofobia es un problema emergente. Como lo plantean algunas investigaciones, se debe lograr en los estudiantes rutinas de desprendimiento que incluyan actividades y estrategias para prevenir y brindar solución (García, 2017 y Quezada, 2017).

En tal sentido, el aprendizaje digital puede prevenir esta problemática. Las investigaciones refieren que su uso en el proceso de enseñanza aprendizaje es un instrumento tecnológico que fortalece a la educación; por ello, es importante la innovación y el desarrollo de competencias para el docente (Basantes *et al.*, 2017). Por ello, se debe motivar a los estudiantes a emplear esta herramienta de una manera adecuada y que sea percibida como un aparato de apoyo para rescatar las potencialidades de los estudiantes, manejar la ansiedad e impulsos para disminuir la hiperconexión digital. Con una práctica adecuada, empleando sus competencias, percibirán que son poseedores de habilidades tecnológicas que los lleva a construir conocimientos significativos basados en sus competencias, disfrutar de la familia y la afectividad (García, 2017 y Gálvez, 2019).

Al parecer, el acceso excesivo a internet y sus múltiples aplicaciones de comunicación, ocupan gran parte del tiempo en los estudiantes universitarios y ocasionan cambios conductuales y emocionales (Ramos *et al.*, 2017). Sin embargo, existe un control y se relaciona su uso como una herramienta útil y se puede modificar conductas de manera positiva, es así como en un estudio realizado. En España, a un grupo de estudiantes universitarios, sobre las ventajas del uso de los dispositivos electrónicos, dio como resultados que el 87% de estudiantes emplea un dispositivo electrónico y que un 40% lo usa para realizar sus trabajos o prácticas en sus horas de descanso. Otro dato importante es que el 67% lo usa para buscar información siempre cuando el dispositivo sea suyo, pero esa información está en relación a mensajes, revisión de imágenes, vídeos, comunicarse con otras personas (Alonso *et al.*, 2016). Por lo tanto, frente a esto se puede decir que existe una predisposición al uso del celular.

Asimismo, debemos indicar que es un reto para el docente lidiar con esta problemática y valorar las competencias digitales de los estudiantes. Los jóvenes no dejarán de estar conectados a la red, debido a que buscan todas las posibilidades que les brinda la tecnología para una conectividad total (Ditrendia, 2019). Por ello, resulta necesario ver las ventajas y desventajas que nos brinda la educación de tipo presencial y en línea, con el fin de que ayuden a gestionar el uso de tecnologías activas en los estudiantes y poder colocarlas como parte del desarrollo del uso de métodos y procesos adecuados.

Figura 3.

Ventajas y desventajas de la educación presencial y en línea

	Presencial	En línea
Ventajas	<ul style="list-style-type: none"> • Es en tiempo real y la educación es, usualmente, la actividad más importante. • Fomenta el aprendizaje efectivo y directo, con atención inmediata y convivencia con compañeros. • La asistencia es, esencialmente, obligatoria y en espacios determinados. • No se requiere necesariamente disponer de TIC. • Hay atención y evaluación personalizada. • Promueve la formación de personas más sociales, tolerantes y empáticas (convivencia). • Facilita el desarrollo de habilidades de comunicación, analíticas y de trabajo en equipo. • El proceso de enseñanza aprendizaje facilita más el sentido práctico. • Fomenta la competitividad y el emprendimiento. • Oportunidad de acceder a actividades o servicios adicionales o complementarios en la institución. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se puede realizar desde cualquier lugar y en un horario más conveniente. • Es un proceso educativo que puede ser retornado o reiniciado en diferentes momentos. • Es una opción de estudio flexible independientemente de la edad, estado civil, condición de salud, situación laboral, etc. • Tiene efectos positivos con un mayor número de estudiantes. • Estimula el aprendizaje independiente. • Los contenidos pueden ser abordados en función del tiempo disponible del estudiante. • No hay costos ni tiempos de traslado. • De acuerdo a la intensidad se puede acelerar el proceso de enseñanza. • Se puede acceder a un programa educativo local, nacional o internacional. • Puede incluir una gran variedad de actividades de enseñanza y ambientes de aprendizaje. • Usualmente son cursos cortos y cubren aspectos tanto de interés personal, cultural o técnico, no solo profesional.

Desventajas	<ul style="list-style-type: none"> • Educación sujeta a disponibilidad de matrícula. • El impacto educativo es mejor en grupos reducidos. • El aprendizaje depende en gran proporción de la calidad del maestro. • Demanda movilidad por parte de alumnos y maestros y cubrir costos de tiempo y traslado. • Tienen tiempos determinados para iniciar y concluir. • Puede ser monótona. • Los programas educativos pueden ser limitados. • Requiere de una suficiente y moderna infraestructura educativa. • Están dirigidos a segmentos específicos de población (jóvenes, usualmente). 	<ul style="list-style-type: none"> • Se requiere disponer de equipo de cómputo y/o dispositivos modernos y acceso a internet. • Requiere de un alto compromiso y disciplina por parte del alumno para cumplir con los programas. • Las actividades realizadas usualmente no son supervisadas, lo que da lugar al plagio o trampa en los exámenes. • La atención es grupal e impersonal. • La educación es una actividad secundaria o complementaria. • El espacio de estudio no siempre es el más propicio para el aprendizaje. • El alumno tiende a aislarse al no tener contacto o convivencia con otros estudiantes. • El uso de internet puede provocar distracciones, falta de concentración y de retención de conocimientos.
--------------------	---	--

Fuente: Neri et al. (2019).

Algunos autores señalan que existe la necesidad de incluir la alfabetización mediática digital (García, 2017). La necesidad de emplear habilidades tecnológicas permiten múltiples oportunidades para el aprendizaje, la creatividad, el entretenimiento, la socialización y alejar los aspectos negativos asociados como el distanciamiento afectivo, la pérdida de límites en la comunicación y la pérdida de la capacidad de escucha, entre otros (Arab y Díaz, 2015). El compromiso está en tomar lo mejor de lo que nos toca vivir, sin dejar de velar por la formación integral de los adolescentes y jóvenes. En tal sentido, se busca estrategias que ayuden a regularizar el uso del celular y potenciar la educación, como emplear aplicaciones (apps), cuyo objetivo es generar comunicación, facilitar actividades, fomentando un trabajo colaborativo (Cárdenas y Cáceres, 2018). No podemos prohibir su uso, sino buscar el beneficio y el docente debe ser guía y facilitador de los recursos para el aprendizaje (Olivencia et al., 2016; García, 2017 y García et al., 2018).

Asimismo, se sostiene que si no se incluye el uso de las TIC en las universidades, están condenadas a formar profesionales de mala calidad. Por ello, es necesario direccionar un perfil de estudiantes con autonomía, una educación de aprendizajes por descubrimiento, integrado a los conocimientos y a las competencias en relación a la exigencia laboral futura que pueda desempeñar (López et al., 2020)

4. Conclusiones

En el contexto peruano la estadística nacional aplicado a hogares en el tercer trimestre de 2019, revela que el 89,9% de los internautas que cuentan con educación superior universitaria, acceden a internet a través de teléfonos móviles y el 98% de la población con educación superior universitaria, usa el teléfono móvil sin implicar necesariamente que el teléfono le pertenezca.

En la realidad estudiantil universitaria, existe una predisposición alta por el uso del celular con sus diferentes aplicativos. Según muestran las investigaciones sobre el tema de nomofobia en estudiantes universitarios, lo que genera dependencia y comportamientos que alteran el desarrollo adecuado y conllevar a nomofobia, un término poco usado, pero que sus efectos son muy evidentes.

Se habla de una nueva cultura de jóvenes que interactúan socialmente a través de celulares y aplicativos. Los jóvenes son los principales consumidores de las tecnologías y las herramientas tecnológicas que les posibilite tener una conectividad total, pues les resulta altamente atractiva.

La nomofobia en los jóvenes universitarios está caracterizada por la dependencia a las redes sociales, los chats, los juegos en línea, al desorden en las horas de sueño, por el exceso en el tiempo de conexión a la red, exponiéndose a ondas radioactivas que alteran su sistema nerviosos central e inmunológico. El uso exagerado del celular origina problemas de diversa índole en lo personal, laboral, familiar, académica y el aislamiento social.

Entre los motivos que lleva al estudiante universitario a presentar esta dependencia, se encuentra el aburrimiento durante el tiempo libre, lo cual constituye un factor mantenedor presente en el 90% de jóvenes, frente al uso inadecuado del celular y la presencia de nomofobia. De igual manera, la búsqueda de información y estar conectado con familiares y amigos a través del celular. Sin embargo, los jóvenes poseen competencias digitales que deben aportar para construir un conocimiento significativo y que puede ser aprovechado en la actividad académica.

El uso excesivo del celular se está apoderándose de la juventud, ingresando a la familia de forma inadvertida, causando graves consecuencias, físicas, psicológicas y familiares y requieren trabajo cooperativo entre docentes y padres de familia. Este aparato puede ser una herramienta que, usado de manera responsable y con objetivos claros, pueden aportar de manera positiva al desarrollo integral del estudiante, evitando la dependencia en sus diferentes niveles. Las soluciones más precisas está en relación en buscar, por parte del docente, estrategias que ayuden

a tomar conciencia sobre la postura que puede seguir el estudiante para evitar y ocasionar efectos que obstaculicen su formación adecuada. Estas estrategias están dirigidas en torno al uso de metodologías activas que promuevan la participación y el uso de programas alternativos en torno al uso de las TIC, como en su desempeño exitoso en el ámbito laboral. En ese sentido, el presente artículo de revisión ha brindado alcances sobre los motivos y características de la nomofobia en estudiantes universitarios con el fin de que pueda servir de soporte para investigaciones futuras.

5. Referencias bibliográficas

Almeida-Salinas, O., Moreno-Corzo, J., Vásquez-Rovira, K., Duarte-Suescun, E. y Silva-Giraldo, C. (2018). Identificación de la realización existente entre los factores predisponentes y mantenedores en la presencia de nomofobia en los estudiantes de psicología vinculados a la corporación universitaria minuto de Dios, Bucaramanga. *Boletín Redipe*, 7(10), 216-234. <https://bit.ly/39RSkYM>.

Alonso-Mosquera, M., González-Cales, J. y Muñoz-de Luna, Á. 2016. Ventajas e inconvenientes del uso de dispositivos electrónicos el aula: percepción de los estudiantes de grado en educación. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 41. <https://bit.ly/34Zhfj7>.

Arab, E., Díaz, A. (2015). "Impacto de las redes sociales e Internet en la adolescencia: Aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes*. 26 (1), 7-13. <https://bit.ly/3aPihsY>.

Basantes, A., Naranjo, M., Gallegos, M., y Benitez, N. (2017). Los dispositivos móviles en los procesos de aprendizaje de la facultad de ciencia y tecnología de la universidad Técnica del Ecuador. *Formación Universitaria*, 10 (2). <https://bit.ly/3cmtS3g>.

Barboza-fonoti, M., Marcili-Barros, J., Soares-Toledo, A., De Souza-Faria, F., Souza-Ferreira, J., Teixeira-Enriques da Mata, A., Melo-Dutra, Isabela, Targa- Pravato, G., De Matos-Berbert, L. y De Almeyda-rocha, A. (2018). Correlación entre la dependencia del smartphone en adolescencia y algunas transformaciones psiquiátricas, revisión de literatura. *Brazilian Journal of Surgery and Clinical Research – BJSCR*, 25 (2). <https://bit.ly/3bXIndM>. Consultado el 20.03.2020.

Britos, M. y Britez, R. (2015). Uso y acceso a internet, teléfono celular y redes sociales en estudiantes paraguayos de la carrera de psicología, UCSA 2015. *Revista Científica de la UCSA*, 2 (2), 63-74. <https://bit.ly/34Q1ML2>. Consultado el 22.03.2020.

Cárdenas-García, I., y Cáceres-Mesa, M. (2018). Las generaciones digitales y las aplicaciones móviles como refuerzo educativo. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2 (1), 25-31. <https://bit.ly/3blluAZ>.

Denis-Rodríguez, E. Barradas-Alarcón, M. y Delgadillo-Castillo, R. (2017). Alteraciones psicosociales y agresivas en individuos con dependencia al teléfono móvil. *Rev. Mex. MEDFORENSE*, 1 (61). <https://bit.ly/3eCwnQl>.

Ditrendia (2019). *Informe ditrendia mobile en España y en el mundo 2019*. <https://bit.ly/2xN37pD>.

Dorantes-Coronado, E., Mendoza-Méndez, R. y Baena- Castro, G. (2016). El análisis de componentes principales para la interpretación de un estudio de nomofobia en la zona rural del estado de México. *Revista Atlante: Cuadernos de educación y desarrollo*. <https://bit.ly/2RSOXup>. Consultado el 18.04.2020.

Félix, V., Mena, L., Ostos-Robles, R. y Acosta-Trejo, M. (2017). Nomofobia como Factor Nocivo para los Hábitos de Estudio. *Revista de Filosofía y Cotidianidad*. https://ecorfan.org/bolivia/researchjournals/Filosofia_y_Cotidianidad/vol3num6/Revista_de_Filosofia_y_Cotidianidad_V3_N6_3.pdf

Gálvez-Manrique, D. (2019). Propuesta de fortalecimiento de vínculos paterno-filiales en las futuras generaciones en relación a las nuevas tecnologías de la información y comunicación. *Apuntes de Bioética*, 2 (2). <https://bit.ly/3aMi6ih>.

Gamero, K., Flores, C., Arias, W., Ceballos, K., Román, A. y Marquina, E. (2016). Estandarización del test de dependencia al celular para estudiantes universitarios de Arequipa". *Persona*, 19. <https://bit.ly/34S48Jq>.

García-Umaña, A. y Córdoba-Pillajo, E. (2020). Validación de la escala MPPUS-A sobre el uso problemático del smartphone. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 57. <https://bit.ly/2ULaUgO>. Consultado el 22.03.2020.

García-Umaña, A., De Casas-Moreno, P. y Paramio-Pérez, G. (2018). Nomofobia: Influencia del determinismo recíproco en la sociedad del conocimiento. Educación y comunicación mediadas por la tecnología. *Simposio So2- 01 III Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento*. <https://bit.ly/2V8WRjW>.

- García-Umaña, A. (2017). Impacto social y educativo del comportamiento mediático digital contemporánea: Nomofobia, causas y consecuencias. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 5 (1). <https://bit.ly/3dZBwCn>.
- Gil-Bernal, F., Romero-Palencia, A. y Cruz, C. (2014). Nomofobia: estudio exploratorio en Universitarios Mexicanos. AMEPSO. *Aportaciones actuales a la psicología social*. <https://bit.ly/3bnyJB5>. Consultado el 16.04.2020.
- Herrera-Mendoza, K. y Acuña-Rodríguez, M. (2017). Motivación de jóvenes universitarios hacia el uso de teléfonos celulares. *Revista Encuentros*, 15 (1), 91-105. <https://bit.ly/2VDEK6a>.
- INEI. (2019). Estadísticas de las tecnologías de información y comunicación en los hogares. *Informe Técnico*, 4. <https://bit.ly/2yw1xIU>.
- Jilisha, G., Venkatachalam, J. Menon, V. y Olickal, J. (2019). Nomophobia: A mixed-methods study on prevalence, associated factors, and perception among college students in Puducherry, India. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 41 (6). <https://bit.ly/2JFY4Ka>.
- Larico-Apaza, Y. (2018). Repercusión de la nomofobia y su influencia en la ansiedad de los estudiantes de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez, Juliaca. *Revista Científica de Investigación Andina*, 18 (2). <https://bit.ly/3dUi5Lf>.
- Lee, S., Kim, M., Mendoza, J. y McDonough, I. (2018). Addicted to cellphones: exploring the psychometric properties between the nomophobia questionnaire and obsessiveness in college students. *Heliyon*, 4 (11). <https://bit.ly/2JEow7f>.
- Leiter, R., Welter, M, Barreto, L., Goncalves, D. y Rocha, M. (2020). “¿É possível sobreviver sem o celular? Uma revisão bibliográfica sobre o tema nomofobia”. *Revista Espacios*, 41 (3), 11. <http://www.revistaespacios.com/a20v41n03/a20v41n03p11.pdf>.
- López-Colón, A., Olivares-Olivares, S. y Turrubiarres-Corolla, M. (2018). Aprendizaje autodirigido utilizándola estrategia didáctica de aprendizaje basado en proyectos. <https://bit.ly/2XPGYSx>.
- López-Barboza, R., Guizar, A. y Santa, M. (2020). Aceptación, estrés y adicción por el uso de las tecnologías de información y comunicaciones en la educación profesional. *Revista Academia*. <https://n9.cl/pj34l>

Mateus, J., Aran-Ramspott, S., Masanet, M., Andrada, P. (2019). Dispositivos móviles en la educación superior: estado de la cuestión y percepción en las universidades españolas. En R. Suárez, M. Grané y A. Tarragó (Eds.), *APPS4CAV Creación audiovisual con dispositivos móviles*, 127-156. <https://bit.ly/2wg3cSg>.

Matoza-Báez, C., Carballo-Ramírez, M. (2015). Nivel de nomofobia en estudiantes de Medicina de Paraguay, año 2015. *Ciencia e Investigación Médico Estudiantil Latinoamericana CIMEL*, 21 (1), 28-30. <https://bit.ly/2xVxaLG>.

Mauger, G., Mareco, C., Moray, H., Candia, G., Díaz, Y., Morales, L., Villalba, S., Villanueva, E. y Aquino, R. (2019). Grado de nomofobia en funcionarios de empresas privadas a sus celulares. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 18, 255-256. <https://doi.org/10.26885/rcei.foro.2019.255>.

Merino-Pantoja, E., Cabello-Teran, J., Merino- Vidangossy, E. (2017). El teléfono móvil y los estudiantes universitarios: una aproximación a usos, conductas y percepciones. *Revista de Medios y Comunicación*, 51. <https://bit.ly/2VlaGob>. Consultado el 18.04.2020.

Neri-Guzman, J., Palmer, G., Torres-Meraz, N., Palos-Cerda, G., Alonso-Castañón, M. (2019). Impactos sociales y económicos del uso de las TIC. *Revista Academia*. <https://n9.cl/pj34l>

Olivencia-Carrión, M., Pérez-Marfil, M., Ramos-Revelles, M., López-Torrecillas, F. (2016). Personalidad y su relación con el uso versus abuso del teléfono móvil. *Acción Psicológica*, 13(1), 109-118. <https://bit.ly/3bYL7aJ>.

Pañuela-Epalza, M., Paternina, J., Moreno-Santiago, D., Camacho-Pérez, L., Acosta-Berrios, L. y De León, L. (2015). El uso de los smartphone y las relaciones interpersonales de los jóvenes universitarios de la ciudad de Barranquilla, Colombia. *Salud UNINORTE*, 3 (30). <https://bit.ly/2xJsSYj>.

Pesado-Fernández, M., Ramírez-Vásquez, Y. (2017). La formación integral de los estudiantes universitarios: una perspectiva de análisis de sus áreas de interés. *Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas*. <https://bit.ly/2KnGPOB>.

Quezada-Varela, V. (2017). Nomofobia ¿Qué es?. *Revista Agamfec*, 23 (1), 37-39. <https://bit.ly/2wmerc4>.

Quiroz-Ángel, C., Martínez-Chimal, M. Ibarra-Celaya, N., García-Vicente, P. y Díaz-Marrón, M. (2016). Enfermo por el celular. *Cuidado. El Arte del Cuidado*, 5 (10). <https://bit.ly/2V8iDVg>.

Ramírez-Quimbayo, A., Fernández-Campiño, C., Hernández-Patarrayo, N. y Acevedo-Osorio, G. (2018). Adicción y abusos a dispositivos móviles en estudiantes universitarios, Pereira 2018. *Cuaderno de Investigaciones -Semilleros Andina*, 11 (11). 94-Otro-1521-1-10-20181024 (7).pdf.

Ramos-Soler, I., López-Sánchez, C., Quiles-Soler, C. (2018). Uso de las redes sociales a través del móvil en estudiantes de la ESO: Estilos de vida y nomofobia. <https://2018.comunicacionypensamiento.org/ponencia/uso-de-las-redes-sociales-a-traves-del-movil-en-estudiantes-de-la-eso-estilos-de-vida-y-nomofobia/>

Ramos-Soler, I., López-Sánchez, C., Quiles-Soler, C. (2017). Adaptacion y validacion de la escala de Nomofobia de Yildirim y Correia a estudiantes españoles de la educación secundaria obligatoria. *Health and Addictions/ Salud y Drogas*, 17 (2), 201-213. <https://ojs.haaj.org/index.php/haaj/article/view/332>.

Redondo-Pacheco, J., Rangel-Noriega, K., Luzardo-Briceño, M. e Inglés-Saura, C. (2016). Experiencias relacionadas con el uso del internet y celular en una muestra de estudiantes colombianos. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49, 7-22. <https://bit.ly/2JJ4xEo>.

Torres-Salazar, Q., Ramírez-Gurrola, A., Castañón- Alvarado, M., Aroña-Campos, A., Betancourt-Araujo, A., Carrillo-Cisneros, M., López-Molina, C., Medina-Rosales, J., y Carrillo, B. (2018). Asociación entre nomofobia e indicadores de inteligencia en estudiantes de educación superior. *Revista Internacional de Investigación en Adicciones*, 4 (2), 19-24. <https://bit.ly/39HRuoB>.

Yildiz-Durak, H. (2018). What would you do without your smartphone? Adolescents' social media usage, locus of control, and loneliness as a predictor of Nomophobia. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5 (3), 543-557. <https://bit.ly/2x5WCye>.

Yildiz-Durak, H. (2019). Investigation of nomophobia and smartphone addiction predictors among adolescents in Turkey: Demographic variables and academic performance. *Social Science Journal*, 56 (4), 492-517. <https://bit.ly/2Rh9G11>.

Las competencias matemáticas en el marco socio-formativo una experiencia educativa

Rosario Pilar Ramos Vera¹
Patricia María Ramos Vera²
Luis Alberto Núñez Lira³

RESUMEN

El propósito de la investigación fue demostrar los efectos generados por el uso pertinente de la metodología educativa socioformativa en el desarrollo de las competencias matemáticas en los estudiantes de educación secundaria, empleándose una metodología cuantitativa. Se realizó un cuasiexperimento con pruebas de entrada y salida, cuyos instrumentos tuvieron la exigencia en la validez y fiabilidad. Los resultados indicaron que las experiencias empleadas fueron satisfactorias, lográndose un avance significativo en el desarrollo las competencias indicadas.

Palabras clave: Aptitud, capacidades, técnica didáctica, trabajo colaborativo, lógica matemática.

1. Introducción

Desde el 2005, bajo el modelo constructivista de la educación, se viene implementando, en la educación básica del Perú, el desarrollo de las competencias matemáticas. Sin embargo, es evidente que no se ha logrado mejoras en el desarrollo de las competencias. Existen factores que intervienen en estos procesos como el inadecuado uso de las estrategias metodológicas en el proceso de gestión del aprendizaje por parte de los docentes (ABP/estudio de caso/uve

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0712-524X>

² ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7591-964X>

³ ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3542-9117>

socioformativa) y propuestas metodológicas diversas para lograr aprendizajes. Sin embargo, implica poco interés en su aplicación y genera una falta de lectura e investigación, lo cual impide mejorar el trabajo en el aula.

Frente a esta problemática, la entidad ministerial ha propuesto para el 2019 diversas orientaciones plasmadas en guías metodológicas que permiten a los docentes seguir pautas genéricas. No obstante, no se brindan orientaciones didácticas específicas en el área de matemática, conllevando a revisar los enfoques con los que se viene trabajando y modificar el rol de los actores educativos que se viene realizando en las aulas, centradas solo en el dominio de contenidos conceptuales.

Ante la necesidad de trabajar las competencias desde la socioformación, definida como los desempeños que evidencian los estudiantes ante diversas situaciones problemáticas reales, se busca el desarrollo de manera articulada del saber ser, hacer y ser, respondiendo a criterios de eficiencia, eficacia y pertinencia. Por consiguiente, la labor docente debe fortalecer el empleo de metodologías educativas pertinentes que demanda el modelo educativo vigente. Se debe considerar, entonces, estrategias innovadoras como las propuestas en el presente estudio, las cuales nos van a conducir al desarrollo de la competencia matemática (Trujillo, 2014; y Díaz y Hernández, 2010)

Las estrategias didácticas empleadas en el aula deben contribuir a que el estudiante movilice conocimientos, habilidades, actitudes con idoneidad para que pueda resolver los diversos problemas planteados contextualizados, activa y críticamente (Jiménez, 2016). Al respecto, es importante considerar la propuesta de Tobón (2017) quien propone el enfoque socioformativo con la finalidad de generar las condiciones pedagógicas básicas para desarrollar las competencias y la implementación de actividades y problemas de su interés vinculados al contexto actual, como el social, económico, ambiental, entre otros. Desde este marco, se formula el siguiente problema de investigación ¿Qué efectos tiene el uso de estrategias metodológicas socioformativas para el desarrollo de las competencias matemáticas?

Se han revisado varias investigaciones, con el uso de este enfoque propuesto por Tobón (2017), proponiendo el uso de la uve socioformativa como una estrategia metodología y una alternativa que contribuye a la sociedad del conocimiento, fortaleciendo además en los estudiantes el desarrollo del pensamiento complejo, el trabajo colaborativo y el talento humano. Esto permite contribuir a uno de los más grandes retos en la educación: formar estudiantes competentes. Ello implica la capacidad de resolver problemas de su contexto, movilizandolos saberes complejos con responsabilidad e idoneidad. Los resultados nos indican que facilita

el desarrollo de actividades de forma multidimensional frente a situaciones problemáticas contextualizadas, la cual repercute el mejoramiento de la práctica pedagógica, así como contribuir a lograr los aprendizajes esperados de manera significativa mediante la actuación continua de los estudiantes en las actividades planificadas (Gonzales, 2018; Bermeo *et al.*, 2016; Padilla 2016 y Alonzo, 2016).

Además, Gasco (2016) brindó en su investigación todo un análisis sobre la repercusión en la habilidad para desarrollar problemas diversos. Al respecto, los hallazgos encontrados en dicha investigación son muy significativos, pues se ha evidenciado que, a mayor empleo de diversas estrategias, mejores serán los resultados, especialmente en la solución de diversos problemas. En este contexto, es importante reconocer el impacto que tiene en el aprendizaje; por tanto, los profesores debemos de contribuir a que los estudiantes se familiaricen en su manejo, pues, de esta manera, serán capaces de fomentar la formación y desarrollo de nuevas estrategias cognitivas/metacognitivas y de trabajo colaborativo. En suma, ser autónomos y capaces de gestionar sus propios aprendizajes.

Finalmente, Saavedra (2015) realizó una investigación con el objetivo de diseñar un modelo socioformativo, permitiendo el desarrollo de las habilidades en escolares de secundaria. Así, se determinó que la didáctica empleada por los docentes es determinante ya que facilita el logro de las competencias. Además, permite la resolución de problemas en diversos problemas de su vida cotidiana.

La socioformación se define como un enfoque que hace énfasis en el desarrollo de las personas en la que se debe articular diversos saberes, como el saber ser, el saber hacer y el saber conocer. Estos se pueden vincular con la resolución de problemas reales, necesidades de su contexto, como en su vida personal, laboral, profesional, comunidad, etc., que permita la transformación de dicha realidad. Uno de los aspectos importantes en este proceso es el trabajo colaborativo. Ello implica que se debe promover los trabajos en equipo (González, 2018; Vásquez *et al.*, 2016; Tobón, 2015 y Medina, 2010).

Estos procesos socioformativos buscan desarrollar lo conceptual, procedimental y actitudinal de forma articulada, siendo importante la aplicación de proyectos para hacer frente a los desafíos del contexto. Por ello, el rol del docente cobra vital importancia, pues es considerado como mediador de los aprendizajes, buscando formar en los estudiantes la responsabilidad, la cooperación, ser conscientes de su realidad y, por ende, ser mejores personas (Ambrosio, 2018; Henao, 2018; Tobón, 2013 y Martínez, 2019). En consecuencia, uno de los retos que debe enfrentar el docente de matemática es diseñar y aplicar estrategias didácticas socioformativas que permitan el desarrollo de las competencias, definiéndolas como acciones

planificadas, procedimientos orientados al logro de una meta determinada por el docente con la finalidad que los estudiantes hayan desarrollado las competencias resolviendo problemas.

Asimismo, los métodos, técnicas y actividades deben estar adaptadas a las necesidades de los estudiantes para lograr los aprendizajes previstos. Para ello, hay algunas consideraciones para trabajar dichas estrategias desde el enfoque socioformativo. Por ello, se debe trabajar con los retos del contexto, articular diversos saberes, practicar la meta cognición que permita acciones concretas de mejoramiento en los estudiantes, identificar los aprendizajes esperados con sus criterios y pruebas tangibles, y buscar que los estudiantes demuestren sus competencias por medio de problemas y situaciones desafiantes (Alonso *et al.*, 2016). Las estrategias didácticas a aplicarse en el presente estudio son el aprendizaje basado en problemas (ABP), el estudio de caso y la uve socioformativa (Tobón, 2015).

El ABP se empieza a aplicar en la década de los 60 en la escuela de Medicina en los Estados Unidos y Canadá, donde se comienza a experimentar para mejorar la calidad del currículo de las profesiones médicas, incluyendo situaciones problemáticas reales que había de solucionarse, dejando de lado la clase magistral, mecánica y con poca relevancia en el mundo real. (Tobón, 2013).

Asimismo, la enseñanza/aprendizaje busca movilizar conocimientos, habilidades y actitudes de forma paralela. Se puede desarrollar en equipos de trabajo para dar solución a situaciones reales, promovándose un aprendizaje contextualizado, activo, reflexivo y crítico con un enfoque holístico. (Morales, 2018). Una de las características más relevantes de esta estrategia es darle el protagonismo principal al estudiante, además de fomentar un entorno adecuado, promoviendo la autonomía, mediante un trabajo activo, orientado a la solución de problemas y el docente un mediador del aprendizaje (Palta *et al.*, 2018). Además, es una estrategia que contribuye al logro de la competencia matemática, de manera activa y con retos. Por consiguiente, se debe interpretar un problema del contexto, argumentar, proponer soluciones al problema para finalmente presentar un informe del análisis del problema con evidencia de evaluación (Tobón, 2013).

El caso tiene sus inicios en Harvard, en la especialidad de Derecho, hacia 1914, en donde los alumnos de derecho buscaban la solución a historias concretas y la defendían. Luego, se llega a extenderse como metodología docente hacia 1935. El estudio de caso como estrategia didáctica familiariza al estudiante con la realidad mediante la presentación de casos concretos que le permitirán tener un desempeño idóneo frente los diversos retos con los que cada día se enfrenta en su vida diaria y en la sociedad. (Hernández *et al.*, 2015 y Pimienta, 2012). Además,

consiste en proporcionar un conjunto de problemas de su vida cotidiana para su estudio y análisis, diagnosticando y decidiendo los pasos a seguir para determinar alternativas de acción y tomar decisiones. Tal como lo señala Gamboa (2017), las fases son identificación, tomar decisiones y resolver problemas.

La uve heurística fue desarrollada inicialmente por Gowin, para docentes y estudiantes, la cual permite procesar información y transformarla en conocimiento, contribuyendo a resolver preguntas clave con la ayuda de un esquema visual facilitando una comprensión panorámica (Guardián, 2011 y Morantes *et al.*, 2013). Sin embargo, la uve socioformativa adapta la uve tradicional para enfocarla a la resolución de problemas contextualizados, haciéndola más sencilla en su aplicación, pues consiste en realizar una representación gráfica para identificar, interpretar, argumentar y proponer soluciones a los problemas del contexto, articulando los diversos saberes, como el ser, conocer, hacer y convivir (Tobón, 2013).

Los pasos para la elaboración de la uve adaptada desde la socioformación son señalar el contexto donde se da el problema, plantear el problema mediante preguntas, determinar los conocimientos principales que permitan comprender y dar solución al problema, priorizar los valores y actitudes que se harán énfasis en el proceso, indicar las herramientas claves, la descripción de todos los pasos para la resolución del problema, presentar las pruebas concretas que muestren esa resolución y, finalmente, argumentar el gráfico (Tobón, 2013).

Por tanto, la presente investigación se enmarca en las estrategias didácticas socioformativas donde los problemas específicos pretenden explicar los resultados tras la aplicación de la metodología socioformativa en la competencia de cantidad, regularidad, forma y gestión de datos en los estudiantes que conforman el presente estudio. Asimismo, la competencia matemática debe entenderse como la habilidad que utiliza y relaciona las operaciones básicas, símbolos y razonamiento para explicar cualquier información, así como para incrementar conocimiento y resolver problemas en diversos contextos. (Murillo, Arnal, Marcos, 2010). Para favorecer su desarrollo en los estudiantes, es necesario promover y facilitar las sub-competencias basadas en la resolución de problemas de cantidad, regularidad, gestión de datos y forma (Minedu, 2017 y Rico, 2007).

En la competencia relacionada a cantidad, se pretende que el estudiante solucione problemas aplicando la idea de número con sus operaciones y propiedades. Asimismo, en la competencia de regularidad, se pretende que el estudiante describa relaciones, formule funciones, generalizar, hallar valores desconocidos. En cuanto a gestión de datos, se orienta a que el estudiante interprete datos en

diversas situaciones, para tomar decisiones y elaborar. Finalmente, respecto a la competencia de forma, promueve la orientación, descripción y desplazamiento de objetos y/o personas en el espacio (Minedu 2017 y Rico. 2007).

Por ello, en el presente estudio se aplicarán estrategias didácticas bajo el enfoque socioformativo con el fin de determinar el efecto en la variable dependiente competencia matemática. Los instrumentos son el pretest y el postest, los cuales fueron sometidos a la valoración de expertos para determinar la validez y confiabilidad. En ese aspecto, el objetivo general está orientado a explicar el efecto de las estrategias didácticas sobre la competencia matemática, y los objetivos específicos están en relación a los problemas específicos. Finalmente, la hipótesis general consiste en probar que la aplicación de las estrategias tiene efectos significativos en el desarrollo de la competencia matemática en la muestra de estudio.

2. Metodología

La metodología se enmarca en el enfoque positivista, cuantitativo. El diseño cuantitativo, fue cuasi experimental de cuatro grupos, aplicando el modelo Solomon (Hernández y Mendoza, 2018). Se aplicó el pretest y postest, sometidos a validez y fiabilidad cuyos resultados fueron presentados descriptiva e inferencialmente. La población estuvo conformada por 114 estudiantes de quinto de secundaria, agrupadas en cuatro grupos: dos grupos experimentales y dos grupos control: el primer grupo experimental con pruebas de entrada y salida; el segundo grupo con solo salida. De igual manera, se procedió con el grupo control.

3. Experiencia

Al inicio del programa, se aplicará el pretest a los estudiantes de 1.º de secundaria, tanto al grupo experimento como control. Dicho pretest pretende evaluar la competencia matemática, la cual contará con 12 problemas relacionados a las dimensiones de cantidad, regularidad, forma y gestión de datos, con alternativas de opción múltiple, el tiempo de duración estuvo estimado en 90 minutos.

A partir de la tercera semana, se aplicará la metodología pedagógica propuesta como el ABP, estudio de caso y la uve, a los grupos experimentales 1 y 3, las cuales constan de una serie de actividades cuya aplicación fue sistemática a los sujetos

seleccionados. La aplicación del programa tendrá una duración de doce semanas, seis horas pedagógicas semanales en el área de Matemática. Esta se organizó de la siguiente manera: durante tres semanas se trabajó la estrategia didáctica uve socioformativa; durante las tres semanas siguientes, la estrategia didáctica ABP y las tres últimas semanas la estrategia didáctica “estudio de caso”. Para finalizar, se aplicará la misma prueba que usáramos como instrumento de entrada a los grupos 1 y 3, además a los grupos 2 y 4 con la finalidad de establecer correlaciones pertinentes entre los grupos de control y experimento.

4. Resultados

El análisis descriptivo nos muestra que los grupos experimental-1 y control-1 en el pretest, no alcanzaron el logro (100%). En el posttest, se muestra que el grupo experimental-1 alcanzó en su totalidad el nivel de logro (100%); sin embargo, el grupo control no alcanzó el nivel esperado con un 96,4%, pues solo un 3,6% logró alcanzar el nivel.

Además, el grupo experimental-2 en el posttest obtuvo un nivel de logro, con el 100%; mientras que el grupo control-2 solo con un 71%. Por tanto, se afirma que los grupos experimentales en el posttest desarrollaron la competencia matemática con un 100%, considerando que el grupo experimental-2 no fue influido por el pretest.

Tabla 1.

Descripción de las estrategias didácticas bajo el enfoque socioformativo en los grupos sometidos a experimentación y control

	Experimental-1 Estrategia pretest-A		Control-1 Estrategia pretest-B		Experimental-1 Estrategia posttest-A		Control-1 Estrategia posttest-B		Experimental-2 Estrategia posttest-C		Contro-2 Estrategia posttest-D	
	f	%	f	%	F	%	f	%	F	%	F	%
Logro	0	0,0	0	0,0	28	100,0	1	3,6	28	100,0	2	71
No logro	28	100,0	28	100,0	0	0,0	27	96,4	0	0,0	26	92,9
Total	28	100,0	28	100,0	28	100,0	28	100,0	28	100,0	30	100,0

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la primera dimensión cantidad, se observa que ambos grupos (experimental-1 y control-1) en el pre test tuvieron un nivel de logro del 3,6%. Sin embargo, en el postest del grupo experimental-1 alcanzó el nivel de logro de 85,7% y el control 39,3%. Asimismo, el grupo experimental-2 en el postest tuvo un logro del 92,9% y el grupo control-2 del 35,7%. Se afirma que los grupos sometidos al experimento obtuvieron mejores resultados tras la aplicación de las estrategias didácticas; no obstante que el grupo experimental-2 no fue influido por el pretest.

Tabla 2.

Descripción de la dimensión cantidad: en los grupos sometidos a experimentación y control

	Experimental-1 Estrategia pretest-A		Control-1 Estrategia pretest-B		Experimental-1 Estrategia postest-A		Control-1 Estrategia postest-B		Experimental-2 Estrategia postest-C		Control-2 Estrategia postest-D	
	f	%	f	%	F	%	f	%	F	%	F	%
Logro	1	3,6	1	3,6	24	85,7	11	39,3	27	92,9	10	35,7
No logro	27	96,4	27	96,4	4	14,3	17	60,7	1	3,6	18	64,3
Total	28	100,0	28	100,0	28	100,0	28	100,0	28	100,0	28	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la segunda dimensión regularidad, se puede evidencia que el grupo experimental-1, en el pretest, obtuvo el logro del 7,1% y en el grupo control-1 un 10,7%. Los resultados del postest nos indican que experimental-1 logró el nivel con un total del 100% y el control sólo el 28%. Asimismo, el experimental-2 en el postest tuvo el logro del 85,7% y el control-2 el 21,4%. Se afirma que los grupos sometidos al experimento en el postest desarrollaron la competencia regularidad, no obstante que el grupo experimental 2 no fue influido por el pretest.

Tabla 3.

Descripción de la dimensión regularidad en los grupos sometidos a experimentación y control

	Experimental-1 Estrategia pretest-A		Control-1 Estrategia pretest-B		Experimental-1 Estrategia postest-A		Control-1 Estrategia postest-B		Experimental-2 Estrategia postest-C		Control-2 Estrategia postest-D	
	f	%	f	%	F	%	f	%	F	%	F	%
Logro	2	7,1	3	10,7	28	100	7	25	24	85,7	6	21,4
No logro	26	92,9	25	89,3	0	0,0	21	75	4	14,3	22	78,6
Total	28	100,0	28	100,0	28	100,0	28	100,0	28	100,0	28	100,0

Fuente: Elaboración propia.

En la tercera dimensión gestión, se observa que el grupo bajo experimento-1, en el pretest, tuvo un nivel de logro del 10,7% y en el control tuvo el logro del 96,4% y el control el 32,1%. Asimismo, el experimental-2 2 en el posttest tuvo el logro del 96,4% y el control- 2 el 25%. Se afirma que ambos grupos sometidos al experimento el posttest lograron más del 90% en el desarrollo de la competencia gestión de datos. No obstante, el grupo experimental-2 no fue influido por el pretest.

Tabla 4.

Nivel descriptivo de la dimensión gestión: en los grupos sometidos a experimentación y control

	Experimental-1 Estrategia pretest-A		Control-1 Estrategia pretest-B		Experimental-1 Estrategia posttest-A		Control-1 Estrategia posttest-B		Experimental-2 Estrategia posttest-C		Contro-2 Estrategia posttest-D	
	f	%	f	%	F	%	f	%	F	%	F	%
Logro	3	10,7	6	21,4	27	96,4	9	32,1	27	96,4	7	25
No logro	25	89,3	22	78,6	1	3,6	19	67,9	1	3,6	21	75
Total	28	100,0	28	100,0	28	100,0	28	100,0	28	100,0	28	100,0

Fuente: Elaboración propia.

En la cuarta dimensión forma, se observa que tanto el experimental-1 y control-1, en el pretest, tuvieron el mismo nivel de logro del 3,6%. En el posttest indican que el experimental 1 tuvo el logro del 89,3% y el control el 10,7%. También, el experimental- 2 en el posttest tuvo el logro del 96,4% y el control 2 el 25%. Los dos grupos de posttest lograron más del 86% desarrollar la competencia de forma; no obstante, el grupo experimental-2 no fueron influidos por el pretest.

Tabla 5.

Nivel descriptivo de la dimensión forma en los grupos sometidos a experimentación y control

	Experimental-1 Estrategia pretest-A		Control-1 Estrategia pretest-B		Experimental-1 Estrategia posttest-A		Control-1 Estrategia posttest-B		Experimental-2 Estrategia posttest-C		Contro-2 Estrategia posttest-D	
	f	%	f	%	F	%	f	%	F	%	F	%
Logro	1	3,6	1	3,6	25	89,3	3	10,7	27	96,4	7	35
No logro	27	96,4	27	96,4	3	10,7	25	89,3	1	3,6	21	75
Total	28	100,0	28	100,0	28	100,0	28	100,0	28	100,0	28	100,0

Fuente: Elaboración propia.

La demostración de las hipótesis -descriptiva- arrojó como resultados que la prueba de salida en los grupos experimental/control generaron mayor en el primero rangos promedio de 89,30. En la dimensión cantidad el experimental-1 con 81,36; en la dimensión regularidad el experimental-1 con 84,61; en la dimensión gestión experimental-2 con 80,80; en la dimensión forma el experimental-2 con 83,80.

Tabla 6.
Rangos de las estrategias-didácticas socioformativas

Rangos			
Estrategias didácticas socioformativas -poscontrol	Poscontrol 1-Poscontrol 2-Pos experimental 1- Posexperimental 2	N	Rango promedio
1- post control 2- posexperimental 1- posexperimental 2	Poscontrol 1	28	24,00
	Poscontrol 2	28	33.50
	Posexperimental 1	28	89.30
	Posexperimental 2	28	79.20
	Total	112	
Cantidad - Poscontrol 1- posesxperimental 1	Poscontrol 1	28	38.82
	Poscontrol 2	28	36.52
	Posexperimental 1	28	81.36
	Posexperimental 2	28	69.30
	Total	112	
Regularidad - Poscontrol 1- posesxperimental 1	Poscontrol 1	28	34.86
	Poscontrol 2	28	36.84
	Posexperimental 1	28	84.61
	Posexperimental 2	28	69.70
	Total	112	
Gestión - Poscontrol 1- posesxperimental 1	Poscontrol 1	28	36.77
	Poscontrol 2	28	38.38
	Posexperimental 1	28	80.80
	Posexperimental 2	28	70.05
	Total	112	

	Poscontrol 1	28	28.07
Forma - Poscontrol 1- posesexperimental 1	Poscontrol 2	28	37.41
	Posexperimental 1	28	76.71
	Posexperimental 2	28	83.80
Total		112	

Fuente: Elaboración propia.

La prueba de las hipótesis (tabla 6), nos demuestra que la sig. bilateral indicaron que los grupos sometidos al experimentos son disímiles en los casos diversos. Los datos obtenidos explican que las estrategias metodológicas empleadas han desarrollado las competencias matemáticas de los estudiantes sometidos al experimento.

Tabla 7.

Estadísticos de la prueba H de Kruskal-Wallis, gl y Sig. Asintótica

	Hipótesis general	Hipótesis específica-1	Hipótesis específica-2	Hipótesis específica-3	Hipótesis específica-4
	Estrategias didácticas socioformativas - Poscontrol - experimental	Cantidad- Pos control – experimental	Regularidad- Pos control – experimental	Gestión- Pos control - experimental	Forma- Pos control - experimental
Kruskal-Wallis	85.462	44.155	57.287	43.402	65.991
Grado de libertad	3	3	3	3	3
Sig. Asintótica	.000	.000	.000	.000	.000

Nota. a. Prueba Kruskal-Wallis / b. Variable de agrupación: Poscontrol 1-Poscontrol 2-Posexperimental 1- Posexperimental 2. Fuente: Elaboración propia.

5. Discusión

En el trabajo de investigación, los hallazgos encontrados después del proceso tienen relación directa después de procesar las pruebas de entrada y salida. Los resultados obtenidos muestran lo exitoso de la experiencia, tanto en la competencia como en las dimensiones, demostrando que las estrategias metodológicas empleadas permitieron el desarrollo de las competencias matemáticas.

La presente investigación refuerza lo planteado por Gonzáles (2018), Bermeo *et al.*, (2016), Padilla (2016) y Alonzo (2016) quienes, en sus estudios sobre la aplicación de la uve socioformativa, concluyeron que es una alternativa que contribuye en la formación de estudiantes competentes, capaces de resolver problemas de su contexto, movilizándolo todos sus saberes.

La presente investigación coincide con la conclusión propuesta por Saavedra (2015), quien diseñó un modelo socioformativo. De ese modo, permite el desarrollo de habilidades en estudiantes, encontrándose que la didáctica empleada por los docentes es determinante ya que facilita el logro de las competencias, lo que permite la resolución de problemas en diversos problemas de su vida cotidiana.

La presente investigación coincide con lo planteado por Gasco (2016), quien concluye que a mayor empleo de estrategias mejoran los resultados, especialmente en la solución de problemas. Por tanto, los docentes debemos contribuir a que los estudiantes se familiaricen en su manejo. De esta manera, serán capaces de fomentar la formación y desarrollo de nuevas estrategias cognitivas, metacognitivas y de trabajo colaborativo. En suma, ser autónomos y capaces de gestionar sus propios aprendizajes.

La presente investigación reafirma lo concluido por González (2017), Tobón (2015), Medina (2010), pues la socioformación hace énfasis en el desarrollo de las personas en la que se debe articular diversos saberes, como el saber ser, el saber hacer y el saber conocer para la resolución de problemas reales, necesidades de su contexto, transformación de dicha realidad, en base al trabajo colaborativo.

Del mismo modo, el presente estudio coincide con lo concluido en las investigaciones de Ambrosio (2018), Tobón (2013) y Martínez (2019), quienes sostienen que el proceso de socioformación busca desarrollar lo conceptual, procedimental y actitudinal de forma articulada. Por ello, es importante la aplicación de proyectos formativos para hacer frente a los desafíos del contexto. El rol del docente cobra vital importancia, pues es considerado como mediador de los aprendizajes, buscando formar en los estudiantes la responsabilidad, la cooperación, ser conscientes de su realidad y ser mejores personas.

6. Conclusiones

El empleo de las estrategias didácticas, bajo el enfoque socioformativo, el estudio de caso, el aprendizaje basado en problemas y la uve socioformativa, facilita la movilización y desarrollo de las diversas capacidades en los estudiantes y el desarrollo de la competencia matemática. Por ello, es conveniente continuar con el empleo de estrategias didácticas socioformativas, pues la vinculación con situaciones reales promueve una mejor disposición afectiva y cooperación en los estudiantes, indispensables para lograr el desarrollo de las competencias. De esa forma, la aplicación de diversas estrategias basadas en el enfoque socioformativo, permite la mejora de la práctica docente en el área de matemática, pues no solo está centrada en la mera trasmisión de conocimientos matemáticos, sino por el contrario hace énfasis en la articulación del saber conocer, el saber hacer y el saber ser en la resolución de problemas de su contexto.

7. Referencias bibliográficas

Alonzo, V. (2016). Las competencias y estrategias didácticas desde el enfoque socioformativo. *Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 82, 28-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5582243>

Alonso, D., Valencia, C., Vargas, J. y Bolívar, N. (2016). Estrategias para el desarrollo de competencias en el aula con enfoque socioformativo. *Boletín Virtual-septiembre*, 4 (9), 77-85 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6232397>

Ambrosio, R. (2018). The socioformacion: an approach to educational change, inovações educacionais. *Revista Ibero-americana de Educação*. 76 (1), 57-82. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2955>

Arias, J., Villasis, M. y Miranda, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63 (2), 201-206. <http://revistaalergia.mx/ojs/index.php/ram/article/view/181>

Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. 3.ª ed. Pearson. <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf>

Bermeo, J., Hernández-Mosqueda, J., y Tobón, S. (2016). Documentary analysis of v heuristic by conceptual cartography. *RA XIMHAI*, 12 (6), 103-121. https://www.researchgate.net/publication/309736116_ANALISIS_DOCUMENTAL_DE_LA_V_HEURISTICA_MEDIANTE_LA_CARTOGRAFIA_CONCEPTUAL_DOCUMENTARY_ANALYSIS_OF_V_HEURISTIC_BY_CONCEPTUAL_CARTOGRAPHY

Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva*. McGraw Hill. <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/4/d1/p1/2.%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>

Gamboa, M. (2017). Estudio de caso como estrategia didáctica para el proceso enseñanza-aprendizaje: retos y oportunidades. *Revistas Universidad Pedagógica*, 1533-1540 <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/7334>

Gasco, J. (2016). The use of strategies for the learning of Mathematics in Compulsory Secondary Education, *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 487-502. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283346043013.pdf>

Gil, R. (2017). El uso del aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23 (76), 73-93. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n76/1405-6666-rmie-23-76-73.pdf>

Gonzales, M. (2018). La uve socioformativa como estrategia didáctica para evaluar la pertinencia de la solución a problemas del contexto. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 9 (16) http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000100133&lng=es&nrm=iso

Gómez, S. (2012). *Metodología de la investigación*. Red Tercer Milenio. http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Axiologicas/Metodologia_de_la_investigacion.pdf

Guardian, B y Ballester, A (2011). Uve de Gowin instrumento metacognitivo para un aprendizaje significativo basado en competencias. *Revista Electrónica d'Investigació Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3 (1). <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/97908/guardianballester.pdf?sequence=1>

Jaramillo, S. y Osses, S. (2012). Validação de um instrumento de metacognição para estudantes do segundo ciclo de Educação Geral básica. *Estudios Pedagógicos*, 38 (2), 117-131. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v38n2/arto8.pdf>

Henaó, D. y Sánchez, J. (2018) The Socioformation for the Improvement of the Teaching- Learning: Didactic Proposal from the Competency Based Evaluation. https://www.researchgate.net/publication/330118257_La_Socioformacion_para_el_Mejoramiento_de_la_Ensenanza-Aprendizaje_Propuesta_Didactica_desde_la_Evaluacion_Basada_en_Competencias

Hernández, I., Recalde, J. y Luna, J. (2015). Estrategia didáctica: una competencia docente en la formación para el mundo laboral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11 (1), 73-94. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134144226005.pdf>

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.

Jiménez, A. y Robles, F. (2016). The teaching strategies and their role in the development of the teaching-learning process. *Revista Educateconciencia*. 9 (10) <http://tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/revistaeducate/article/view/16>

Martínez, J., Tobón, S. y López, E. (2019). Curriculum: An analysis from a socio-formative approach. *IE. Rev. Investig. Educ. REDIECH*, 10 (18). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-85502019000100043&script=sci_arttext&tlng=es

Medina, E. y Tobón, S. (2010). Formación integral y competencias. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 32 (2), 90-95. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545095007.pdf>

Minedu (2017). *Programa curricular de educación secundaria*. Minedu. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>.

Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., y Pérez, M. (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Graó. http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/ESTRATEGIAS%20DE%20ENSEÑANZA%20Y%20APRENDIZAJE%20DE%20MONEREO.pdf

Molina, N. (2018). Problem-Based Learning as Teaching Strategy. *Revista Dialnet*, 6 (1). 53-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5558104>

Morales, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 91-108. https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1523473587.pdf

Morantes, Z. Arrieta, X. y Nava, M. (2013). Gowin "V" as mediator in the development of investigative training. *Revista Góndola*, 8 (2) <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/GDLA/article/view/5147>

Murillo, J., Arnal, P., Marcos, G. (2010). Competencias en matemáticas y entornos interactivos. *Revista Dialnet*, 375-401. [Dialnet-CompetenciasEnMatematicasYEntornosInteractivos-3217851%20\(3\).pdf](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3217851%20(3).pdf)

Niss, M., y T. Højgaard (2011). *Competencies and Mathematical Learning: Ideas and inspiration for the development of mathematics teaching and learning in Denmark, Roskilde, Roskilde University*. https://pure.au.dk/portal/files/41669781/THJ11_MN_KOM_in_english.pdf

Padilla, A. (2016). *Aplicación de la UVE heurística para mejorar el aprendizaje significativo de la biología en los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria del C.E.P. Bruning, Trujillo*. <http://200.62.226.186/handle/upaorep/2381>

Palta, N., Sigüenza, J. y Pulla, J. (2018). Problem-Based Learning as a didactic strategy in the teaching process. *Revista Killkana Sociales*, 2 (2), 1-8. [ElAprendizajeBasadoEnProblemasComoEstrategiaDidact-6538365%20\(4\).pdf](https://www.repositorio.cepal.org/bitstream/handle/10768/0461221120180001.pdf)

Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Pearson Educación.

Pimienta, J. (2008). *Constructivismo: Estrategias para aprender a aprender*. Pearson Educación.

Rico, L., y Lupiáñez, J. (2008), Competencias matemáticas desde una perspectiva curricular. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 28-31 <http://www.redalyc.org/pdf/567/56712875018.pdf>

Restrepo, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas. *Educación educadores*, 8, 9-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2040741>

Saavedra, N. (2015). modelo teórico basado en el enfoque socioformativo para contribuir al desarrollo de la competencia matemática en los estudiantes del nivel secundario. http://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UPRG_79d2fbd7191f6d91db1c4026b02030ac.

Solano, J. y Uscátegui, C. (2017). Validez y confiabilidad de una escala de medida para la calidad del servicio de los restaurantes ubicados en la zona turística de Puerto Bolívar. *Universidad y Sociedad*, 9 (1), 52-59. <http://rus.ucf.edu/cu/>

Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson educación. <http://files.ctezona141.webnode.mx/200000004-8ed038fca3/secuencias-didacticastobon-120521222400-phappo2.pdf>

Tobón, S. (2013). *Evaluación de las competencias en la educación*. Santillana. https://issuu.com/cife/docs/e_book_uve_heurstica

Tobón, S. (2013a). *Formación integral y competencias. pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. 4.ª ed. ECOE Ediciones. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545095007.pdf>

Tobón, S. (2013b). *Metodología de Gestión Curricular*. Una perspectiva socioformativa. Trillas.

Tobón, S. (2015). *Secuencia didáctica: Didáctica y evaluación desde la socioformación*. Pearson. URL: https://issuu.com/cife/docs/manual_1_planeacion_secuencia_dida.

Trujillo, J. (2014). The focus on skills and the improvement of education. *Revista Ra Ximhai*, 10 (5). <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134026.pdf>

Vásquez, J., Hernández, J., Juárez, J. (2016). El trabajo colaborativo y la socioformación como el camino hacia el conocimiento complejo. *Revistas Unisimon*. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2648>. URL: <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2>

Propósito de vida y agresividad en adolescentes peruanos

Ana Maribel Astocóndor Masgo¹

Fernando Joel Rosario Quiroz²

Willian Mori Chiparra³

RESUMEN

Determinar el propósito de vida es de suma importancia para plantear metas a corto y largo plazo. Contar con una visión del mundo permite manejar eficientemente un conjunto de fenómenos que aquejan nuestra sociedad. Uno de estos aspectos es la agresividad, la cual si es manejada inadecuadamente podría causar múltiples problemas a las personas. Por ello, esta investigación tuvo como objetivo evaluar que el propósito de vida y la agresividad se vinculan entre ellos. Se trabajó con estudiantes de secundaria de 15 a 17 años a través de un diseño no experimental de corte transversal. Se utilizó la prueba propósito de vida de Crumbaugh y Mayólica (1964) versión de Bartschi (1999). Para medir la agresividad, se utilizó el cuestionario de agresividad de Buss y Perry (1992) y versión de Matalinares *et al.* (2012). Se encontró que existe una correlación negativa, débil y significativa ($p(\rho)=-.396$; $p<.05$) entre el sentido de vida y la agresividad. Además, indicar que existe una correlación inversa entre las dimensiones de la agresividad con el propósito de vida. Se concluye que existe una relación significativa e inversa entre el propósito de vida y la agresividad.

Palabras clave: propósito de vida, agresividad, adolescentes.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2124-187X>

² ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5839-467X>

³ ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1404-4605>

1. Introducción

A nivel mundial y nacional existe gran interés por la problemática vinculada a la agresividad y todos los fenómenos que forman parte de ella. El sistema de reportes sobre casos de violencia escolar de Perú (SíseVe, 2019) indica que, en los últimos 6 años, el 84 % de las denuncias de casos de agresión provienen de los colegios públicos y el 55% procede de secundaria. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018) informó que los denominados trastornos psicológicos ocupan un 16% a nivel global en personas de entre 10 a 19 años, siendo los trastornos más frecuentes la ansiedad y depresión. Por otro lado, diversos estudios muestran que la agresividad está asociada a la presencia a eventos negativos los cuales generalmente se presentan en el entorno escolar, a la vez se encontró que la enfermedad de un pariente y la violencia domestica son factores determinantes en la manifestación de conductas agresivas (Jurczyk & Lalak, 2019).

Diversos estudios discuten la relevancia de la familia en la manifestación de conductas agresivas, mas no se encontraron diferencias en este tipo de conductas entre adolescentes adoptados y no adoptados (Torres-Gomez *et al.*, 2018). Esto refuerza lo encontrado por Menacho *et al.* (2020) quienes muestran que no existe un vínculo entre el funcionamiento de la familia y la agresividad en escolares de Lima. Por el contrario, se encontró que una crianza negativa se asoció a la aparición de agresividad espontánea y la creencia personal de un mundo justo (Hofer y Spengler, 2018).

Una variable recurrente vinculada con la agresividad es el consumo de alcohol se encontró en la alta relación entre ambas (Willhelm *et al.*, 2020) y, a la vez, se identificaron diversas variables asociadas a la agresividad como la percepción del autoesquema físico favorable relacionada con la agresividad en línea hacia sus compañeros (Roman *et al.*, 2020). También se encontró que la regulación de la vergüenza más una estrategia de autoculpabilidad mejoraba la agresión manifiesta, pero no podía afectar el sesgo de la agresión tácita (Wang & Sang, 2020).

Por otro lado, la variable propósito de vida ayuda a entender que el bienestar personal y la conciencia de las capacidades del propio individuo son importantes para construir el futuro y afrontar las presiones de la vida. Además, se conoce que poseer un adecuado propósito de vida ayuda a las personas a disfrutar su vida de manera plena. Incluso, se considera al propósito de vida como un aspecto valioso para intervenciones que buscan desarrollar comportamientos que mejoren la salud personal (Kim *et al.*, 2020). También se encontró que el propósito de vida funciona como un elemento mediador entre las tensiones psicológicas y la

ideación suicida (Liu *et al.* 2018). Por otro lado, se asocia la variable sentido de vida a aspectos vinculados a la religiosidad pues se afirmarí que sentirse distantes a un Dios estaría asociado a un alto propósito de vida (Culver & Lundquist, 2017). Al mismo tiempo, se demostró el papel predictivo de la satisfacción con la vida con el desarrollo de hábitos alimenticios favorables o desfavorables, encontrándose que aquellas que poseían un propósito de vida óptimo tomaban decisiones más racionales (Gacek, 2017).

Otros estudios indican que la edad, el sexo, incluso la patología son predictoras del propósito de la vida. Así mismo, el bienestar interno, la satisfacción con la vida, el propósito de vida protege de la depresión y ansiedad; sin embargo, comparado con el estudio anterior, no se identificaron diferencias debido a profesar una religión determinada (Armas y López, 2018). De la misma forma, al propósito de vida se le reconoce como un aspecto muy importante para fines terapéuticos en pacientes con trastornos neuróticos o, en general, para aquellos con los que se deba cambiar patrones de personalidad que les impiden mantener relaciones sociales idóneas. Por eso, se hace importante potenciar las metas internas, aceptación de la muerte, búsqueda de sentido personal (Kroplewski *et al.*, 2019).

Asimismo, Swanson (2017) buscó explorar la relación entre el propósito de vida con el bienestar psicológico. Los hallazgos revelaron que cuando una persona encontraba el sentido a su vida se presentaban altos niveles de bienestar psicológico. En India, Mann y Yadav (2016) determinaron que los adolescentes resilientes presentan menos agresividad a diferencia de aquellos que poseen baja resiliencia. En Perú, Acosta (2017) estudió el vínculo entre resiliencia y agresividad en adolescentes encontraron relación significativa, negativa y de intensidad muy débil entre ambas variables ($r = - 0,138$). A la vez, Leiva (2016) estudió el vínculo entre el propósito de vida con la agresividad en escolares, encontrando que no existe correlación entre las variables, $r=0,291$ ($p > 0.05$).

Por todo lo evidenciado en las investigaciones descritas, resulta importante efectuar trabajos sobre las conductas agresivas en los adolescentes y su relación con el propósito de vida. Con los resultados de una investigación con este enfoque investigación, se espera desarrollar el conocimiento sobre el tema y generar datos empíricos sobre esta problemática para el contexto peruano y latinoamericano.

Para entender fenómenos estructurales, se hace necesaria contar con propuestas que nos permitan tener una visión global de fenómenos tales como la violencia o agresividad. Dentro de esta lógica, encontramos a la psicología social la cual busca entender y explicar cómo los sentimientos, emociones, creencias, pensamientos y acciones de las personas podrían estar relacionados con otros individuos. A pesar de que es importante el estudio de la relación entre personas y cómo

estas se afectan el nivel básico de la psicología social, será siempre la persona lo más fundamental (Barra, 1998). Por otro lado, Frankl (1990) el hombre es un ser biopsicosocial con un componente espiritual, el cual es influido por una parte social y cultural; sin embargo, en su libre albedrío existe lo decidido que equivale a aquello que persona hace con lo heredado y lo aprendido. En este camino, se deduce que el sentido de vida es un aspecto personal y existencial.

Sin embargo, existe un conjunto de modelos que buscan explicar la agresión tales como los “modelos instintivos” que se acercan a una perspectiva etológica y sociobiológica; “modelos biológicos” que involucran aspectos neuroquímicos, endocrinos y neurobiológicos; “modelos del impulso” que encajan con la teoría de la excitación-transferencia, teoría del síndrome AHA, teoría de la frustración-agresión, aproximaciones conductuales; “aproximación cognitiva” que incluyen a la aproximación cognitiva neo-asociacionista, teoría social- cognitiva de Bandura; modelo del déficit en el procesamiento de la información; “modelos de la dinámica familiar y agresión” tal como modelo de la coerción de Patterson; modelo del desarrollo de la conducta agresiva de Olweus; modelos centrados en los hábitos de crianza; y, finalmente, modelo del apego (Carrasco y González, 2006). En este trabajo, se asumió la postura de Bandura (1973) quien planteó que el factor social determina los pensamientos, afectos y conductas.

Además, es importante describir la adolescencia por ser la etapa del desarrollo que involucra a las personas formar parte de este estudio. Para la OMS (2018), es la etapa de crecimiento humano y desarrollo que fluctúa entre los 10 y 19 años. En esta etapa, se da un conjunto de variaciones a nivel biológico y psicológico porque los adolescentes e plantean preguntas de corte existencial como “¿para qué estoy aquí?”, “¿de dónde vengo?”, “¿a dónde voy?”, “¿cuál es mi fin en el mundo?”. Todas estas preguntas están relacionadas con el sentido o propósito de vida. Es decir, la construcción del sentido de vida es inherente a cada persona y cuando una persona no encuentra su sentido de vida, se genera una frustración existencial también denominado un vacío existencial (Frankl, 2015), el cual se manifiesta por conductas de poca motivación, baja capacidad de involucramiento en actividades, desinterés, deficiente expectativa ante la vida.

Por último, es necesario conocer de dónde viene la noción sobre el propósito de vida. Así, la filosofía existencialista del siglo XIX se dirigió a estudiar la libertad, la condición humana y el sentido de vida. Esto se puede observar en la filosofía de Søren Kierkegaard y Martín Heidegger quienes enfatizaron en la búsqueda del propósito de vida cuando hay algo por lo que vivir y morir, así como la pregunta del cómo. Lo importante en la existencia humana es entender cómo el hombre llega a la realización de una vida auténtica y única.

En este sentido, es importante trabajar con los adolescentes, pues ellos presentan crisis existenciales nacientes y cambios psicológicos y conductuales. Una de estas manifestaciones es la conducta agresiva. Para Lorenz (1966), la agresividad es una manera de adaptarse y contribuye a la evolución de todo ser vivo. Además, Dollard *et al.* (1939) sostiene que la conducta agresiva emerge cuando al querer alcanzar algo se presentan obstáculos. Así mismo, Buss (1961) considera que la agresividad es una conducta perjudicial que se da a otros. Estas respuestas pueden corresponder a una agresión física y una agresión verbal. Ante el propósito de vida y la agresividad, emerge la pregunta sobre cuál es el vínculo entre el propósito de vida y la agresividad en adolescentes peruanos, además de ver si se presentan ambas variables en función del sexo, edad y grado.

2. Metodología

La investigación tiene un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental. El presente estudio busca englobar análisis descriptivos y correlacionales y, además, puede ser considerado transversal porque se hacen en el mismo tiempo y con un solo grupo (Salkind, 1999). Según estadística de la calidad educativa Escala (2018), la población de adolescentes que estudian en instituciones de San Martín de Porres comprende a 18 525 adolescentes que estudian el cuarto y quinto de secundaria. Por tanto, para este estudio se contó con 377 estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de 15 a 17 años. El muestreo fue de tipo no probabilístico intencional (Hernández y Mendoza, 2018). Para explorar los constructos de interés se utilizaron instrumentos de medición que contaban con todas las propiedades psicométricas óptimas, tales como la prueba propósito de vida dicho instrumento fue creado por Crumbaugh y Mayólica (1964) y adaptado en Lima por Bartschi (1999). La confiabilidad del instrumento fue de $\alpha=.93$ (Martínez *et al.*, 2012). Para esta investigación se ejecutó un estudio piloto encontrando evidencias de validez de contenido cuantificadas (V Aiken $>.80$) y, a la vez, se realizó un análisis de confiabilidad general obteniéndose un $\Omega=.944$, considerándose adecuado (Campo-Arias y Oviedo, 2008).

El otro constructo estudiado fue medido mediante el cuestionario de agresividad fue creado por Buss y Perry (1992) y adaptado a nuestro medio por Matalinares *et al.* (2012). La prueba mide el nivel de agresividad en adolescentes entre 10 a 19 años. Está compuesto por 29 ítems. La versión original se reportó un $\alpha=.88$ (Buss y Perry, 1992 y Matalinares *et al.*, 2012) y un $\alpha=.836$ para la escala a nivel general. Para este instrumento, también se realizó un estudio piloto encontrando

evidencias de validez de contenido cuantificadas (V Aiken $>.80$). Asimismo, la confiabilidad obtenida fue $\Omega=.901$ para el instrumento general considerándose valores confiables (Campo-Arias y Oviedo, 2008).

3. Resultados

Tabla 1.

Correlación entre las variables de estudio

Agresividad		
Propósito de vida	$\rho(\text{rho})$	-0.396
	r^2	0.156
	p	0.000
	n	377

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 1, se señala una correlación negativa, débil y significativa ($p<.05$) entre el sentido de vida y la agresividad (Hernández y Mendoza, 2018). Se encontró una magnitud del efecto pequeño ($r^2 = .10$) (Cohen, 1988).

Tabla 2.

Correlación entre la variable propósito de vida con las dimensiones de la agresividad

		Agresividad física	Agresividad verbal	Ira	Hostilidad
Propósito de vida	$\rho(\text{rho})$	-0.257	-0.282	-0.357	-0.341
	r^2	0.066	0.079	0.127	0.116
	p	0.000	0.000	0.000	0.000

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 2, se observa que existen correlaciones negativas, débiles y significativas ($p<.05$) (Hernández y Mendoza, 2018), y una magnitud del efecto pequeño para todos los casos ($r^2 = .10$) (Cohen, 1988).

Tabla 3.

Correlación entre la variable agresividad con las dimensiones del propósito de vida

		Percepción de sentido	Experiencia de sentido	Metas y tareas	Dialéctica destino-libertad
Agresividad	p(rho)	-0.413	-0.365	-0.357	-0.171
	r ²	0.170	0.133	0.127	0.029
	p	0.000	0.000	0.000	0.000

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 3, se observa unas correlaciones negativas débiles y significativas (Hernández y Mendoza, 2018). Para todos los casos, la magnitud del efecto es pequeña en todos los casos ($r^2 = .10$) (Cohen, 1988).

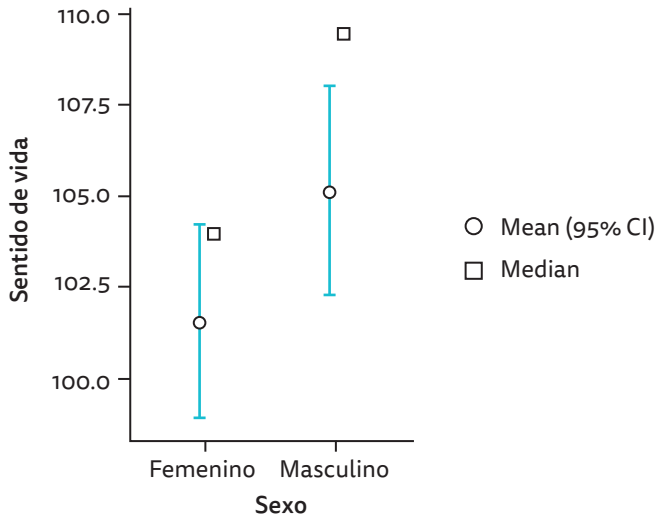
Tabla 4.

Comparación del propósito de vida y agresividad según sexo y grado

Variable	p	Rango promedio		Tamaño del efecto Cohen's d
		Femenino	Masculino	
Propósito de vida	0.049	178.99	201.19	-0.189
Agresividad	0.723	190.80	186.81	-
		4to grado	5to grado	
Propósito de vida	0.006	173.56	204.35	-0.271
Agresividad	0.028	201.37	176.69	

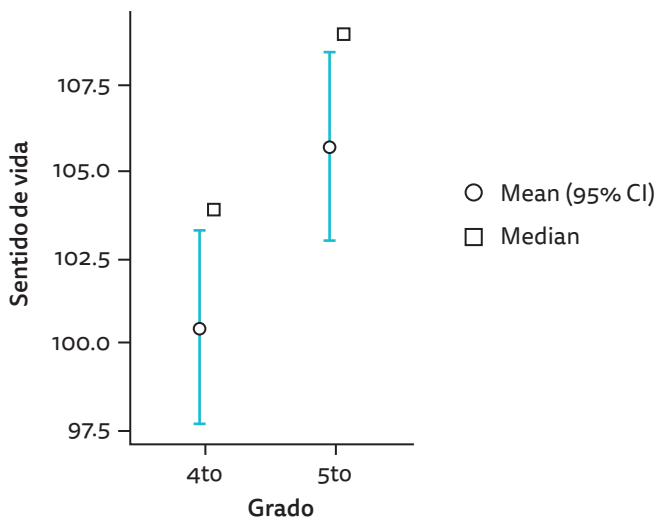
Fuente: Elaboración propia.

Figura 1. Propósito de vida según sexo



Fuente: Elaboración propia

Figura 2. Propósito de vida según grado



Fuente: Elaboración propia

En la tabla 4 y en la figura 1 y figura 2, se observa que existen diferencias en el sentido de vida respecto del sexo y grado de estudios ($p < 0.05$); sin embargo, el tamaño del efecto es mínimo debido a que es menor a 0.10 (Domínguez-Lara, 2017). En la agresividad, no existen diferencias significativas tanto por sexo, pero sí se muestran diferencias por grado.

Tabla 5.

Comparación del propósito de vida y agresividad según edad

Variable	p	Rango promedio			Tamaño del efecto ϵ^2
		15	16	17	
Propósito de vida	0.013	168.12	203.61	196.73	0.023
Agresividad	0.362	196.74	180.23	195.23	-

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 5, se muestra diferencias significativas en el sentido de vida por edad $p < .05$ (Berlanga y Rubio, 2012). Así mismo, se observa que aquellos que tienen 16 años presentan un promedio más alto en el propósito de vida; sin embargo, el tamaño del efecto es mínimo debido a que es menor a 0.04 (Domínguez-Lara, 2017). En cuanto a la agresividad no se evidenciaron diferencias en ninguna de las edades.

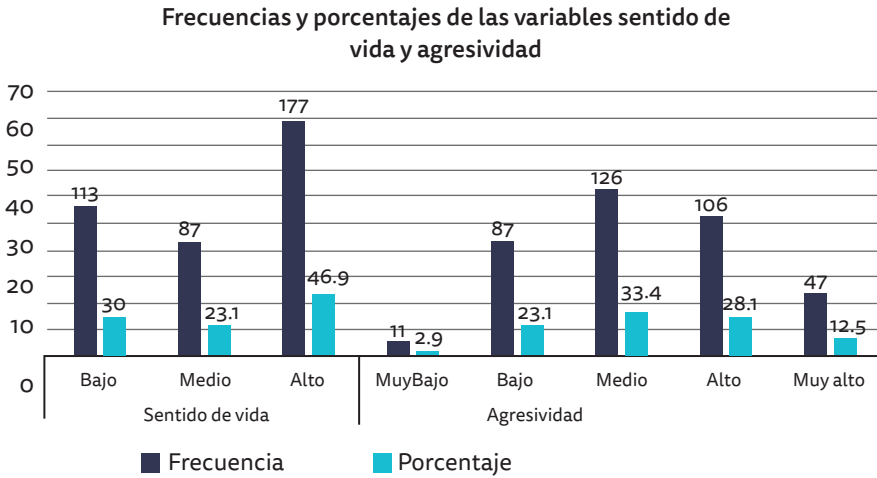
Tabla 6.

Niveles de sentido de vida y agresividad

Variable	Niveles	n	%
Sentido de vida	Bajo	113	30.0
	Medio	87	23.1
	Alto	177	46.9
	Total	377	100.0
Agresividad	Muy bajo	11	2.9
	Bajo	87	23.1
	Medio	126	33.4
	Alto	106	28.1
	Muy alto	47	12.5
	Total	377	100.0

Fuente: Elaboración propia.

Figura 3.
Frecuencias y porcentajes de las variables de estudio



Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 6 y figura 3, los resultados muestran que el 46.9 % presenta un nivel alto en la variable propósito de vida. Asimismo, el 33.4 % tiene un nivel medio en la agresividad.

4. Discusión

Después de la ejecución del trabajo, se identificó que el propósito de vida y agresividad están relacionadas. Esto es coherente con la propuesta de Acosta (2017), quien también identificó una correlación entre la resiliencia y la agresividad. Sin embargo, Leiva (2016) encontró que el propósito de vida y la agresividad no están relacionadas. Estas diferencias podrían ser explicadas por lo manifestado por Frankl (1990) quien considera que la agresividad sería una expresión de la falta de propósito de vida. Esto se relaciona con lo encontrado por Kim et al. (2020) quienes mencionan que una persona con sentido de vida es muy probable que desarrolle conductas que mejoren su salud; es decir, poseer un sentido de vida favorece a la aparición de conductas en pro de la calidad de vida del individuo.

En el análisis entre sentido de vida y los componentes de la agresividad, también se identificaron correlaciones significativas. El mismo resultado encontró Casas (2016), quien también encontró que la resiliencia y los componentes de agresividad están vinculadas. Frankl (1994) señaló que el tedio y la agresividad se dan como producto de la falta de control en la vida a falta de metas a corto y largo plazo, así como de proyectos. Esto contrasta con lo encontrado por Liu *et al.* (2018) quienes indican que el sentido de vida puede mediar entre las tensiones psicológicas comunes y las ideas suicidas.

Lo mismo ocurre cuando se relaciona la agresividad con los componentes del sentido de vida; es decir, existen correlaciones en todos los casos, tal encuentra Acosta (2017) No obstante, en el estudio de Ubillús (2018), se encontró que no existe correlación la agresividad impulsiva y premeditada con las dimensiones del bienestar psicológico. Podemos indicar que al no encontrar un modo de afrontar los problemas cotidianos, puede ocasionar reacciones de agresividad. Esto es coherente con lo planteado por Dollard *et al.* (1939), quienes mencionan que una frustración puede generar la aparición de una conducta con agresividad. Incluso la religiosidad se asocia al propósito de vida y la satisfacción con la vida, apareciendo hábitos favorables para el mismo sujeto (Culver & Lundquist, 2017 y Gacek, 2017).

Se encontró que el sentido de vida es diferente por género, grado de estudios y edad. Esto es corroborado por Arias *et al.* (2018), quienes indican diferencias según el género y edad en la satisfacción hacia vida. Sin embargo, Leiva (2016) reportó que no existen diferencias de propósito de vida según el sexo. Por otro lado, Díaz *et al.* (2001) mencionaron que el varón presenta características individualistas, a diferencia de la mujer que tiene una visión más colectiva y busca la protección de los suyos. La diferencia encontrada para las edades puede ser explicado por May (1987), pues mientras crecemos nos encontramos en búsqueda de un desarrollo constante.

Respecto a la agresividad, no se identificaron diferencias en el sexo y edad, pero sí en cuanto al grado. Del mismo modo, Castro (2017), no encontró diferencias en la agresividad relacionada al sexo. Esto es diferente con lo encontrado por el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2019) quienes reportaron a nivel nacional que se presentan diferencias según la edad y el sexo en situaciones de agresión. En este mismo reporte, se encontró que los adultos (18 a 59 años) sufren mayores casos de agresión. Se debe considerar que las conductas de agresión son aprendidas y normalizadas como menciona son aprendidas (Bandura, 1973). A la vez, resulta importante indicar que Pérez-Gramaje *et al.* (2020) mencionaron que los adolescentes agresivos y no agresivos son productos de estilos parentales utilizados.

Respecto al dato sobre el nivel alto encontrado en el propósito de vida, resulta similar a lo propuesto por Huamaccto (2018) quien encontró también que en la misma población ayacuchana se encuentra en un nivel muy satisfecho con la vida. Del mismo modo, Almario (2014) indica que los adolescentes presentan una manera de vivir con “efervescencia”, pues el valor que le brindan al tiempo de vida no está centrado en la cronología tradicional. A la vez, se debe diferenciar que las metas a corto plazo son similares en ambos sexos; sin embargo, los hombres presentan más metas relacionadas al bienestar físico y las mujeres buscaban más experiencias como viajar. Respecto a las metas a largo plazo, tanto hombres como mujeres, buscaban terminar una carrera, trabajar y tener una familia (Chan *et al.*, 2020)

La agresividad identificada en la muestra estudiada se ubicó en un nivel medio, lo mismo que Acosta (2017) quien también encontró niveles medios de agresividad. Sin embargo, esto no es igual a lo reportado por Huerta (2018), ya que encontró niveles altos de agresividad (40,9 %) en adolescentes de la zona norte de Lima. Por otro lado, León (2020) encontró niveles bajos de agresividad tanto en hombres como mujeres de una provincia del Perú, lo cual indicaría que la manifestación de agresividad podría estar influenciado por el espacio geográfico.

5. Conclusiones

En base a los resultados, se observa que una persona con deficiencias en su propósito de vida tendría mayor predisposición a presentar alta agresividad; es decir, si una persona manifiesta que su vida presenta un sentido en las manifestaciones de agresividad serían menores. Si el propósito de vida no se desarrolla, es muy probable que se presenten manifestaciones de conductas disociales y de transgresión de normas; sin embargo, la relación encontrada es mínima. Los estudiantes de 16 años son quienes poseen un mayor sentido de vida, a la vez que la agresividad se presenta de la misma forma en hombres y mujeres. Por último, los evaluados presentan niveles altos respecto al propósito de vida y niveles medios de agresividad.

6. Recomendaciones

En los futuros trabajos, se sugiere trabajar con muestras más amplia. Además, se debe explorar variables sociodemográficas como familia de procedencia, nivel de estudio de los padres, tipo de institución educativa, historial académico y estilo de crianza ejercido por los padres. Resulta necesario también diseñar, construir, validar y baremar un instrumento de corte psicométrico que permita explorar el constructo sentido de vida con una visión local, considerando cuenta que el contexto latinoamericano y peruano presenta peculiaridades. Esto permitirá determinar un conocimiento pleno del tema, además de ser sumamente importante para la población de estudio que se encuentra en proceso de formación de su proyecto de vida.

Asimismo, se recomienda que una de las principales áreas a trabajar en el ámbito educativo debe centrarse en desarrollar un plan de vida basado en objetivos reales y concretos que permitan al adolescente establecer claramente su sentido de vida. Con esto se evitaría la aparición de un conjunto de conductas transgresoras en los adolescentes y, de manera indirecta, se reducirían problemas asociados a conductas disruptivas.

7. Referencias bibliográficas

Acosta, K. (2017). *Resiliencia y agresividad en adolescentes de instituciones educativas públicas en el distrito de Independencia, 2017*. [Tesis de pregrado]. Universidad César Vallejo.

Almario, J. (2014). *Una mirada existencial a la adolescencia*. SAPS.

Arias W., Huamani, J. y Caycho, T. (2018). Satisfacción con la vida en escolares de la ciudad de Arequipa. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 351-407. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.206>

Armas, M. y López, A. (2018). El sentido de la vida: Factor protector de ansiedad y depression. *CAURIENSIA. Revista Anual de Ciencias Eclesiásticas*, 1 (13) 57-72

Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Prentice-Hall. Barra, E. (1998). *Psicología Social*. Universidad de Concepción.

Bartschi, C. (1999). *Evaluación del propósito en la vida y la búsqueda de metas noéticas desde el punto de vista de la Logoterapia em estudiantes universitarios* [Tesis de pregrado]. Universidad de Lima.

- Berlanga, V. y Rubio, M. (2012). *Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS*. Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 5(2), 101-113. <https://doi.org/10.1344/reire2012.5.2528>
- Buss, A. (1961). *The psychology of aggression*. John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1037/11160-000>
- Buss, A. y Perry, M. (1992). *The aggression questionnaire*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(1), 452-459. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.3.452>
- Campo-Arias, A. y Oviedo, H. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista Salud Pública*, 10(5), 831-839. <https://www.redalyc.org/pdf/422/42210515.pdf>
- Carrasco, M. y González, J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4(2), 7-38 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3440/344030758001>
- Casas, L. (2016). *Resiliencia y agresividad en adolescentes de tres instituciones educativas, del distrito de los olivos, 2016*. [Tesis de pregrado]. Universidad César Vallejo.
- Castro, K. (2017). *Resentimiento y agresividad en estudiantes de educación secundaria de una Institución Educativa Pública de Breña, 2017*. [Tesis de pregrado]. Universidad César Vallejo.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum.
- Crumbaugh, J. y Maholick, L. (1964). An experimental study in existentialism. The psychometric approach to Frankl's concept of noogenic neurosis. *Journal of Clinical Psychology*, 20, 200-207. [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/1097-4679\(196404\)20:2%3C200::AID-JCLP2270200203%3E3.o.CO;2-U](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/1097-4679(196404)20:2%3C200::AID-JCLP2270200203%3E3.o.CO;2-U)
- Culver, J. y Lundquist, M. (2017). Religious Attachment and the Sense of Life Purpose among Emerging Adults. *Religions*, 8(12), 274. doi:10.3390/rel8120274
- Chan, I., Druet Domínguez, N. y Sevilla, D. (2020). Sentido de vida y establecimiento de metas en estudiantes de bachillerato. *ACADEMO Revista De Investigación, Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(1), 22-32 <https://uamericana.edu.py/revistacientifica/index.php/academo/article/view/344>

Díaz, R., Rivera, S. y Sánchez, R. (2001). Rasgos instrumentales (masculinos) y expresivos (femeninos), normativos (típicos e ideales) en México. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(2), 131-139. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=805/80533202>

Domínguez-Lara, S. (2017). Magnitud del efecto, una guía rápida. *Educ Med*. 19 (4) 251-254 <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.07.002>

Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O. y Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. Yale University Press.

Estadística de la calidad educativa. (2018). *Censo estudiantil*. Escale. <http://escale.minedu.gob.pe>

Frankl, V. (1990). *El hombre doliente*. Herder.

Frankl, V. (1994). *La voluntad de sentido*. Herder.

Frankl, V. (2015). *El hombre en busca de sentido*. Herder.

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. 6.ª ed. Mc Graw Hill.

Gacek, M. (2017). The sense of life satisfaction versus dietary choices of young women doing fitness for recreational purposes. *Rocz Panstw Zakl Hig* 2017, 68(1), 77-81

Hofer, J. & Spengler, B. (2018). How negative parenting might hamper identity development: spontaneous aggressiveness and personal belief in a just world. *Self and Identity* 19 (2), 117-139

Huamaccto, Y. (2018). *Satisfacción con la vida en estudiantes de educación secundaria de la Institución educativa pública "Gustavo Escudero Otero" del distrito de Tambillo, provincia de Huamanga - Ayacucho 2017*. [Tesis de pregrado]. Universidad Católica Los Ángeles.

Huerta, F. (2018). *Clima social familiar y agresividad en estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas públicas del distrito de Los Olivos, 2018*. [Tesis de pregrado]. Universidad César Vallejo.

Jurczyk, M. & Lalak, D. (2019). Aggressiveness of adolescents and negative life events in the light of comparative studies on adolescents in correctional facilities and high schools. *Resocjalizacja Polska*, 2 (1) 203-222.

- Kim, E. S., Shiba, K., Boehm, J. K., & Kubzansky, L. D. (2020). Sense of purpose in life and five health behaviors in older adults. *Preventive Medicine*, 139, 106-172. doi:10.1016/j.ypmed.2020.106172
- Kroplewski, Z.; Serocka, A. y Szcześniak, M. (2019). Social support and sense of life in patients with anxiety disorders – preliminary report. *Psychiatr. Pol.* 53(2), 313–324 DOI: <https://doi.org/10.12740/PP/81447>
- Leiva, J. (2016). *Sentido de vida y agresividad en estudiantes de instituciones educativas del distrito de los olivos*, 2016. [Tesis de pregrado]. Universidad César Vallejo.
- León, T. (2020). *Agresividad según género en adolescentes estudiantes de una institución educativa estatal de Trujillo*. [Tesis de pregrado]. Universidad Privada Antenor Orrego.
- Liu, Y., Usman, M., Zhang, J., & Gul, H. (2018). Making Sense of Chinese Employees' Suicidal Ideation: A Psychological Strain—Life Meaning Model. *Psychological Reports*, 003329411881109. doi:10.1177/0033294118811096
- Lorenz, K. (1966). *On aggression*. Harcourt, Brace & World.
- Mann, J. y Yadav, V. (2016). Aggression and resilience among adolescents. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 7(11), 1104-1106. <https://search.proquest.com/docview/1865402866?accountid=37408>
- Martínez, E., Trujillo, A. y Trujillo, C. (2012). Validación del test de propósito vital (Pil test - Purpose in life test) para Colombia. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 21(1), 85-93. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2819/281925884007>
- Matalinares, M., Yaringaño, J., Uceda, J., Fernández, E., Huari, Y. y Campos, A. (2014). Estudio psicométrico de la versión española del cuestionario de agresión de Buss y Perry. *Revista de Investigación en Psicología*, 15(1), 147- 161. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3674>
- Menacho, I., Supo, F., Ibalguen, R., Rivera-zamudio, J. Sanchez, F. y Palacios, J. (2020). Family Functionality and Aggressiveness in High School Students in Lima. *Psychology and education* 57(3), 143-146 <https://doi.org/10.31577/sp.2020.01.791>
- May, R. (1987). *Libertad y destino en psicoterapia*. Desclee de Brouwer. Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2019). *Informe estadístico del Programa nacional contra la violencia familiar y sexual*. https://www.mimp.gob.pe/contigo/contenidos/publicararticulos/server/php/files/informe-estadistico-04-2019_PNCVFS-UGIGC.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2018). *Adolescentes: riesgos para la salud y soluciones*. OMS. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions>

Perez-Gramaje, A., García, F., Reyes, M., Serra, E. & Garcia, F. (2020). Parenting styles and aggressive adolescents: relationships with self-esteem and personal maladjustment. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 12(1), 1-10. <https://dx.doi.org/10.5093/ejpalc2020a1>

Roman, A., Rad, D., Egerau, A., Dixon, D., Dughi, T., Kelemen, G., Balas, E., & Rad, G. (2020). Physical Self-Schema Acceptance and Perceived Severity of Online Aggressiveness in Cyberbullying Incidents. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 9(1), 100-116. <https://doi.org/10.32674/jise.v9i1.1961>

Salkind, N. (1999). *Métodos de investigación*. 3.ª ed. Prentice Hall.

Sistema especializado en reporte de casos sobre violencia escolar (2019). *Número de casos reportados en el SíseVe a nivel nacional*. SíseVe. <http://www.siseve.pe/Seccion/Estadisticas>.

Swanson, S. (2016). *Meaning in life and well-being: Exploring the important factors of psychological well-being*. [Tesis doctoral]. Alliant International University. <https://search.proquest.com/docview/1914901868?accountid=37408>

Torres-Gomez, B., Alonso-Arbiol, I. y Gallarin, M. (2018). Attachment to Parents and Aggressiveness in Adopted Adolescents: A Multi-Sample Comparison Study. *Journal of Research on Adolescence* 30 (1), 46-54 <https://doi.org/10.1111/jora.12463>

Ubillús, M. (2018). *Bienestar psicológico y agresividad premeditada e impulsiva en estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2018*. [Tesis de pregrado]. Universidad César Vallejo.

Wang, L & Sang, B. (2020). The effect of self-regulation of shame on teenagers' aggression. *Studia Psychologica* 62 (1), 58-73

Willhelm, A., Pereira, A., Czermainski, F., Nogueira, M., Levandowski, D., Volpato, R. y Almeida, R.(2020). Aggressiveness, Impulsiveness, and the Use of Alcohol and Drugs: Understanding Adolescence in Different Contexts. *Trends in Psychol*. <https://doi.org/10.1007/s43076-020-00022-6>

La estrategia de textualización en la producción de textos

Fernando Ramos Vera¹

Ana María Ramos Vera²

RESUMEN

El estudio se realizó para mejorar el desarrollo de la escritura de los estudiantes del tercer grado de primaria en la Institución Educativa N.º 6032 "Miguel Grau Seminario" del distrito de Villa María del Triunfo, porque en la evaluación Censal, el 63% de estudiantes tenían dificultad para escribir textos. Se trabajó con una muestra de 100 estudiantes con un muestreo no probabilístico. Los resultados en la prueba H de Kruskal-Wallis, gl y Sig. Asintótica (73,506; 70,687; 68,880; 66,802) muestra que la significatividad estadística o la prueba de p-valor, nos indican que los grupos son diferentes, en todos los casos. Por lo tanto, las ventajas obtenidas, reflejadas en los datos, nos indican que la estrategia de textualización ha permitido desarrollar habilidades en la producción de textos de los estudiantes. Por lo tanto, se concluye que la presente investigación muestra que el uso de la estrategia de textualización mejora las capacidades de producción de textos en los estudiantes. Se recomienda integrar en las sesiones de aprendizaje los procesos cognitivos de organizar y elaborar, ya que permite desarrollar la escritura de manera crítica y significativa.

Palabras clave: Técnica didáctica, método de enseñanza, aprendizaje activo, autoaprendizaje, desarrollo de las habilidades.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7083-253X>

² ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6978-3689>

1. Introducción

El Ministerio de Educación viene proponiendo hace décadas un estudio que abarca un aspecto comunicativo que resuelve competencias comunicativas en estudiantes con educación primaria donde utilizan el lenguaje en todo momento en variadas circunstancias al emitir, recibir textos complejos y que responde a sus necesidades e intereses. Sin embargo, de acuerdo a la implementación que se viene aplicando, no está dando resultados. En la Evaluación Censal de Estudiantes - ECE –desde el 2015, 2016 y 2018 a nivel nacional, se observa que los resultados en los grados del 2.º y 4.º de educación primaria no hay mejoras en sus aprendizajes. Según los estándares con respecto a la comprensión y producción de textos, más del 50% se ubican en un nivel de rendimiento en proceso y en inicio; es decir que los estudiantes no comprenden ni producen textos en forma satisfactoria.

De acuerdo a esta problemática, y para revertir los resultados de las evaluaciones ECE, se aborda un trabajo de investigación con un enfoque constructivista en donde el estudiante se define como una persona activa que elabora sus aprendizajes, al utilizar sus estrategias, habilidades y potencialidades, al producir textos significativamente. Así mismo, se busca una autoreflexión en los docentes si las estrategias que aplican en la comprensión y producción de textos son las adecuadas y pertinentes. Por tal motivo, se enfatiza la utilización de estrategias con la finalidad de una producción textual que permita indagar sobre las diversas estrategias. Así, tenemos a Monereo (1999) quien propone estrategias de enseñanza y aprendizaje, Tobón (2006) quien propone la formación basada en competencias, Cassany (1988) quien aporta explicar cómo se debe relatar. La forma de aprender a asentar se debe realizar con el objetivo de que el estudiante se exprese de manera autónoma, coherente, clara y con un propósito comunicativo.

En la Institución Educativa N.º 6032, se pudo evidenciar de manera significativa el alto nivel de complicación en la elaboración de textos creados por estudiantes. Se constató un resultado significativo en la Evaluación Censal de Estudiantes (2018) con un 37% de estudiantes que lograron un aprendizaje satisfactorio, mientras que el 63% no lograron tener dificultad en escribir textos. En ese sentido, se aplica la estrategias que generen un entorno de aprendizaje significativo funcional en el que se refleje un interés por sintetizar de manera propicia la información, incentivar la socialización y participación en los estudiantes, que permita su desarrollo autónomo.

Encontramos estudios para mejorar el desarrollo de la escritura, donde se le enseña al estudiante teniendo en cuenta sus características, su contexto y necesidades de aprendizaje. De esta manera, se obtuvo como resultado un

aprendizaje significativo con la finalidad de lograr un desarrollo de pensamiento crítico en la elaboración de textos. También se tomó en cuenta el ciberlenguaje desde un punto de vista léxico – sintáctico como medio de comunicación que se utiliza actualmente (Facebook) como un carácter más o menos informal. (Castillo et al., 2018; Pereira, 2017 y Ballester, 2016)

Con respecto al desarrollo del pensamiento crítico, donde se tienen efectos significativos en la redacción, debido a que se cree en la capacidad del estudiante para poder argumentar y fundamentar sus diversas opiniones frente a un tema de su interés. Así mismo, se evidencia un trabajo en conjunto o colaborativo en la cual se aumenta de manera notoria la participación de estudiantes, logrando un impacto positivo en el aprendizaje. (Revelo et al., 2018).

La aplicación de diversos entornos comunicativos se percibe en la elaboración textual. Existe un mayor nivel de consideración a las necesidades, intereses, expectativas de aprendizaje del entorno cultural del estudiante, con un fin de mejorar el nivel de producción y comprensión, siguiendo la reflexión metacognitiva de los procesos mentales mediante el empleo de los elementos como la jerarquía, la coherencia y la cohesión (Bañales et al., 2018).

Barragán (2013) explica el diseño y la validación de criterios transformacionales en la cual la didáctica se encuentra interrelacionada con la creación de textos escritos en una educación primaria básica en una provincia de Guantánamo, Colombia. Se determina que, la finalidad del presente estudio es fomentar un ambiente de participación activa de docentes en el momento de sus etapas: elaboración de parámetros y la regulación de los mismos en una práctica pedagógica diaria. Se tomó en consideración una investigación acción que garantice la adecuación de criterios en un contexto para obtener la validez en entornos de clase únicos y enfatizar una unión entre los criterios y docentes que logre pasar las barreras de la realización del proyecto.

Del mismo modo, para trabajar la didáctica en el aula, se debe utilizar técnicas e instrucciones, las cuales pueden ser descriptivas, explicativas, predictivas, cuya finalidad sea desarrollar la enseñanza aprendizaje y una formación integral en el estudiante. Aplicar la didáctica en un ambiente disciplinar con comunicación es más significativo si se realiza de acuerdo al contexto donde viven los estudiantes.

La estrategia de textualización se define como una elaboración de textos escritos. Se aplican dos procesos cognitivos de organización y elaboración. Cada uno cuentan con procesos menores como el recibimiento de información, la identificación y determinación organizacional de los elementos que siguen valores preestablecidos en los que los procesos mencionados no se pueden dar uno

detrás de otro. Esto se debe porque el escritor debe avanzar y simultáneamente retroceder según aparezca la necesidad de desarrollar la escritura y la reescritura (Minedu, 2011).

Así mismo, se considera que los procesos organizacionales son las capacidades que disponen elementos ordenados donde el estudiante debe organizar sus ideas haciendo usando diagramas, mapas conceptuales, entre otros, partiendo de una situación comunicativa que determina en una situación necesidades e intereses del estudiante. La planificación se identifica como los valores y criterios de una circunstancia comunicativa donde responde interrogantes ¿para qué escribiré?, ¿para quién escribiré? y ¿qué escribiré? con la finalidad de conducir a un tipo de publicación textual. (Jolibert 1997).

Por otra parte, el proceso de elaboración consta de los procesos menores: recibimiento de información, comprobación y secuenciación de los procedimientos y la realización de procedimientos. En el primer proceso, se realiza un recuento de lo planificado; en el segundo proceso, se realiza la textualización; es decir, la redacción de acuerdo a lo planificado; y, en el tercer proceso, se determina la revisión del texto donde se revisa la estructura textual, aspectos gramaticales, ortográficos.

En el proceso de reestructuración y revisión textual se puede elaborar un proceso metacognitivo y metalingüístico por sistemas. En ese punto, el docente realiza la reflexión para ver si el discente ha logrado el aprendizaje mediante las preguntas: ¿Qué aprendimos durante el proceso?, ¿cómo se logró el aprendizaje?, ¿qué se obtuvo para aprender?, ¿cuáles fueron los inconvenientes que surgieron?, ¿qué se tendría que realizar para el mejoramiento del aprendizaje? (Valenzuela, 2018; Moreno, 2017; Ramirez *et al.*, 2015 y Jolibert, 1997)

La textualización es considerada como una serie de decisiones que conllevan al uso idóneo de la sintaxis, la ortografía, el formato de un discurso, y otros bienes de apoyo, que se encuentra previamente planificado. Según se va escribiendo se va leyendo. Todo ello se traduce en una información lingüística que es una característica del perfil de un escritor competente. (Quispe, 2016 y Franca, 2003).

Según Mata (1997), la fase textual se define como traducción y transcripción en la cual consiste en la interpretación de la formulación de conceptos en un idioma expresivo (forma lingüística). Asimismo, la textualización tiene como objetivo convertirse de un organismo semántico jerarquizado (en la mente, como ejemplo se tiene a un escritor competitivo) a un organismo lineal (en la pantalla de un monitor). Dicho acontecimiento presenta la necesidad de cumplir con cierto

tipo de normas perceptivo motoras (realización visual de la interpretación del lenguaje) y cognitivo-lingüísticas (designación del conjunto de palabras en un contexto, creación de oraciones, entre otras).

Sin embargo, Monereo *et al.* (1999) explica que el niño es capaz de fijarse en operaciones cognitivas de elaboraciones escritas, considerando que solo logrará dichas habilidades cuando tenga aprendidas las habilidades mentales en una edad aproximada de doce años. De tal forma, cuando el niño redacta un texto escrito se desenvolverá en las diversas actividades relacionadas con las mismas, tanto para la textualización, la revisión (corrección y evaluación de la planificación y los borradores) y la preescritura (crear ideas, organizar y planteamiento de objetivos).

Una de las estrategias para mejorar la escritura en estudiantes que tienen dificultad con trastorno de déficit atencional, es el trabajo en equipo colaborativo. Esto permite realizar una gama de actividades que los motive interactuar a través de lecturas de cuentos (Cassany 1988 y Soto, 2017).

Para Jolibert (1997), la producción de textos centra su atención con elaboración de textos estructurados que se centren en la comunicación de opiniones, pensamientos, eventos, ideas, entre otros, con el fin de obtener un cambio significativo en el lector. En síntesis, se ratifica la necesidad que los discentes encuentren cómo unirse a este mundo de la redacción no solo como lectores y receptores de escritos, sino también como aquellos que producen, editan y publican textos.

2. Metodología

El presente estudio sigue una metodología de tipo aplicada de nivel explicativo. La metodología de tipo aplicada se define por las áreas en el aula y el reaccionar de determinado grupo de investigación. Los docentes fundamentan el desarrollo de planes de aprendizaje en el aula como en el caso de los semilleros y equipos de investigación. Por ende, los docentes tienen que recibir apoyo y orientación para desarrollar una calidad técnica de ámbito científico en los procesos de investigación (Martínez, 2013). Por tanto, nuestro interés se centrará en explicar el fenómeno y las condiciones en que se encuentran los estudiantes en la elaboración textual.

Siendo el diseño cuasiexperimental es importante indicar que su característica principal es que la asignación a la(s) intervención(es) no es aleatoria, con cuatro grupos: dos bajo experimento y dos de control. Si bien ambas situaciones llevan a considerar menor grado de validez, estos diseños pueden tener ciertas fortalezas (Zurita *et al.*, 2018).

3. Resultados

De los resultados hallados, podemos destacar que el grupo bajo experimento 1, en el pretest, obtuvo en los niveles de logro 0.0% y de proceso del 44.8%. El grupo de control 1 obtuvo los niveles de logro 0.0% y de proceso del 36.4%. Como producto del posttest, podemos observar que el grupo bajo experimento 1 consiguió alcanzar el nivel logro con un 82.8% y el grupo de control 0.0%. Asimismo, el grupo bajo experimento 2 en el posttest, alcanzó el nivel de logro con un 80% y el grupo de control 2 el 0.0%. Por lo tanto, se puede aseverar que los dos grupos en el posttest lograron un porcentaje mayor a 80 en la producción de textos, teniendo en cuenta que el grupo bajo experimento 2 no tuvo la influencia del pretest.

Tabla 1.

Nivel descriptivo de la producción de textos: Pretest y posttest, grupo de control y bajo experimento

	Experimento 1 Producción de textos pretest		De control 1 Producción de textos pretest		Experimento 1 Producción de textos posttest		De control 1 Producción de textos posttest		Experimento 2 Producción de textos posttest		De control 2 Producción de textos posttest	
	f	%	f	%	F	%	f	%	F	%	F	%
Logro	-	-	-	-	24	82.8	-	-	20	80	-	-
Proceso	13	44.8	8	36.4	5	17.2	8	36.4	5	20	8	33.3
Inicio	16	55.2	14	63.6	-	-	14	63.6	-	-	16	66.7
Total	29	100,0	22	100,0	29	100,0	22	100,0	25	100,0	24	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Referente a la dimensión 1, “planifica” se consigue visualizar que el grupo bajo experimento 1, en el pretest, alcanzó un nivel de logro del 58.6% y en el grupo de control 1 un 22.7%. Del mismo modo, en el posttest el grupo bajo experimento 1 obtuvo un nivel de logro del 100 % y el grupo de control 22.7%. Igualmente, el grupo bajo experimento 2 obtuvo un nivel de logro del 96% y el grupo de control

2 el 29.2% en la posevaluación. Se logra asegurar que los grupos en mención en el posttest alcanzaron más del 96% en la dimensión planifica; teniendo en cuenta que al grupo bajo experimento 2 no se le aplicó el pre test.

Tabla 2.

Nivel descriptivo de la dimensión planifica: Pretest y posttest, grupo de control y experimento

	Experimento 1 Planifica pretest		De control 1 Planifica pretest		Experimento 1 Planifica posttest		De control 1 Planifica posttest		Experimento 2 Planifica posttest		De control 2 Planifica posttest	
	f	%	f	%	F	%	f	%	F	%	F	%
Logro	17	58.6	5	22.7	29	100	5	22.7	24	96	7	29.2
Proceso	9	31.0	16	72.7	-	-	16	72.7	1	4	15	62.5
Inicio	3	10.3	1	4.5	-	-	1	4.5	-	-	2	8.3
Total	29	100,0	22	100,0	29	100,0	22	100,0	25	100,0	24	100,0

Fuente: Elaboración propia.

En relación a la dimensión 2 “textualización”, se observa que en la preevaluación el grupo bajo experimento 1, alcanzó el 10.3 % de logro y en el grupo de control 1 el 13.6%. En cuanto al posttest, el grupo bajo experimento 1 obtuvo el logro del 82.8% y el grupo de control 1 el 13.6%. De igual manera, el grupo bajo experimento 2 en el posttest alcanzó el logro del 84% y el grupo de control 2 el 0.0%. Por lo que, se puede concluir que ambos grupos bajo estudio en el posttest lograron obtener más del 82% en la dimensión textualización, a pesar de que al grupo bajo experimento 2 no se le aplicó el pre test.

Tabla 3.

Nivel descriptivo de la dimensión textualización: Pre test y pos test, grupo de control y bajo experimento

	Experimento 1 Textualización pretest		De control 1 Textualización pretest		Experimento 1 Textualización posttest		De control 1 Textualización posttest		Experimento 2 Textualización posttest		De control 2 Textualización posttest	
	f	%	f	%	F	%	f	%	F	%	F	%
Logro	3	10.3	3	13.6	24	82.8	3	13.6	21	84	-	-
Proceso	14	48.3	16	72.7	5	17.2	16	27.3	4	16	17	70.8
Inicio	12	41.4	3	13.6	-	-	3	13.6	-	-	7	29.2
Total	29	100,0	22	100,0	29	100,0	22	100,0	25	100,0	24	100,0

Fuente: Elaboración propia.

De la misma manera, en la tercera dimensión “revisa” podemos visualizar que en el pre test tanto el grupo bajo experimento y el de control 1, obtuvieron un nivel de logro del 0.0%. En cuanto a los datos del postest, se muestra que el grupo bajo experimento 1 tuvo un nivel de logro del 72.4% y el grupo de control de 0.0%. Así también, el grupo bajo experimento 2 en el postest obtuvo un 72% y el grupo de control 2 el 0.0%. De lo anterior, se puede asegurar que los dos grupos en el postest alcanzaron más del 72% en la dimensión revisa, considerando que el grupo bajo experimento 2 no recibió la intervención del pretest.

Tabla 4.

Nivel descriptivo de la dimensión revisa: Pretest y postest, grupo de control y experimento

	Experimento 1 Revisa pretest		De control 1 Revisa pretest		Experimento 1 Revisa postest		De control 1 Revisa postest		Experimento 2 Revisa postest		De control 2 Revisa postest	
	f	%	f	%	F	%	f	%	F	%	F	%
Logro	-	-	-	-	21	72.4	-	-	18	72	-	-
Proceso	7	24.1	12	54.5	8	27.6	12	54.5	7	28	14	58.3
Inicio	22	75.9	10	45.5	-	-	10	45.5	-	-	10	41.7
Total	29	100,0	22	100,0	29	100,0	22	100,0	25	100,0	24	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, en relación a la data obtenida en la prueba de la hipótesis, en la tabla 8 se puede deducir que en la posevaluación de producción de textos de los grupos de control y bajo experimento, la media del mayor rango fue del grupo posexperimento 1 con 75.40. En la dimensión planifica de los grupos de control y experimento, el promedio del mayor rango lo obtuvo el grupo posexperimento 2 con 77.07; en la posevaluación, la dimensión textualización tanto del grupo de control y experimento, el mayor rango de la media fue el del grupo posexperimento 1 obteniendo 76.00; en la posevaluación de la dimensión revisa de los grupos de control y experimento, el mayor rango promedio fue del grupo pos experimento 1 con 75.88. Así, en el presente trabajo de investigación, los resultados encontrados guardan una relación directa según el procesamiento del pretest y postest.

En cuanto a la hipótesis específica 1, se puede apreciar que los valores obtenidos al inicio de la dimensión planificación (pretest) son semejantes en los estudiantes del grupo de control y experimento, obteniendo un nivel de no logro. También, se puede resaltar una diferencia significativa en los valores finales (postest) entre los dos grupos de control y los dos grupos bajo experimento, siendo estos últimos los que obtuvieron un nivel de logro significativo, luego de la acción mediadora.

En cuanto a la hipótesis específica 2, se puede apreciar que los puntajes obtenidos al inicio de la dimensión textualización (pretest) son parecidos en los discentes tanto del grupo de control y experimento, con un nivel poco satisfactorio. Asimismo, se observa una significativa diferencia en los resultados finales (postest) entre los discentes de ambos grupos, tanto de control y experimento, siendo estos últimos los que alcanzaron mejores resultados.

En la hipótesis específica 3, se evidencia que los valores registrados al inicio de la dimensión revisa (pretest) son semejantes en los discentes del grupo de control y experimento, con un nivel de no logro. Además, se puede observar una diferencia con significatividad en los valores finales (postest) entre los discentes de los dos grupos de control y bajo experimento, siendo estos últimos los que obtuvieron el nivel de logro esperado.

En cuanto a la hipótesis general, se acepta que el uso de la estrategia de textualización mejora las habilidades en la producción de textos en los discentes del tercer grado de la institución de formación "Miguel Grau Seminario". Ello se evidencia en los puntajes que se obtuvieron al inicio en el (pretest), pues son similares en los discentes del grupo control y experimental. Además, se aprecia una significativa diferencia en los valores finales (pos test) entre los discentes de ambos grupos de control y los dos grupos del experimento. Estos últimos, son los que lograron mayores niveles de logro respecto de la producción de textos.

Tabla 5.

Estadísticos de la prueba H de Kruskal-Wallis, gl y Sig. Asintótica

	Producción de textos experimento 1 - experimento 2 - control	Planificación-experimento - experimento 2 - control 1 - control 2	Textualización-experimento - 1 - experimento 2 - control 1 - control 2	Revisión - experimento - 1 - experimento 2 - control 1 - control
H de Kruskal-Wallis	73,506	70,687	68,880	66,802
gl	3	3	3	3
Sig. asintótica	,000	,000	,000	,000

Nota. a.Prueba de Kruskal Wallis / b. Variable de agrupación: experimental 2-experimental 2 - control 1 - control 2. Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión

El estudio demuestra lo planteado por Castillo *et al.* (2018), Pereira (2017) y Ballester (2016) que, para mejorar el desarrollo de la escritura, se debe enseñar al estudiante considerando sus características, su contexto y necesidades de aprendizaje. De esta manera, se obtendrá como resultado un aprendizaje significativo con la finalidad de lograr un desarrollo de pensamiento crítico en la elaboración de textos. También se toma cuenta el ciberlenguaje desde un punto de vista léxico – sintáctico como medio de comunicación que se utiliza actualmente por medio del Facebook.

La propuesta coincide con lo planteado por Bañales *et al.* (2018). El uso del entorno cultural del estudiante en la elaboración textual, teniendo en consideración las necesidades, intereses, expectativas de aprendizaje, tiene como fin mejorar el nivel de producción y comprensión siguiendo la reflexión metacognitiva de los procesos mentales haciendo uso de los elementos como la jerarquía, la coherencia y la cohesión.

El presente estudio reafirma lo que plantean Quispe (2016) y Franca (2003): la textualización es considerada como una serie de decisiones que conllevan al uso idóneo de la sintaxis, la ortografía, el formato de un discurso y otros bienes de apoyo. Estos se encuentran previamente planificados porque, según se va escribiendo, se va leyendo. Todo ello se traduce en una información lingüística como una característica del perfil de un escritor competente.

El estudio coincide con lo que plantea Minedu (2011) y Jolibert (1997): la estrategia de textualización se define como una elaboración de textos escritos donde se aplica dos procesos cognitivos de organización y elaboración. Cada uno de ellos

cuentan con procesos menores como el recibimiento de información, la identificación y determinación organizacional de los elementos que siguen valores preestablecidos en los cuales, los procesos mencionados, no se pueden dar uno detrás de otro, debido a que el escritor tiene que avanzar y simultáneamente retroceder según aparezca la necesidad de hacer el uso de la escritura y la reescritura.

5. Conclusiones

La presente investigación muestra que, al emplear el arte de redactar una escritura, se perfecciona considerablemente para amoldar el texto a la situación comunicativa en la producción de texto en los estudiantes del tercer grado de la I.E. "Miguel Grau Seminario" del distrito de Villa María del Triunfo.

El estudio señala que utilizar los procedimientos adecuados en la textualización mejora considerablemente al organizar y progresar sus ideas en forma coherente y cohesionadas en la elaboración de texto en los estudiantes. Al emplear el arte de redactar, se va a perfeccionar significativamente en la utilización de convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente y reflexiva en la producción de texto. Por tanto, el estudio muestra que al emplear el arte de la redacción perfecciona las capacidades de producción de escrituras en los escolares.

6. Recomendaciones

De los hallazgos encontrados respecto a la dimensión, se determinó que se debe adecuar el texto a la situación comunicativa. Es conveniente que se inserten las situaciones reales que suceden de su contexto para solucionar situaciones problemáticas en el aula. De los hallazgos encontrados respecto a la dimensión, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada. Es conveniente que los estudiantes escriban un texto de acuerdo a las situaciones de aprendizaje de su entorno social y cultural.

De los hallazgos encontrados respecto a la dimensión, se utilizan convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente. Por ello, es conveniente que los docentes empleen los recursos gramaticales, ortográficos para que los estudiantes realicen una escritura adecuada. En torno a la dimensión reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito, es conveniente que el docente aplique la autoevaluación y coevaluación para que los estudiantes puedan corregir sus contradicciones o reiteraciones innecesarias que afecten la coherencia y la cohesión de su escritura. Por último, en torno a la producción de textos se sugiere integrar en las sesiones de aprendizaje los procesos cognitivos organiza y elabora, porque permite desarrollar el pensamiento crítico.

7. Referencias bibliográficas

Arias A., Ramos, T., Núñez, L. y Inga, M. (2018). Cyber Langua geusedby University: Textual Analysis of Facebook page "Confessions". *Propósitos y Representaciones*. 6 (2), 339-405. <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/238>.

Bañales, G., Ahumada, S., Martínez, R., Martínez, M. y Messina, P. (2018). Research of writing in primary education in Chile: A review of decade (2007-2016). *RLA*. 56. 59-84. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-48832018000100059&lng=es&nrm=iso

Barragán, F. (2013). Criteria to transform the didactics of written text production in primary school. *Innovación Educativa*, 13(61), 85-105. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179427877006>

Campos, S. (2018). *El uso de la TIC y su influencia en la producción de textos narrativos de los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Técnica Soledad Medina sede Andrés Rocha, municipio de Chaparral, Tolima 2018*. [Tesis de grado, Universidad Norbert Wiener]. Repositorio. <http://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/123456789/2550>.

Cassany (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paídos Ibérica. <https://es.scribd.com/document/349666379/Daniel-Cassany-Taller-de-Textos-Leer-Escribir-y-Comentar-en-El-Aula-Editorial-Paidos-2006>.

ECE (2018). *Evaluación Censal de Estuantes*. Minedu. [http://umc.minedu.gob.pe/resultados-ece-2018/Hernández, R. y Mendoza, C. \(2018\). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Mc Graw Hill. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodología-de-la-investigación-sexta-edicion.compressed.pdf>](http://umc.minedu.gob.pe/resultados-ece-2018/Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Mc Graw Hill. http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodología-de-la-investigación-sexta-edicion.compressed.pdf)

Hernández, J., Tobón, S. y Guerrero, G. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas. *Ra Ximhai*, 12 (6), 359-376 <http://www.redalyc.org/pdf/461/46148194025.pdf>

Jolibert, J. (1998). Interrogar y producir textos auténticos. *Revistas de Investigación Científica y Social*. <https://www.worldcat.org/title/interrogar-y-producir-textos-autenticos-vivencias-en-el-aula/oclc/55452040>

Minedu (2018). *Material pedagógico lectura PISA 2018*. Minedu. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Material-pedagogico-lectura.pdf>

Minedu (2017). *Programa Curricular de Educación Primaria*. Minedu. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-nivel-primaria-ebr.pdf>

Minedu (2011). *Cartel de las capacidades y sus procesos cognitivos*. Minedu. <https://es.scribd.com/doc/51175209/cartel-de-las-capacidades-y-sus-procesos-cognitivos>.

Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., y Pérez, M. (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Graó. http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/estrategias%20ode%20ensenanza%20y%20aprendizaje%20de%20monereo.pdf. ISBN 970-18-1041-4 DL: 13-45.987-98

Núñez, L., Castillo, P., Marrufo, H., & Salvatierra, A. (2019). Mental Maps as a Strategy in the Development of Successful Intelligence in High School Students. *Propósitos y Representaciones*, 7 (1), 59 – 82. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.263>

Pereira, C. (2017). Aprendizaje de la escritura por medio de la descripción de obras de arte en un contexto multilingüe. *Revista Aprender a escreverem contextos multilíngues*, 87. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48232017000200084&lang=es

Piñeros, A., Orjuela, D. y Torres, A. (2018). Una mirada crítica a las prácticas escriturales del grado quinto de la básica primaria. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (31), 173–190. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/issue/view/512.

Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Pearson educación.

Pozo (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Crítica y Fundamentos. https://books.google.com.pe/books?id=86ArvQ3MEL4C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.

Riffo, B., Reyes, F., Cerda, M. y Castro, G. (2015). Auditory Word recognition, passive, vocabulary and comprehension of oral expository texts in preschoolers. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 48(89) 355-378 <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v48n89/a04.pdf>

Sánchez (1989). Daniel Cassany. Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. *Comunicación y Society*. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/57235/1/37567-104902-1-PB.pdf>

Soto (2017). Artículos de investigación Thestory as pedagogical mediation for thest renghening of literacy. ISSN 2145-9444. Doi: <http://dx.doi.org/10.14482/zp.27.10979>. URL: <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n27/2145-9444-zop-27-00051.pdf>.

Tobón, S. (2010). *Proyectos formativos. Metodología para el desarrollo y evaluación de las competencias*. https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/289121915_Proyectos_formativos_Metodologia_para_el_desarrollo_y_evaluacion_de_las_competencias/links/5689265d08ae1e63f1f8c527/Proyectos-formativos-Metodologia-para-el-desarrollo-y-evaluacion-de-las-competencias.pdf

Valenzuela, Á. (2018). La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica:

¿qué nos dice la literatura? *Lenguaje*, 1, 69-93. <http://revistas.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/6197>

Valenzuela, Á. (2019). What´s new in matecognition? Review of the concept, its components and related terms. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 45 (1). http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100525.

Zurita, J., Márquez, H. y Miranda, G. y Villasís, M. (2018). Estudios experimentales: diseños de investigación para la evaluación de intervenciones en la clínica. *Revista Alergia México*, 65(2), 178-186. <http://revistaalergia.mx/ojs/index.php/ram/article/view/376/870>

Acompañamiento pedagógico y su incidencia en la mejora del desempeño docente

José Mercedes Valqui Oxolón¹
Noel Alcas Zapata²
Arturo Eduardo Melgar Begazo³

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo determinar la incidencia del acompañamiento pedagógico en la mejora del desempeño docente en una UGEL de Lima. Se enmarca en el enfoque cuantitativo no experimental y de diseño correlacional causal. La muestra estuvo formada por 50 docentes de la UGEL 2 y 4 con características similares de experiencia como especialistas, acompañantes y docente acompañados. Para la recolección de datos se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumentos, dos cuestionarios. La primera con 25 preguntas para medir el acompañamiento pedagógico y la segunda con 16 preguntas para medir el desempeño docente. Ambos cuestionarios con escala ordinal tipo Likert. La validez de contenido se realizó por el juicio de expertos, concluyeron que la claridad, coherencia y pertinencia era adecuados y considerados aplicables. Asimismo, para la presentación y análisis de los datos a nivel descriptivo se generaron tablas y figuras y a nivel inferencial, se utilizó el estadístico de Regresión Logística Ordinal, cuyos resultados muestran la dependencia de las variables de investigación. Es decir, el 13,8% de la variabilidad del desempeño docente, depende del acompañamiento pedagógico, siendo la estrategia de mayor relevancia las visitas en aula y asesoría centrada en la reflexión docente.

Palabras clave: Acompañamiento pedagógico, incidencia educativa, desempeño docente, política de estado.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0849-9080>

² ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9308-4319>

³ ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1150-1519>

1. Introducción

En los últimos años, el Perú ha sido escenario de múltiples esfuerzos por implementar programas que permitan mejorar la calidad de los resultados de la educación básica regular. En este contexto, la presente investigación tiene por finalidad analizar uno de los programas como política de Estado denominado “Acompañamiento pedagógico y su incidencia en la mejora del desempeño docente”.

Al respecto, diversas investigaciones han demostrado que uno de los factores de calidad asociados a los resultados de aprendizaje de los estudiantes es el desempeño docente y de los directivos de las escuelas públicas. Este esfuerzo se evidencia en los resultados de aprendizaje de los estudiantes del nivel primaria en las áreas de matemática y comunicación que anualmente realiza el Ministerio de Educación a través de la Unidad de Medición de la Calidad.

El acompañamiento pedagógico en el Perú nace como una estrategia de intervención del Estado para mejorar la calidad de la educación, mediante la implementación de un programa de asistencia técnica dirigido a docentes de Educación Básica Regular. El propósito es mejorar el desempeño docente y, a través de este, contribuir a la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Desde esta perspectiva, corresponde al Estado promover e implementar programas de acompañamiento pedagógico docente como políticas de Estado, a fin de mejorar y ampliar la cobertura de manera sostenida en las escuelas públicas del Perú.

ACOMPANAMIENTO PEDAGÓGICO

Sin lugar a duda, uno de los programas de mayor impacto en los últimos diez años, ha sido el acompañamiento pedagógico que nació como una estrategia de intervención del estado por mejorar la calidad de la educación básica regular. A partir de estas ideas, el Minedu (2014) definió el acompañamiento pedagógico como una estrategia de formación en servicio centrada en la escuela, cuyo propósito es mejorar la práctica pedagógica del docente. Además, incluye un conjunto de acciones concretas basadas en distintos aportes teóricos que postulan un acompañamiento crítico, colaborativo y reflexivo.

Los aportes teóricos sobre el acompañamiento pedagógico lo definen como un proceso sistemático permanente, mediado por el acompañante y acompañado que al interactuar de manera colaborativa, intercambian experiencias exitosas que les permite reflexionar sobre sus propias prácticas. Esta acción es clave para generar la transformación y autonomía de mejora de la práctica pedagógica docente en

el Perú. En este orden de ideas Ruiz (2015), citado por (Carita, 2018), menciona que el acompañamiento pedagógico incide en el desempeño de los docentes, fundamentalmente cuando existe planificación permanente de planes de visita al aula de clase que es una de las formas más evidentes del acompañamiento pedagógico.

Así mismo Vicente (2012), citado por (Carita, 2018), menciona que el impacto del acompañamiento pedagógico en el aula, es de mucha importancia para el desempeño docente. A través del apoyo del asesor pedagógico (acompañante), se mejoran sus prácticas pedagógicas. En tal sentido, recomienda a las autoridades educativas y entidades que apoyan la calidad educativa, fortalecer el acompañamiento pedagógico para mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Según Monge *et al.*, (2019), el acompañamiento en los primeros años de servicio contribuye en gran medida al desarrollo profesional de los docentes noveles. Esta ha sido una línea de estudio sólida en países como Argentina, Chile, Estados Unidos y Uruguay (Alen y Allegroni, 2009; Glasserman, 2016; Hagler, 2018; Maureira, 2008; Velaz de Medrano, 2009; Vezub, 2011) donde se aborda desde diferentes miradas. Algunas de las experiencias han sido tomadas como referencia para implementar el programa de acompañamiento pedagógico en el Perú.

Generalmente, el desempeño docente se evidencia directa o indirectamente en los resultados de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Al respecto Hattie (2009), citado por (Carlos, 2016), destaca que los docentes son una de las influencias más poderosas para lograr el aprendizaje. Por ello, se necesita ser docentes influyentes, cuidadosos y apasionados por la enseñanza y el aprendizaje. También requieren ser conscientes de la manera en cómo cada estudiante piensa, conoce y aprende, para diseñar experiencias significativas y dar una retroalimentación adecuada para lograr avances progresivos en las diferentes áreas curriculares.

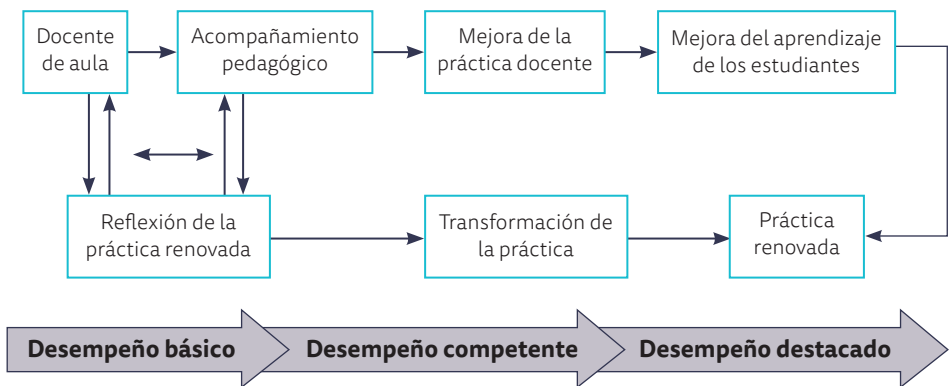
A partir de estas evidencias, podemos afirmar que el acompañamiento pedagógico incide significativamente en el desempeño docente. A partir de una actuación reflexiva como consecuencia del intercambio de experiencias entre acompañantes y acompañados, se fortalece las competencias y capacidades del buen desempeño docente en relación a la Ley de Reforma Magisterial que regulan la política de formación docente en servicio.

Además, diversas experiencias de programas de formación continua docente, implementados por el Estado desde 1995, se ha podido establecer que los resultados de calidad de la educación es producto de la mejora del desempeño

docente. Esta, a su vez, repercute en el logro de los aprendizajes de los estudiantes. Entre los programas de mayor impacto señalado por Huamani (2017) son Plancad (1995-2001), PNFS (2002- 2006), PEAR (2004-2007), Pronafcap (2007-2011), PELA (2008-2011). Todos estos programas tuvieron como propósito ofrecer diversos recursos pedagógicos para mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los docentes y que reconozca la importancia del monitoreo y acompañamiento como una oportunidad para reflexionar acerca de la práctica pedagógica. Al mismo tiempo, se identifican fortalezas y debilidades, intercambio de experiencias y conocimientos, investigación de nuevas metodologías para superar las debilidades, teniendo como fin la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

El proceso de acompañamiento pedagógico desarrollado a lo largo de estos años, ha generado un modelo de gestión del acompañamiento denominada cadena de valor del acompañamiento pedagógico.

Figura 1.
Cadena de valor del acompañamiento pedagógico



Fuente: Elaboración propia.

La figura 1 describe la cadena formativa y el valor público del acompañamiento pedagógico. El proceso de cambio inicia cuando un docente de aula interactúa por primera vez con el acompañante, genera un proceso lento, dinámico y gradual de identificación y reconocimiento de fortalezas y limitaciones en su práctica como consecuencia del acompañamiento pedagógico, y al asumir de manera consciente, ambos reflexionan y se comprometen mejorar la práctica docente. Este proceso se denomina transformación de la práctica pedagógica, la misma que repercute en el buen desempeño docente, denominado nueva práctica renovada, cuyo impacto se refleja en los progresivos resultados de aprendizaje de los estudiantes de Lima.

Para Morado (2017), el proceso de acompañamiento requiere un vínculo entre la persona con mayor experiencia y los docentes que inician el proceso de transformación de la práctica docente. Este proceso parte de una actitud de respeto y escucha activa, en donde se valoran los conocimientos y fortalezas existentes en quienes son acompañados.

En este contexto, la confianza entre el acompañante y acompañado, se convierte en base fundamental de la reflexión, donde la autoridad radica en ambos. Asimismo, sostiene que el acompañamiento pedagógico es un proceso integrador y humanizador de la formación docente y una oportunidad para la profesionalización docente.

DESEMPEÑO DOCENTE

Otro factor clave para mejorar la calidad de la educación es el desempeño docente. Con este propósito el Ministerio de Educación viene implementando diversas acciones como el acompañamiento pedagógico en todos los niveles, capacitación para evaluar el desempeño, entre otros que buscan dotar de herramientas y crear condiciones favorables para generar cambios con miras a mejorar las prácticas docentes y lograr mejores resultados en la evaluación censal de estudiantes.

Desde esta perspectiva, el acompañamiento pedagógico se convierte en la primera estrategia de intervención por mejorar el desempeño docente. En este orden de ideas, (Nadramija, 2018) considera las visitas en aula, talleres y grupos de interaprendizaje (GIA), asesorías pedagógicas como estrategias de intervención son las más importantes que generan valor público. En este orden de ideas, el acompañante debe contar con un buen desempeño docente y ser una persona idónea para el cargo, por ser el actor principal (acompañante) para generar cambios en el desempeño de otro docente (acompañado). Asimismo, para cumplir con su rol formador, el docente acompañante, requiere no solo contar con un buen perfil, sino con una adecuada formación y especialización.

Por otra parte, el Minedu (2014a), en el marco del buen desempeño docente, define el desempeño docente como actuaciones observables de la persona que pueden ser descritas y evaluadas y que expresan su competencia. Al respecto, (Roman y Murillo, 2008), afirmaron que los docentes son actores claves y relevantes para la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, se hace necesario identificar estrategias formativas para docentes que ayuden a mejorar sus prácticas en el aula, de tal manera que la apuesta por el "buen desempeño docente" tenga resultados esperados.

Mejorar la calidad de la educación pasa por mejorar el desempeño docente. Sin lugar a dudas, estas acciones competen directamente al docente y al Estado, implementar programas de alto impacto que contribuyan a mejorar y fortalecer a las universidades encargadas de la formación docente y a las instituciones educativas públicas en medio de limitaciones hacen grandes esfuerzos por mejorar la calidad. En este sentido, Chiavetano (2000) considera que en las organizaciones se debe planear, organizar coordinar, controlar y desarrollar programas que permitan mejorar el desempeño eficiente del personal bajo una actitud positiva y favorable.

Por otro lado, evaluar el desempeño docente con propósitos formativos, no solo es valorar su función que realiza, sino es convertirlo en un reto permanente de mejora de la práctica docente como sostiene Rueda (2001) y la Unesco (2014), citados por Carlos (2016). Al respecto, Gala (2013) encontró evidencias que sustenta la relación entre la capacidad didáctica de los docentes y los resultados en rendimientos de los estudiantes. Este proceso de cambio se atribuye al programa de acompañamiento docente que impactan sobre la mejora de su desempeño y el rendimiento de los estudiantes.

El acompañamiento pedagógico impacta en el desempeño docente cuando las actividades de visita al aula son permanentes, las asesorías personalizadas estén basadas en la reflexión. Al respecto, Huamani (2017) enfatiza que el acompañamiento pedagógico docente debe convertirse en apoyo permanente para mejorar la calidad de la práctica docente con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Según Gómez y Gaviria (2004), citados por Gómez (2019) consideran que la evaluación de los estudiantes a los profesores es uno de los mejores sistemas para juzgar el desempeño de los profesores. Estos son los únicos capaces de juzgar si el docente les ha ayudado aprender y mejorar su desempeño. Tal afirmación se podría comprobar con los resultados de la evaluación censal de estudiantes que anualmente realiza el Ministerio de Educación en las áreas de Comunicación y Matemática, como se evidencia en la siguiente tabla.

Tabla 1.

Evolución de la Evaluación Censal de Estudiantes del 2007 al 2018

AÑO		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2018
RESULTADO SATISFAC-TORIO COMUNICA-CIÓN	UGEL2	27.5%	30.0%	36.4%	44.2%	44.1%	49.3%	46.1%	51.0%	58.9%	52.4%	41.1%
	UGEL4	21.9%	22.6%	31.4%	37.6%	38.5%	43.2%	42.0%	50.8%	58.8%	52.9%	40.1%
RESULTADO SATISFAC-TORIO MATE-MÁTICA	UGEL2	8.3%	9.7%	19.2%	19.0%	16.9%	18.2%	21.3%	26.2%	27.5%	30.6%	33.8%
	UGEL4	7.2%	7.9%	16.4%	15.9%	16.7%	18.0%	21.4%	29.9%	31.0%	33.6%	33.8%

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 1, se observan los logros de aprendizaje de los estudiantes en las áreas de Comunicación y Matemática desarrollados en entre los años 2007 al 2018. Este periodo coincide con el inicio del acompañamiento pedagógico en el Perú como política de Estado en el marco del presupuesto por resultados.

Cuando se habla del buen desempeño docente, se hace referencia a las condiciones en que se desenvuelve el docente y los lineamientos que establece el marco del buen desempeño docente. Al respecto, Peña (2002) citado por Martínez (2016), refiere que el desempeño profesional es toda acción realizada por un individuo, en respuesta a las responsabilidades otorgadas por el estado.

Asimismo, Martínez y Guevara (2015) afirman que el desempeño profesional docente es la actuación del profesor de acuerdo a sus competencias pedagógicas para poder orientar, guiar, y evaluar el proceso de aprendizaje del estudiante. El docente debe tener el dominio de ciertas competencias, capacidades y funciones específicas. También, se entiende que la enseñanza tiene un propósito fundamental: lograr resultados positivos en el aprendizaje. En ese sentido, Carlos (2016) afirma que el fin de la enseñanza es lograr el aprendizaje de los alumnos y alcanzar las metas establecidas de la enseñanza (Cross, 1993, en Huba y Freed, 2000; Echeverría, 2011 y Hativa, 2000). Entonces, la evaluación del desempeño docente debería valorar si las acciones del docente contribuyen a lograr tales propósitos.

2. Metodología

El presente estudio se enmarca en el enfoque cuantitativo, no experimental y de diseño correlacional causal como señala Kerlinger (1979). Es decir, no se manipulan las variables, solo se observan los fenómenos tal como se dan en el contexto natural, para después analizarlos. La técnica de recolección de datos fue la encuesta, para lo cual se elaboraron dos cuestionarios, el primero con 25 ítems, para medir el acompañamiento pedagógico y el segundo, para medir el desempeño docente conformado por 16 ítems.

Ambos cuestionarios fueron elaborados con escala ordinal tipo Likert que se aplicó a 50 docentes de las UGEL 2 y 4 con características similares de experiencia como especialistas en educación, acompañantes pedagógicos y docentes acompañados en aula. Asimismo, para la presentación y análisis de los datos a nivel descriptivo, se generaron tablas y figuras y a nivel inferencial. Se utilizó el estadístico de Regresión Logística Ordinal, cuyos resultados muestran la dependencia de las variables de investigación.

Tabla 2.

Muestra de estudio

Ámbito	Especialistas de Ugel	Acompañantes pedagógicos	Total
UGEL 2	12	13	25
UGEL 4	12	13	25
Total	24	26	50

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 2, se muestra la distribución de docentes especialistas y docentes acompañantes entre las UGEL 2 y 4.

3. Resultados

Tabla 3.

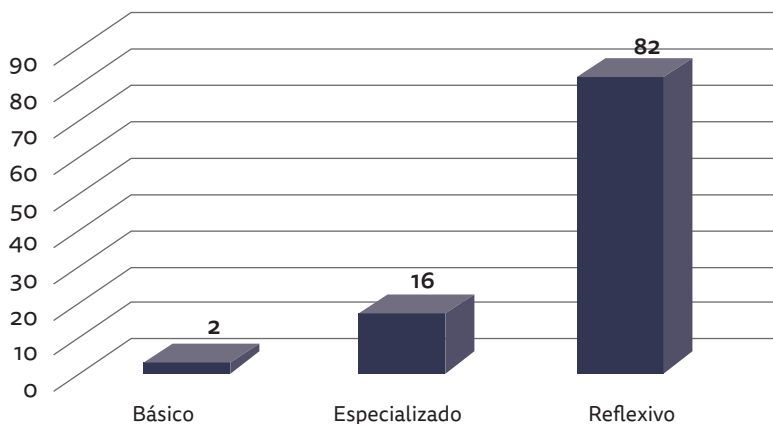
Niveles del acompañamiento pedagógico

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Básico	1	2,0
Especializado	8	16,0
Reflexivo	41	82,0
Total	50	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Figura 2.

Niveles del acompañamiento pedagógico



Fuente: Elaboración propia.

La tabla 3 y figura 2, muestran los niveles del acompañamiento pedagógico, el mismo que se encuentra en el nivel reflexivo y representa el 82,0% de las percepciones de los docentes encuestados, seguido del 16% en el nivel especializado.

Tabla 4.

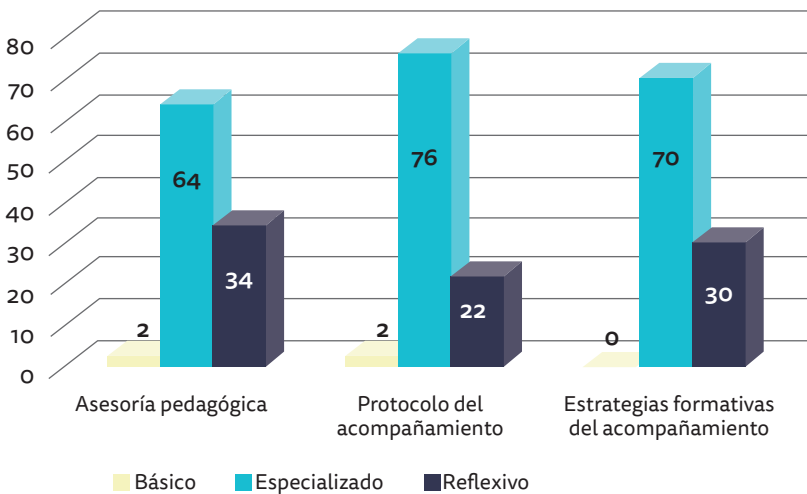
Niveles de las dimensiones del acompañamiento pedagógico

Niveles	Asesoría pedagógica		Protocolo del acompañamiento		Estrategias formativas del acompañamiento	
	F	%	F	%	F	%
Básico	1	2,0	1	2,0	0	0,0
Especializado	32	64,0	38	76,0	35	70,0
Reflexivo	17	34,0	11	22,0	15	30,0
Total	50	100,0	50	100,0	50	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Figura 3.

Niveles de las dimensiones del acompañamiento pedagógico



Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la tabla 4 y figura 3, la asesoría pedagógica está en el nivel especializado con el 64%, la dimensión protocolo del acompañamiento está también en el nivel especializado y representa el 76%. Asimismo, en relación a la dimensión estrategias formativas del acompañamiento, se puede afirmar que están en el nivel especializado y representan el 70% de las percepciones de los docentes.

Tabla 5.
Información de ajustes de los modelos

Variables/dimensiones	Modelo	Logaritmo de verosimilitud-2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Acompañamiento pedagógico y desempeño docente	Sólo interceptación Final	20,760 14,682	6,078	2	,048
Acompañamiento pedagógico y preparación para el aprendizaje de los estudiantes	Sólo interceptación Final	18,744 11,141	7,603	2	,022
Acompañamiento pedagógico y enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes	Sólo interceptación Final	14,552 12,913	1,638	2	,441
Acompañamiento pedagógico y Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad	Sólo interceptación Final	18,784 14,883	3,901	2	,142
Acompañamiento pedagógico y Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente	Sólo interceptación Final	20,169 13,743	6,426	2	,040
Función de enlace: Logit.					

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 5, los resultados indican el ajuste de los modelos. Se observa que, en el caso del acompañamiento pedagógico y desempeño docente, la sig.=,048 < ,05 y el estadístico Chi-cuadrado= 6,078. Asimismo, entre el acompañamiento pedagógico y preparación para el aprendizaje de los estudiantes la sig.=,022 < ,05; chi -cuadrado= 7,603. También, se evidencia que, entre el acompañamiento pedagógico y desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente, la sig.=,040 < ,05 y el estadístico chi-cuadrado= 6,426. Solo en estos casos, se prueba que las variables y dimensiones estudiadas son dependientes, en los demás casos ocurre lo contrario.

Tabla 6.

Prueba de bondad de ajuste entre las variables de estudio

Variables/dimensiones		Chi-cuadrado	gl	Sig.
Acompañamiento pedagógico y desempeño docente	Pearson	,779	2	,678
	Desvianza	1,069	2	,586
Acompañamiento pedagógico y preparación para el aprendizaje de los estudiantes	Pearson	,452	2	,798
	Desvianza	,759	2	,684
Acompañamiento pedagógico y enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes	Pearson	,578	2	,749
	Desvianza	,675	2	,713
Acompañamiento pedagógico y Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad	Pearson	1,882	2	,390
	Desvianza	1,605	2	,448
Acompañamiento pedagógico y Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente	Pearson	1,292	2	,524
	Desvianza	1,257	2	,533

Función de enlace: Logit.

Fuente: Elaboración propia.

Sobre la bondad de ajuste de los modelos, el análisis se centra en solo tres casos analizados anteriormente: el acompañamiento pedagógico y desempeño docente donde la sig.=,678 > ,05, y el estadístico Chi-cuadrado=,779. Asimismo, entre el acompañamiento pedagógico y preparación para el aprendizaje de los estudiantes, la sig.=,798 > ,05 y el estadístico Chi-cuadrado= ,452. También entre el acompañamiento pedagógico y desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente, la sig.= ,524 > ,05 y el estadístico Chi-cuadrado= 1,292. En estos tres casos, se demuestra que las variables y dimensiones en estudio no difieren del modelo de regresión logística ordinal.

Tabla 7.*Prueba Pseudo R cuadrado*

Variables/dimensiones	Cox y Snell	Nagelkerke	McFadden
Acompañamiento pedagógico y desempeño docente	,114	,138	,069
Acompañamiento pedagógico y preparación para el aprendizaje de los estudiantes	,141	,196	,120
Acompañamiento pedagógico y enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes	,032	,043	,024
Acompañamiento pedagógico y Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad	,075	,093	,048
Acompañamiento pedagógico y Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente	,121	,154	,085

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 7 muestra tres estadísticos de variabilidad en cada prueba de hipótesis. De los cuales, se asume en este estudio el que presenta porcentaje mayor (coeficiente de Nagelkerke). En ese sentido, para los tres casos que cumplen con los dos primeros supuestos de la prueba de regresión logística ordinal, se tiene que dependen del acompañamiento docente: el 13,8% de la variabilidad del desempeño docente, el 19,6% de la variabilidad de la preparación para el aprendizaje de los estudiantes y el 15,4% de la variabilidad del desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente.

Tabla 8.
Estimación de parámetros

		Wald	Gl	Sig.
Desempeño docente (umbral)	Básico	13,022	1	,000
	Competente	,324	1	,569
Acompañamiento (ubicación)	Básico	5,752	1	,016
	Especializado	3,137	1	,077
	Reflexivo	.	0	.
Preparación (umbral)	Básico	17,915	1	,000
	Competente	,453	1	,501
Acompañamiento (ubicación)	Básico	6,776	1	,009
	Especializado	3,908	1	,048
	Reflexivo	.	0	.
Enseñanza (umbral)	Básico	15,499	1	,000
	Competente	,423	1	,516
Acompañamiento (ubicación)	Básico	1,455	1	,228
	Especializado	1,203	1	,273
	Reflexivo	.	0	.
Participación (umbral)	Básico	16,517	1	,000
	Competente	,004	1	,952
Acompañamiento (ubicación)	Básico	,163	1	,686
	Especializado	2,875	1	,090
	Reflexivo	.	0	.
Desarrollo (umbral)	Básico	14,788	1	,000
	Competente	,413	1	,521
Acompañamiento (ubicación)	Básico	5,540	1	,019
	Especializado	1,162	1	,281
	Reflexivo	.	0	.

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 8 indica los resultados de las pruebas de estimación de parámetros predictores. Se observa que el nivel básico del acompañamiento docente (Wald = 5,752 > 4; sig. = ,016 < ,05) es predictor del nivel básico del desempeño docente (Wald = 13,022 > 4; sig. = ,000 < ,05). Es decir, en un nivel básico de acompañamiento docente, se predice la probabilidad de que el desempeño docente, sea también básico.

Asimismo, el nivel básico del acompañamiento docente (Wald = 6,776 > 4; sig. = ,009 < ,05) es predictor del nivel básico (Wald = 17,915 > 4; sig. = ,000 < ,05) de la preparación para el aprendizaje de los estudiantes. Es decir, un nivel básico de acompañamiento docente predice la probabilidad de que la preparación para el aprendizaje de los estudiantes sea también básica. Finalmente, el nivel básico (Wald = 5,540 > 4; sig. = ,019 < ,05) del acompañamiento docente es predictor del nivel básico (Wald = 14,788 > 4; sig. = ,000 < ,05) del desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente

4. Conclusiones

Los resultados indican, la dependencia entre las variables investigadas. Se evidencia, que el 13,8% de la variabilidad del desempeño docente depende del acompañamiento pedagógico. Esto se puede explicar en el sentido de que las estrategias de acompañamiento pedagógico de mayor impacto en el desempeño docente son las visitas permanentes en aula, asesorías centradas en la reflexión y los círculos de interaprendizaje, las cuales son parte de la estrategias para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Asimismo, el acompañamiento pedagógico resulta ser un factor clave en la mejora del desempeño docente y, como tal, el acompañante debe ser idóneo, capacitado, actualizado y especializado en el nivel y área pedagógica. También, el factor que incide en los resultados del aprendizaje es el clima favorable creado por el acompañante, durante la asesoría pedagógica, espacio donde ambos reflexionan sobre las fortalezas y limitaciones encontradas en las observaciones de clases.

5. Recomendaciones

Se recomienda al ministro de Educación, implementar y mejorar los programas de acompañamiento pedagógico como política de estado a fin de mantener la sostenibilidad de los resultados de la calidad del desempeño docente, en base a las experiencias logradas.

Se recomienda a los directores de las DRE, las UGEL y los gobiernos regionales implementar las políticas educativas, un sistema de seguimiento y monitoreo articulado de información del programa de acompañamiento pedagógico, a fin de replantear el diseño del programa de acompañamiento pedagógico que desarrolla el Perú.

Se recomienda al ministro de Educación, diseñar e implementar programas de formación continua para acompañantes pedagógicos, a fin de especializar y fortalecer las competencias teóricas y prácticas acerca de la práctica de acompañamiento pedagógico.

6. Referencias bibliográficas

Carita, H. (2018). El acompañamiento pedagógico como política nacional y el impacto en el desempeño laboral de los profesores del nivel secundaria Distrito de Zepita, Región Puno, 2018. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689–1699. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Carlos, J. (2016). ¿Qué y cómo evaluar el desempeño docente? Una propuesta basada en los factores que favorecen el aprendizaje. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 285–322. <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.124>

Chiavetano, I. (2000). Administración de Recursos Humanos. In *Mc Graw Hill*, 1–75. [http://www.ucipfg.com/Repositorio/MAES/MAES-o8/UNIDADES-APRENDIZAJE/Administracion de los recursos humanos\(lect 2\) CHIAVENATO.pdf](http://www.ucipfg.com/Repositorio/MAES/MAES-o8/UNIDADES-APRENDIZAJE/Administracion de los recursos humanos(lect 2) CHIAVENATO.pdf)

Gaia, M. (2013). Evaluación del diseño e implementación de la intervención de acompañamiento pedagógico en instituciones educativas multigrado. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689–1699.

Gómez, L. (2019). *La evaluación del desempeño docente en la educación superior The evaluation of teacher performance in higher education*. 7(2), 479–498.

Huamani, F. (2017). Acompañamiento pedagógico y desempeño docente en la Institución Educativa Manuel Gonzales Prada, 2016. *Logos*, 7(1), 1–10. <https://doi.org/10.21503/log.v7i1.1431>

Martínez, G. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 12(6), 123–134. <http://www.redalyc.org/pdf/461/46148194007.pdf>

Martínez, G. y Guevara, A. (2015). La evaluación del desempeño docente. *Ra Ximhai*, 113–124. <https://doi.org/10.35197/rx.11.01.e2.2015.07.gm>

Minedu. (2014a). *Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>

Minedu. (2014b). *Protocolo de acompañamiento pedagógico*. Minedu. [http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3706/ProtocolodeCacompañamiento pedagógico.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3706/ProtocolodeCacompañamiento%20pedag%C3%B3gico.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Monge, P., Laborín, J. y Aguilera, J. (2019). Modelo analítico para el acompañamiento de docentes noveles en México. *Educación y Humanismo*, 21(37), 28–50. <https://doi.org/10.17081/eduhum.21.37.3376>

Morado, M. (2017). El acompañamiento tecno-pedagógico como alternativa para la apropiación de tecnología en docentes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.29688>

Nadramija, N. (2018). Evaluación y retos del acompañamiento pedagógico multigrado. *Tarea* 96, 33–39. https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2018/06/Tarea96_33_Nathan_Nadramija.pdf

Roman, M. y Murillo, F. (2008). La evaluación del desempeño docente: objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2). https://www.researchgate.net/publication/40836203_La_Evaluacion_del_Desempeno_Docente_Objeto_de_Disputa_y_Fuente_de_Oportunidades_en_el_Campo_Educativo

Liderazgo pedagógico del director en la formación de docentes del nivel primaria de instituciones educativas públicas

Alicia Irma Flores Asencios¹

Santiago Aquiles Gallarday Morales²

RESUMEN

En estos tiempos, la educación se ha convertido en el anhelo de los gobernantes a sabiendas que es la mejor manera sostenible de garantizar el desarrollo de un país. Sin embargo para garantizar su óptima calidad es necesario gestionarlo de la manera más audaz y eficiente. Se hace necesario un nuevo sujeto, un gestor que responda a las exigencias y desafíos de los nuevos tiempos. En esa coyuntura se consideró de útil necesidad lleva a cabo la investigación respecto a determinar la influencia del liderazgo pedagógico en la formación docente del nivel primaria de instituciones educativas públicas. Para ello, metodológicamente se desarrolló la investigación siguiendo el enfoque cuantitativo, de tipo básica, de diseño correlacional causal, obteniéndose la información de los datos, para lo cual se consideró pertinente la aplicación de una encuesta. Las conclusiones, de acuerdo con las evidencias inferenciales según la prueba del pseudo R cuadrado, indican una dependencia porcentual de la formación de los docentes, así como al coeficiente de Nagelkerke, donde la variabilidad de la formación de los docentes se debe al 13,8% del liderazgo pedagógico del director, representando bajo el nivel de implicancia.

Palabras clave: Liderazgo pedagógico, formación docente, liderazgo del director.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4059-155X>

² ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0452-5862>

1. Introducción

En la actualidad, el progreso de un país y la satisfacción de las necesidades de las personas es posible con la educación. Esto implica, definitivamente, una nueva visión del contexto, observando y evaluando la realidad crítica, creativa y multidisciplinariamente (Malca y Tejada, 2019). En ese sentido, las instituciones educativas presentan una enorme responsabilidad. Así, se promocionan y forman a los futuros ciudadanos como parte esencial de la gestión educativa, actividad que implica la necesidad de contar con sujetos especialmente preparados para dirigir el proceso.

En ese contexto, cobra real importancia el rol que juega el liderazgo pedagógico del director. Su tarea preponderante la realiza como gestor de recursos humanos, orientados a la atención de la mejora del aprendizaje y no se distrae en gestionar procesos o materiales que cumplen un papel de medios para la finalidad centrada en el aprendizaje de los estudiantes. En ese sentido, el director como líder tiene un rol preponderante en la escuela para garantizar la calidad educativa y satisfacer las pretensiones de la comunidad educativa (Malca y Tejada, 2019).

En el Perú, hay estudios que afirman que la variable liderazgo de los directivos es la segunda en importancia en garantizar una buena enseñanza, a partir del trabajo colaborativo entre docentes y directivos (Minedu, 2016). Sin embargo, “hasta los últimos tiempos, ser director pasaba por ser desdeñado por la sobrecarga administrativa y los míseros honorarios que de ello se desprendía” (OCDE, 2004, p. 24).

Durante los setenta y ochenta devino en Estados Unidos el concepto de “liderazgo instructivo o pedagógico”, con la intención de superar aquella administración burocrática en que transitaban los líderes escolares. Para lograr un liderazgo se vinculó con el trabajo en equipo con el fin de desarrollar la actividad profesional para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes (Bolívar, 2010; Contreras, 2016; Gómez y Medina, 2014; Rodríguez-Molina (2011), en Rivera y Aparicio, 2018). Este giro permitió adoptar una nueva mirada a la tarea del gestor educativo escolar promoviendo en la institución una adecuada gestión educativa, evidenciando su liderazgo pedagógico y orientándolo con mayor precisión a garantizar el logro de los aprendizajes en los estudiantes.

En ese sentido, el desarrollo de un liderazgo pedagógico por el director de las escuelas es un factor esencial para mejorar resultados vinculados a lo que aprenden los estudiantes, siendo necesario, en esa perspectiva, que los directivos escolares tengan un desempeño en un ambiente de autonomía en la gestión de “lo

pedagógico” en sus instituciones (Ritacco,2019). Surge también la convicción de que los el liderazgo es fundamental para el aprendizaje, siempre y cuando sea bien entendida la actividad burocrática; para lo cual debe asumirse horizontalmente con la propuesta de garantizar un mejor gestión escolar garantizando un buen clima entre los miembros de la institución. (Fernández y Montoya, 2020).

Respecto al liderazgo del director en la organización escolar, Gonzaga (2015) determinó que este se encuentra en mejores condiciones con dimensiones como carisma e inspiración. Recomienda que para optimizar el desempeño en la labor directiva hay que motivar aspectos como el intelecto y lo colaborativo. Por otro lado, Rivera y Aparicio (2018) determinaron que los aspectos del liderazgo pedagógico ayudan en la promoción del desarrollo profesional docente, así como también fomentar el logro de habilidades profesionales en su práctica innovadora en su desempeño, promoviendo relaciones de respeto, crítica y valoración entre los mismos. En relación a la formación docente, Córdova (2016), al analizar la formación pedagógica a docentes en base al aprendizaje cooperativo, determinó que es muy elemental la motivación para el trabajo cooperativo, dado que no se cumplen con las exigencias en el establecimiento de ambientes adecuados.

En relación al liderazgo pedagógico, se señala que es un producto posterior del tratamiento teórico y estudio del liderazgo en el campo administrativo y psicológico. Dichos conceptos incursionaron en la educación desde otras disciplinas y ciencias; sin embargo, han logrado significativa importancia, ya que el liderazgo en las instituciones educativas ha tomado preponderancia en los programas de política educativa. Se ha llegado a establecer que el liderazgo de la dirección supone un factor fundamental para impulsar procesos de innovación, cambio y mejora educativa. Además, influye en el logro estudiantil después del desempeño docente.

En ese sentido, en la actualidad la garantía de la calidad educativa no está sujeta únicamente a una adecuada gestión, sino más bien a la gesta generadora del cambio, orientado a una cultura pedagógica, centrada en el logro de los aprendizajes en los estudiantes (García y Caballero, 2019). Con la finalidad y principal tarea de que el liderazgo en la dirección sea un proceso de enseñanza aprendizaje, en torno al cual se desarrollen los demás procesos de gestión (González, 2011), nos conlleva a determinar que se puede hablar de calidad de liderazgo, siempre que se vincule de manera fundamental en la generación de la mejora educativa en la escuela. En ese sentido, si la dirección desarrolla actividades de apoyo al trabajo cooperativo entre maestros, así como el desarrollo de novedosas prácticas,

estrategias y habilidades de enseñanza, motivando al estudiante para involucrarse en su aprendizaje, se estará evidenciando una verdadera calidad de liderazgo en la dirección institucional (Bellibas y Liu, 2017).

En ese sentido la escuela es una excelente comunidad de aprendizaje incluso para profesionales. La orientación del liderazgo educativo dentro de la relación de maestros y directores en los programas de capacitación puede promover el vínculo permanente entre la teoría y la práctica para ayudar a las partes interesadas a comprender y visualizar mejor las metas y los desafíos (García *et al.*, 2018). En ese sentido, para que los líderes escolares puedan asumir este rol más amplio dentro del sistema, el liderazgo a nivel escolar debe estar mejor distribuido, de modo que los subdirectores y los equipos de liderazgo puedan asumir algunas de las funciones o tareas de los líderes cuando asumen roles más importantes, (Schleicher, 2012).

Por otro lado, el liderazgo para el aprendizaje toma como acción central la calidad de la educación ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los estudiantes. En estas líneas de acción, la gestión debe generar espacios y ambientes que faciliten y apoyen el aprendizaje organizacional y del docente. Ello redundará en mejores oportunidades de aprendizaje para los estudiantes (Bolívar, 2010, citado en Contreras, 2016). Por lo tanto, el liderazgo escolar eficaz depende del apoyo de los funcionarios estatales y del distrito. A excepción de los más emprendedores, es poco probable que los directores procedan con un estilo de liderazgo centrado en el aprendizaje. Si el distrito y el Estado no brindan apoyo, están desinteresados o persiguen otras agendas (The Wallace Foundation, 2013)

Respecto a las características del líder, García (2012) lo consideró como aquel sujeto que genera un ambiente seguro y sano, exento de amenazas, promoviendo el compromiso, participación y contribuyendo con la mejora del grupo. Por otro lado, para el Ministerio de Educación (2014), el líder viene a ser aquella persona que incide, inspira y mueve las actividades en beneficio de los estudiantes. Así mismo, liderar es generar acuerdos con amplitud de criterio y significativos institucionalmente, donde los sujetos se involucran y se mueven en una misma dirección a partir del vínculo personal que le permitirá asumir influencia y orientación frente a los demás. Para ello, se debe mantener un proceso de comunicación a lo largo del proceso. (Leithwood *et al.*, 2006; Lazatti y Sanguineti, 2003 y García, 2012).

Respecto al liderazgo pedagógico, para Mulford (2010) es un calificativo con la que se pretende identificar que los directores, además de trabajar sobre cómo mejorar el rendimiento de los alumnos, fomentando el cumplimiento de todos los componentes de la institución educativa. Básicamente los docentes lo implican

directamente como una de las labores indispensables para su mejora. Por este motivo, requieren un profundo entendimiento del aprendizaje y del contexto. Según Rodríguez (2011), el liderazgo pedagógico se orienta a la labor de directiva y docente, impactando adecuada y positivamente en docentes, estudiantes y el contexto social, siendo además un aspecto fundamental de la enseñanza que se garantiza a partir de la motivación y desarrollo de competencias. Por ello, el directivo está obligado a desarrollar una tarea importante en la organización educativa, generando impacto sobre la calidad del aprendizaje.

El liderazgo pedagógico del director se consideró en las dimensiones de la organización de la escuela, acompañamiento pedagógico, comportamiento ético, promoción de la autoevaluación y aprendizaje continuo. Respecto a la organización de la escuela está referida a la organización de los sujetos de la sociedad educativa para desarrollar un buen trabajo, correspondiente los organigramas, la repartición de tareas y la partición del trabajo, la utilización del espacio y tiempo como los que constituyen la distribución informal como relaciones, y modos en las prácticas diarias, cultos y ritos que identifican a la organización educativa, políticas institucionales (Minedu, 2011).

Por otro lado, el acompañamiento pedagógico, describe el procedimiento fundamental de la labor directiva en la organización educativa y los sujetos que lo conforman para garantizar esencialmente el proceso de la enseñanza aprendizaje, así como las acciones administrativas y organizacionales que contribuyan con ello (Minedu, 2011). El comportamiento ético, parte filosófica que representa las normas y principios de toda persona, debe ajustar su conducta en relación con sus semejantes y consigo mismo. Por eso, las labores del hombre están afectadas con su conducta y su calidad ética de los objetivos a lograr. Así, un educador y un director, en su buen ejercicio de la carrera, obtienen una calidad ética (Hernández, 2010).

En relación a la promoción de la autoevaluación y aprendizaje continuo, está referida a si está capacitado de examinar la calidad del trabajo colaborativo entre los profesores, creando lugares para la fusión de capacidades, el cambio de prácticas y la meditación en torno a prácticas formativas para el progreso de las enseñanzas. Causa un contexto propicio de trabajo que ayude al progreso particular y profesional de los educadores, favoreciendo la mejora continua y la autoevaluación (Minedu, 2011).

Finalmente, en relación a la promoción de estilo de vida saludable y manejo de riesgos, se refiere a que el directivo fomenta una cultura de previsión en los estudiantes a partir propias acciones, fundando habilidades, destrezas para aminorar los posibles peligros y amenazas que podrían perjudicar al colegio y

que aseveren la seguridad e integridad de los individuos de la sociedad educativa. Expresa de forma vinculada las acciones regidas a la atención de posibles escenarios de peligro creando compromisos, y considerando los bienes utilizables (Minedu, 2011).

La formación de docentes está referida al proceso de desarrollo personal - profesional. Es sustancial partir de esta conceptualización, ya que, al igual que otros autores, vemos la formación como algo que debe apoyar al docente no solo en su labor profesional, sino también en lo personal. Muchas veces la formación tradicional se concentra en el progreso de algo determinado que usualmente está relacionado con el trabajo. En ese sentido, la formación de los docentes involucra reconocer un grupo de componentes tanto de naturaleza personal como de los entornos en el que se desempeñan sus prácticas, su historia, su valor social y su situación ética. El acto humano implica inseguridad porque es complicada y está contextualizada en innumerables interrelaciones no solo de saberes, sino impulsos para proceder; es decir, intencionalidad y proyectos. Estos, en la labor educativa, son esenciales (Dewey, 2001). Por lo tanto, el rol de los profesores es la consecuencia de contextos históricos y alternativas distintas: "la historia de cada procedimiento educativo establece una práctica para el profesorado, como autonomía, toma de decisiones muy personales en cada caso, que suele aplazar en los distintos niveles del sistema" (Gimeno y Pérez, 1996, pp. 214-215).

Por otro lado, Valdeavellano (2002), citado por Rivero (2008), señaló que la formación docente consiste en el desarrollo profesional y personal de manera continua durante el proceso de la educación, que se va logrando con la colaboración y aportes en el desarrollo continuo. Para Marcelo y Vaillant (2003), la formación de los docentes es compleja y con doble propósito: instruir a instruir y, al mismo tiempo, que se aprenda lo instruido. Si bien es retornar sobre lo ya estudiado en otro instante, ahora involucra repasar los contenidos aprendidos para enseñarlos. En este sentido, varía de las situaciones del aprendizaje lo hace significativo de lo que se aprende y pueda ser enseñado (Devalle, 2009). Por otro lado, una mirada actual de docencia pasa por comprender la necesidad de ser competitivo profesionalmente, así como reconocido social y económicamente. Por ello, es necesario exigir el desarrollo intelectual vinculado necesariamente a lo ético y cultural para garantizar una visión integral del proceso educativo, (Rivero, 2008).

Las dimensiones trabajadas para la formación docente, de acuerdo con Valdeavellano (2002), citado por Rivero (2008), son la formación personal, pedagógica, institucional y social- ciudadana. Respecto a la dimensión personal, se le aprecia al docente como un individuo con potencialidades y limitaciones que debe tomar el reto de perfeccionarse, capacitarse permanentemente tanto en lo

personal como profesional. En el aspecto pedagógico, el profesor mantiene un alcance de los conocimientos específicos de acuerdo al contexto donde ejercerá su labor, respondiendo a la cualidad y la capacidad de formarse continuamente y priorizando; en la evaluación de desempeño, los resultados obtenidos proviene de la enseñanza; respecto a lo institucional, consiste en la práctica pedagógica en el salón de clase y en la institución educativa como derecho y responsabilidad, en este último aspecto, impulsa la creación de equipos de profesores que realicen el trabajo bajo una adecuada convivencia educativa y democrática; y la dimensión social-ciudadana, aquella que impulsa la cooperación del profesor en la comunidad, su percepción de la tierra en el que vive y su comprensión de las demandas del futuro. En este medio, se reconoce su situación ciudadana como persona y como impulsor de derechos.

2. Metodología

La investigación fue de enfoque cuantitativo por su evidente presentación de resultados cuantitativos expresados en tablas y figuras de diseño no experimental. Al no haberse manipulado alguna variable de corte transversal, se obtuvo en un momento único una información correlacional causal, dado que se busca asociar conceptos, fenómenos, hechos o variables en términos estadísticos (Hernández y Mendoza, 2018). Una variable incide en la otra de tipo básica con la pretensión de ahondar en el conocimiento teórico de las variables y las dimensiones de la investigación.

La población lo conformaron los docentes de primaria de la UGEL 4, Comas. Así mismo, la muestra, que viene a ser un subconjunto de donde se obtienen los datos (Hernández y Mendoza, 2018) fue de tipo censal, encuestándose a los 80 docentes que conformaban la población, a quienes se les aplicó los instrumentos para la recolección de datos. Asimismo, se aplicaron dos cuestionarios correspondientes a cada variable a través de la técnica de las encuestas. Para el trabajo de campo, previamente se validaron los instrumentos a través del juicio de expertos, determinándose la validez de contenido. Se evidenció también la confiabilidad mediante el coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach. El resultando fue 0,957 y 0,867 para cada instrumento respectivamente. Los resultados fueron obtenidos, luego de procesar los datos que se recogieron y procesaron con el SPSS.

3. Resultados

De acuerdo con el análisis de los resultados obtenidos a partir del cuestionario con escala ordinal, se asumió la prueba no paramétrica que muestra dependencia entre los niveles de la variable independiente frente al nivel de la variable dependiente. La prueba de hipótesis se basó en la regresión logística, ya que los datos para el modelamiento fueron de carácter cualitativo ordinal, orientando al modelo de regresión logística ordinal. Para el efecto asumiremos el reporte del SPSS.

Tabla 1.

Determinación del ajuste de los datos de las variables

Información de ajuste de los modelos				
Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	105,585			
Final	8,872	96,713	1	,000

Nota. Función de enlace: Logit. Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al reporte del programa y los datos que se muestran en la tabla se tienen al estadístico del Chi cuadrado con un valor 105,0585 y p valor (valor de la significación) es igual a 0,000 frente a la significación estadística α igual a 0,05 ($p_valor < \alpha$), significa rechazo de la hipótesis nula. Los datos de la variable no son independientes porque implica la dependencia de una variable sobre la otra.

Tabla 2.

Determinación de las variables para el modelo de regresión logística ordinal

	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Pearson	,302	2	,860
Desvianza	,516	2	,772

Nota. Función de enlace: Logit. Fuente: Elaboración propia.

Así mismo, se muestran los resultados de la bondad de ajuste de la variable, el cual no se rechaza la hipótesis nula. Con los datos de la variable, es posible mostrar la dependencia gracias a las variables; el modelo presentado estaría determinado por el valor estadística de p_valor 0,860 frente al α igual 0,05. Por tanto, el modelo y los resultados están explicando la dependencia de una variable sobre la otra.

Asimismo, se muestran los resultados que expresan la incidencia del liderazgo pedagógico directivo en la formación docente, así como la variabilidad de sus respectivas dimensiones.

Tabla 3.
Pseudo coeficiente de determinación de las variables

Variables/dimensiones		Cox y Snell	Nagelkerke	McFadden
Formación de los docentes/ Liderazgo pedagógico del director	Resultado	,058	,138	,109
Formación de los docentes/ Organización de la escuela		,420	,567	,404
Formación de los docentes/ Acompañamiento pedagógico		,117	,277	,226
Formación de los docentes/ Comportamiento ético del director		,423	,572	,409
Formación de los docentes / Promoción de la autoevaluación y aprendizaje continuo del director		,051	,121	,0964
Formación de los docentes/ Promoción de estilo de vida saludable y manejo de riesgo del director		,093	,220	,177

Fuente: Elaboración propia.

De los resultados obtenidos, se observa que según la prueba del pseudo R cuadrado, donde se indica la dependencia porcentual de los de la formación de los docentes, así como al coeficiente de Nagelkerke, se tiene la variabilidad donde la formación de los docentes se debe al 13,8% del liderazgo pedagógico del director, representando bajo nivel de implicancia, en las instituciones educativas públicas de nivel primaria UGEL – 04. Comas

Así mismo, la variabilidad de la formación de los docentes se debe al 56,7% de la organización de la escuela, representando un alto nivel de implicancia. La variabilidad de la formación de los docentes se debe al 27,7% del acompañamiento pedagógico, representando un bajo nivel de implicancia. La variabilidad de la formación de los docentes se debe al 57,2% del comportamiento ético del director, representando un alto nivel de implicancia. La variabilidad de la formación de los docentes se debe al 12,1% de la promoción de la autoevaluación y aprendizaje continuo del director, representando un bajo nivel de implicancia. Por último, la variabilidad de la formación de los docentes se debe al 22% de la promoción de estilo de vida saludable y manejo de riesgo del director, representando un bajo nivel de implicancia en las instituciones educativas públicas de nivel primaria UGEL – 4. Comas – 2016

4. Discusión y conclusiones

De acuerdo con los resultados descriptivos de las variables en estudio, liderazgo pedagógico del director y formación docente de las instituciones educativas públicas de nivel primaria UGEL Comas, se evidencia que el 7,5% de encuestados manifestaron un nivel bajo de liderazgo pedagógico del director, el 36,25% nivel moderado y el 56,25% nivel alto. Respecto a la formación de los docentes, el 2,5% lo perciben en nivel malo, el 3,75% regular y el 93,75% bueno.

Las evidencias inferenciales, según la prueba del pseudo R cuadrado donde se indica la dependencia porcentual de la formación de los docentes, así como al coeficiente de Nagelkerke, se tiene la variabilidad donde la formación de los docentes se debe al 13,8% del liderazgo pedagógico del director, representando bajo nivel de implicancia. Así mismo, la variabilidad de la formación de los docentes se debe al 56,7% de la organización de la escuela, representando un alto nivel de implicancia. La variabilidad de la formación de los docentes se debe al 27,7% del acompañamiento pedagógico, representando un bajo nivel de implicancia. La variabilidad de la formación de los docentes se debe al 57,2%

del comportamiento ético del director, representando alto nivel de implicancia, la variabilidad de la formación de los docentes se debe al 12.1% de la promoción de la autoevaluación y aprendizaje continuo del director, representando un bajo nivel de implicancia. Finalmente, la variabilidad de la formación de los docentes se debe al 22% de la promoción de estilo de vida saludable y manejo de riesgo del director, representando un bajo nivel de implicancia en las instituciones educativas públicas de nivel primaria.

De los resultados obtenidos, se concluye que, respecto a la influencia del liderazgo directivo en la formación docente, se manifiesta de manera baja, al igual que las dimensiones acompañamiento pedagógico, promoción de la autoevaluación y aprendizaje continuo del director, la promoción de estilo de vida saludable y manejo de riesgo, en similitud con algunos aspectos del estudio de Córdova (2016), quien señaló que existe una frágil influencia docente en el fomento del trabajo cooperativo con sus alumnos en las asignaturas desarrolladas, desde el medio virtual.

Asimismo, la labor educativa no cumple con todas las exigencias de la creación de ambientes virtuales enunciados en el contenido teórico de la exploración. Para Gonzaga (2015), el liderazgo se encuentra en supremacía de las dimensiones de carisma e inspiración, recomendando que se debe optimizar las dimensiones de motivación intelectual y colaboración para conseguir óptimos logros en el desempeño de una tarea directiva. A decir de Rivera y Aparicio (2018), el liderazgo pedagógico está vinculado a la promoción del desarrollo profesional docente, y al logro de habilidades profesionales en su práctica innovadora, sustentadas en relaciones de respeto, crítica y valoración profesional.

5. Recomendaciones

En primer lugar, se recomienda a los órganos desconcentrados en educación, el desarrollo de programas de capacitación, seminarios, con el propósito de desarrollar las destrezas de los directivos y optimizar su liderazgo pedagógico en las dimensiones organización de la escuela en la formación docente. Por otro lado, los directores de las entidades educativas deban afrontar asertivamente y, de manera resiliente, el monitoreo y acompañamiento pedagógico al docente, concibiendo que este es un proceso y donde es preciso consensuar criterios para optimizar su desempeño. Del mismo modo, se debe incitar a la intervención activa en los distintos programas organizados por el Minedu. Así mismo recomendar a todas las entidades de preparación docente, promover y desarrollar una

formación integral de los futuros docentes, como agente y sujeto, que amplíen las capacidades de creatividad, afectividad, autonomía, identidad, ética y una voluntad transformadora particular de la realidad social. Se recomienda que los órganos intermedios desarrollen un marco de estándares profesionales para el liderazgo y la gestión escolar basados en la mejora de los resultados escolares, finalmente se recomienda a los gestores de las instituciones educativas, impartir talleres y capacitaciones a docentes acerca de la promoción de la salud con la finalidad de prevenir enfermedades, lesiones y discapacidades, que luego redunden en el beneficio escolar.

5. Referencias bibliográficas

Bellibas, M. y Liu, Y. (2017). Multilevel analysis of there lation ship between principals' perceived practices of instructional leadership and teachers' selfefficacy perceptions. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 49–69. DOI: 10.1108/jea-12-2015-0116.

Bernal, G. (2010). *Metodología de la investigación*. Universidad Nacional de Colombia

Córdoba, A. (2016) *Programa de Formación Pedagógica a docentes orientado al aprendizaje cooperativo en estudiantes a través de un entorno virtual de aprendizaje*. dhttps://bit.ly/3hPPQOw

Contreras, T. (2016). Pedagogical Leadership, Teaching Leadership and their Role in School Improvement: A Theoretical Approach. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284. Recovered from: <https://bit.ly/3l9o1CM>

Dewey, J. (2001). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós Gimeno, J. y Pérez, A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata

García, M. y Caballero, K. (2019). *¿La formación de los equipos Directivos es suficiente para Desempeñar prácticas eficaces de Liderazgo pedagógico?* 23 (2), 83-106.

García, M. (2012). *Fundamentos de la administración*. Universidad Autónoma de México. Apuntes Digitales Plan 2012. <https://bit.ly/3k5kEhm>

García, M., Díaz, M. & Ubago, J. (2018) *Educational Leadership Training, the Construction of Learning Communities. A Systematic Review*. Recovered from: <https://bit.ly/3lojWLh>

Gonzaga, G. (2015). *El perfil del liderazgo del director en la organización escolar de la institución educativa N.º 15513 "Nuestra Señora de Guadalupe" Talara*. [Tesis Maestría, Universidad de Piura]. Repositorio. <https://bit.ly/2FQhoYn>

González, M. (2011). Dirección y liderazgo educativo en los centros escolares. En M. González (Coord.), *Innovación en el gobierno y la gestión de los centros escolares. Síntesis*.

Hernández, G. (2010). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós.

Hernández, R. y Mendoza, C. (2014). *Metodología de la investigación*. Las rutas cuantitativas, cualitativa y mixta. McGraw- Hill. Lazzati, S. y Sanguinetti, E. (2003). *Gerencia y liderazgo*. Machi Grupo Editor.

Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas?: Aportes desde la investigación*. Área de educación. Fundación Chile.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning*. UK: National College for School Leadership.

Medina, A. y Gómez, R. (2014) *El Liderazgo Pedagógico: Competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Minedu. (2016a). *Marco de buen desempeño del directive: Directivos construyendo escuela*. Ministerio de Educación. Lima.

Minedu. (2016b). *Habilidades interpersonales: Guía para el participante. Primer fascículo. Contenido transversal. Diplomado en gestión escolar y segunda especialidad en gestión escolar con liderazgo pedagógico*. Programa directivos Educán. Ministerio de Educación.

Minedu. (2016c). *Planificación escolar. La toma de decisiones informadas. Texto del Módulo 2. Diplomado en gestión escolar y segunda especialidad en gestión escolar con liderazgo pedagógico*. Programa directivos Educán. Ministerio de Educación.

Minedu. (2016d). *Plan de acción y buena práctica para el fortalecimiento del liderazgo pedagógico. Guía para el participante – Segundo fascículo. Módulo 6. Diplomado en gestión escolar y segunda especialidad en gestión escolar con liderazgo pedagógico*. Programa directivos Educán. Ministerio de Educación.

Minedu. (2016d). *Plan de acción y buena práctica para el fortalecimiento del liderazgo pedagógico. Guía para el participante – Primer fascículo. Módulo 6. Diplomado en gestión escolar y segunda especialidad en gestión escolar con liderazgo pedagógico.* Programa directivos EDUCAN. Ministerio de Educación. Lima.

Minedu. (2014). *Resolución Ministerial N.º 0304-2014- ED. "Marco de Buen Desempeño Directivo"* de Educación Básica Regular. Ministerio de Educación.

Mulford, B. (2010). Recent developments in the field of educational leadership: the challenge of complexit: En A. Hargreaves (Eds.), *Second international handbook of educational change, 187–208.*

OCDE (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación.* Chile

Rivero, J. (2008). *Educación, docencia y clase política en el Perú.* Tarea Asociación Gráfica Educativa.

Ritacco, M. (2019). El modelo español de dirección escolar y sus implicaciones en el desarrollo del liderazgo pedagógico en Andalucía: un estudio cualitativo. *Educatio siglo XXI: revista de la Facultad de Educación. Educatio siglo XXI: revista de la Facultad de Educación. Murcia, 37 (1), 147-164.* <https://bit.ly/3kJ41Xd>

Rivera, Y. y Aparicio, C. (2018). Características de las prácticas de liderazgo pedagógico en programas de integración escolar que favorecen el trabajo colaborativo entre docentes. *Perspectiva Educacional, 59 (2), 27-44,* Recuperado de: <https://bit.ly/3hVehKa>

Rodríguez, G. (2011). *Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza.* Universidad la Sabana

Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World.* OECD Publishing. <https://bit.ly/2Sq1bus>

The Wallace Foundation (2013). *The school principal as leader: guiding schools to better teaching and learning.* <https://bit.ly/3jtiAhH>

LOS AUTORES

Carlos Osvaldo Venturo Orbegoso

<https://orcid.org/0000-0002-74658687>

Doctor en educación por la Universidad César Vallejo; Doctor (c) en Administración por la Universidad Celaya de México; Magíster en Dirección Estratégica de Empresas (MBA) por CENTRUM Católica, graduado con honores de Cum Laude; Magíster en Docencia Universitaria, Maestro (c) en Gestión Pública por la Universidad San Martín de Porres, Máster en Gerencia Pública por la European Centre of Innovation and Management de España. Realizó estudios de posgrado en ESAN y Adolfo Ibañez Business School. Cuenta con más de 25 años de experiencia en funciones de dirección y marketing. Es miembro de la Organización Internacional Norteamericana Beta-Gamma-Sigma, conformada por egresados de excelencia académica, de escuelas de negocios. Miembro de la Red de Docentes de América Latina y del Caribe. Creador y Presidente ejecutivo del evento internacional Governance Conference Global Meeting. Ha sido distinguido como "Ciudadano de oro al mérito académico", por parte del Centro Latinoamericano de Desarrollo - CELADE de la República del Uruguay. Es editor de los libros: *Mejores Gobiernos, ciudadanos felices* (2018) e *Innovación, educación y Gobiernos efectivos* (2019). Ha publicado diversos artículos de investigación en revistas indexadas. Es Investigador Renacyt, grupo María Rowstorowsky, nivel 1; docente universitario de pre y posgrado, conferencista, asesor y consultor empresarial. Actualmente, dirige la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, campus Lima Norte.

Irma Milagros Carhuancho-Mendoza

<https://orcid.org/0000-0002-4060-5667>

Investigadora María Rostworowski nivel I-reconocida por Concytec, PhD. en Finanzas – AIU EE.UU., Doctora (c) Administración por la Universidad de Celaya – México, Doctora en Administración, Maestra en Finanzas, Licenciada en Administración por la Universidad Nacional Federico Villarreal, Magister en Entornos Virtuales de Aprendizaje por la Universidad de Panamá. Ha publicado artículos en revistas científicas indexadas. Especialista en investigación cuantitativa, cualitativa y mixta. Autora de libros Metodología de la investigación holística, Finanzas para no financieros. Ponente en Congresos a nivel internacional en Cuba, Brasil, Ecuador y Colombia. Actualmente, es docente en la Universidad Norbert Wiener y Universidad César Vallejo.

Yolvi Ocaña Fernández

<https://orcid.org/0000-0002-2566-687>

Investigador Carlos Monge nivel II-reconocido por CONCYTEC, Doctor en educación, magíster en docencia universitaria, master en comunicación científica por la Universidad Internacional de Valencia-España y licenciado en educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Ha publicado artículos científicos en distintas revistas indexadas del mundo. Especialista en educación y divulgación científica. Es autor de los libros Publicar en revistas científicas, Teoría de la educación y Redactar, citar y referenciar, y coautor de Filosofía. Actualmente, es docente investigador de la Escuela de Medicina Humana-Universidad Privada San Juan Bautista, de pre y posgrado en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y de posgrado en la Universidad César Vallejo.

Gina Ivette Estrella Serón

<https://orcid.org/0000-0002-3859-9755>

Docente en educación especial en la especialidad de audición y lenguaje y maestría en administración de la educación. Trabajo con estudiantes con multidiscapacidad y como docente SAANEE (Servicio de apoyo y asesoramiento a las necesidades educativas especiales), atendiendo a escuelas de básica regular (EBR) en el proceso de inclusión de estudiantes con NEE asociados a discapacidad.

Luis Alex Valenzuela Fernández

<https://orcid.org/0000-0002-8743-4092>

Investigador María Rostworowski nivel II-reconocido por Concytec, Maestro en Docencia Universitaria por la Universidad César Vallejo, Licenciado en Educación por la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Biólogo-Microbiólogo por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Ha publicado artículos científicos en distintas revistas indexadas del mundo. Especialista en temas de educación sobre nuevas tecnologías y divulgación científica. Actualmente se desempeña como docente de Biología para las Ciencias e Ingenierías para la Escuela de Estudios Generales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y de Biología Celular en la Escuela de Enfermería de la Universidad César Vallejo.

Juan José Apaza Justo

<https://orcid.org/0000-0002-1020-1688>

Doctor en educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, magister en educación superior por la Universidad Católica de Santa María y Licenciado en educación por la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez. Ha publicado artículos científicos en revistas indexadas. Actualmente, es docente de pregrado en la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y posgrado en la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez, de pregrado en la Escuela Profesional de Educación en la Universidad Alas Peruanas (Filial Juliaca) y docente de pregrado en la Escuela Profesional de Gestión Pública y Desarrollo Social en la Universidad Nacional de Juliaca.

Edgar Froilan Damián Núñez

<https://orcid.org/0000-0001-7499-8449>

Docente Principal TC, Facultad de Educación-UNMSM Investigador Renacyt Carlos Monge IV. Doctor en Educación, Magíster en Actividades físicas para la salud y Licenciado en Educación Física UNMSM. Con estudios de doctorado en Administración U. Celaya – Méjico. estudios de maestría en docencia universitaria UNE (cantuta) expositor de Educación Física en el nivel pre- escolar Congreso internacional Universidad católica Silva Hernández de Chile ponente sobre juegos tradicionales peruanos Congreso Internacional Universidad Pablo de Olavide España. Autor del libro *Bases biológicas y psicológicas del comportamiento humano* (2014). Coautor del libro *Pedagogía Universitaria Editado en la universidad Técnica de Babahoyo* (2016) Especialista en entrenamiento de natación. Capacitado en Japón Universidad Hiroshima sobre Estudio de Clase en Educación Física 2018 – 2020). Fue director del Colegio Aplicación San Marcos (2009-2015), Director Administrativo de la Facultad de Educación (2012-2016), Director de Escuela Profesional de Educación Física (agosto - diciembre 2016). Actualmente ejerce el cargo de Director Académico de la Escuela Profesional de Educación Física UNMSM.

Teófilo Huayllaquispe Palomino

<https://orcid.org/0000-0001-9873-4579>

Docente Asociado TC, Facultad de Educación-UNMSM. Mg en Educación, Ciencias en el Deporte y Licenciado en Educación Física UNMSM. Con estudios en Diplomado en Investigación Científica y Didáctica Universitaria. Especialista en Oratoria Profesor del Colegio Gran unidad escolar José Granda de SMP – Lima.

José Antonio Manco Chávez

<https://orcid.org/0000-0001-9659-6037>

Magíster en docencia universitaria en la Universidad Cesar Vallejo, y Licenciado en ciencias físicas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, físico teórico, miembro del centro de investigación GMCAM-UNMSM de la unidad de posgrado en nano partículas por simulaciones o modelación mediante computador, Colaborador he investigador en Nanodyf sobre construcción de nuevos materiales en física del estado sólido mediante simulaciones antes ya mencionado y miembro del instituto de investigación internacional de GeoGebra y representante de GeoGebra en el Perú, ha realizado talleres de GeoGebra y herramientas del uso de las TICs y publicación de los manuales del taller en la enseñanza de física y matemáticas desde el año 2013 hasta la fecha del 2020, trabajando con universidades nacionales, privadas de Lima y del interior del país. Ex preparador de olimpiadas de matemáticas en EBR, competencias nacionales e internacionales.

Segundo Sigifredo Pérez Saavedra

<https://orcid.org/0000-0002-2366-6724>

Docente universitario, doctor en educación por la Universidad César Vallejo, Magíster en gestión de la educación por la Pontificia Universidad católica del Perú y licenciado en educación por la Universidad Nacional Federico Villarreal. Ha publicado artículos científicos en distintas revistas indexadas. Especialista en educación. Actualmente, es docente de posgrado en la Universidad César Vallejo.

David Flores Zafra

<https://orcid.org/0000-0001-5846-325X>

Doctor en administración, magíster en gestión de tecnologías de la información e Ingeniero de sistemas por la Universidad César Vallejo. Forma parte del colegio de ingenieros del Perú con el CIP 245772. Ha publicado artículos científicos en distintas revistas indexadas del mundo. Especialista con certificaciones internacionales en Microsoft. Actualmente, es Project Manager en IBM del Perú, Asesor de tesis y docente investigador de la facultad de ingeniería en la Universidad Norbert Wiener y de Posgrado en la Universidad César Vallejo.

Angel Salvatierra Melgar

<https://orcid.org/0000-0003-2817-630X>

Es Doctor en Ciencias de la Educación, Magister en Tecnología Educativa por la Universidad Nacional del Centro del Perú, con estudios en Matemática Estadística por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y con diplomatura en Estadística Aplicada por la Pontificia Universidad Católica del Perú, ejerce catedra en principales universidades del país en los niveles de Pre y Pos Grado. Es autor de libros de Metodología y Estadística Aplicada a las Ciencias Sociales y es autor de artículos científico indexadas en revistas. Finalmente es Investigador Carlos Monge nivel IV reconocido por Concytec.

Estrella Azucena Esquiagola Aranda

<https://orcid.org/0000-0002-1841-0070>

Doctora en Gestión Pública y Gobernabilidad en la Universidad César Vallejo, Magister en Educación con mención en Dificultades en Aprendizaje en Pontificia Universidad Católica del Perú y licenciada en Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal. Diplomados en: “Estudio de Estadística Aplicada” por la Pontificia Universidad Católica del Perú, “Diplomado en Didáctica e Investigación en Postgrado” en la Universidad César Vallejo. Docente de las experiencias curriculares de investigación, asesor de tesis, jurados de tesis en pregrado y posgrado, en los programas de Maestrías y Doctorados. Actualmente, docente de posgrado de la Universidad San Ignacio de Loyola, Universidad San Martín de Porres y la Universidad César Vallejo.

Felipe Guizado Oscco

<https://orcid.org/0000-0003-3765-7391>

Docente Investigador, Doctor en administración de la educación, magíster en gestión educativa con mención en docencia universitaria, egresado de la Escuela de Posgrado de la Universidad Complutense de España y la Universidad de Buenos Aires, licenciado en educación por la Universidad César Vallejo. Con publicaciones de artículos científicos en distintas revistas indexadas del mundo. Asesor y jurado de tesis en Pre y pos grado. Director, Jefe, Coordinador y docente en las escuelas de Educación Inicial y Primaria en Pregrado, Complementación Universitaria, así como en el Programa de Formación para Adultos, Maestrías y Doctorados en la Universidad César Vallejo.

Ana María Isabel Vílchez Huerto

<http://orcid.org/0000-0003-4666-3830>

Investigadora Carlos Monge nivel IV-reconocida por Concytec, Doctora en Educación, Magister en Administración Educativa, Segunda Especialidad en Formación Magisterial, Posgrados simples en Didáctica Universitaria, Administración y Planeamiento Universitario, Licenciada en Educación Inicial. Ha publicado artículos científicos en revistas indexadas. Especialista en Formación Magisterial. Es autora de los libros Administración de la Educación en la Gestión y Desarrollo Institucional: Propuesta de un Modelo de Gestión, Pronafcap en el Desarrollo de las Habilidades Didácticas, entre otros. Actualmente docente principal de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, coordinadora de la Especialidad de Educación Inicial y profesora de pregrado y posgrado.

Cyntia Prisilla, Revolledo Campos

<http://orcid.org/0000-0001-7456-6128>

Egresada de la Maestría en Educación – mención Docencia Universitaria por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Licenciada en Música por la UNIMEP (Piracicaba, Sao Paulo-Brasil), Bachiller en Violín y Canto Lírico por el Conservatorio Dramático y Musical Dr. Carlos de Campos (Tatuí, Sao Paulo-Brasil). Especialista en Educación Musical. Instructora de Cuerdas, Profesora de Estimulación y Lenguaje Musical de la Organización Filarmónica de Orquestas Juveniles e Infantiles del Perú. Actualmente, es docente de música del Colegio Jesús María de Buenos Aires y profesora particular de violín, canto, teoría y lenguaje musical de diferentes edades.

Luz Roxana Vigil Guerrero

<https://orcid.org/0000-0003-2539-9049>

Docente asociado de pregrado, en la especialidad de Educación Inicial, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Magíster en Literatura Infantil y Juvenil y Animación a la lectura en la Universidad Católica Sedes Sapientiae, Licenciada en Educación en la Universidad Cayetano Heredia. Título Pedagógico en Educación Inicial en el Instituto de Educación Superior Pedagógico Público de Educación Inicial Emilia Barcia Boniffatti. Autora de kids educativos para niños de 2, 3, 4 y 5 años de edad Serpentinatas y Crayolas, Risitas y Colores y Pequeños en Acción. Investigadora en temas de Educación, Educación Infantil y Neuroeducación. Asesora de tesis en posgrado de la UNMSM y en estudios de especialidad en la Pontificia Universidad Católica del Perú - PUCP.

Danny Alonso Lizarzaburu Aguinaga

<https://orcid.org/0000-0002-1384-4603>

Maestro en ciencias, con mención en gestión ambiental, por la Universidad Nacional de Ingeniería, e Ingeniero Químico por la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, además de Bachiller en Ingeniería Química y Bachiller en Educación; Ha publicado artículos científicos como Estudio bibliométrico de la producción científica sobre TIC en Perú (2010-2017), The Tutorial Action in University Accounting Students, Módulo en procesos de la industria arrocera y estadística general. Con más de 15 años de experiencia profesional como especialista en manejo y gestión de residuos, analista en gestión ambiental y sistemas integrados de gestión. Actualmente, es docente auxiliar de la Escuela de Ingeniería Ambiental de la Universidad César Vallejo y docente contratado en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Lilia Petronila Rivera Muñoz

<https://orcid.org/0000000308927671>

Magister en educación con mención en administración de la educación universitaria. Bachiller en educación San Marcos. Título de segunda especialidad en gestión escolar con liderazgo pedagógico por la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Abogada por la Universidad José Carlos Mariátegui. Ha realizado actividades profesionales como directora en el COAR-ICA, actualmente es directora de la I.E. 5050 "SAN PEDRO" -Dirección Regional de Educación del Callao.

July Blanca Rivera Zamudio

<https://orcid.org/0000-0003-1528-4360>

Magister en Educación con mención en Docencia en el Nivel Superior, Bachiller en Educación y Licenciada en Educación Secundaria Lenguaje y Literatura por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Es coautora del libro Ecología, desarrollo humano y educación. Ha sido Ponente de Seminario Especializado en el Governance Conference Global Meeting - Perú 2019 -sobre Modelo de gestión del conocimiento para el desarrollo de comunidades Síndrome de Burnout. Realizó el trabajo de investigación de la Tesis Estrategias didácticas del docente para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de la especialidad de lenguaje, literatura y comunicaciones en la Facultad de Educación UNMSM. Ha desarrollado actividades profesionales como docente virtual en la Universidad Privada del Norte, actualmente, es docente de la Escuela de Estudios Generales (área Ingeniería) en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Giovanni Corvetto Castro

<https://orcid.org/0000-0003-3320-0538>

Docente investigador, Doctor en educación, magíster en educación en la mención de Actividad Física para la Salud, licenciado en educación física por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Es autor de libros y capítulos de libros en Perú, España, Colombia y Chile, así como artículos científicos en distintas revistas indexadas de Latinoamérica. Conferencista internacional en temas de su especialidad, consultor y asesor en educación, trabajó como funcionario en el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa Sineace y en el Ministerio de Educación en la Dirección de Educación Física y Deporte Escolar, actualmente catedrático de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en pre grado y postgrado.

Miguel Díaz Barboza

<https://orcid.org/0000-0001-5665-8766>

Docente Universitario en la Escuela Profesional de Educación Física, de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Licenciado en Educación Física y Deportes, Director Técnico en Fútbol, Magister en Docencia e Investigación Universitaria. Pedagogo Investigador en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya-Lima, Capacitador Nacional de Educación Física-Ministerio de Educación, Docente en Universidad Particular San Martín de Porres, Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle"- La Cantuta, Especialista de Educación Física. Asesor Académico de Educación Física, Ponente en Congreso Nacionales e internacionales.

Luz Levano Francia

<https://orcid.org/0000-0002-3354-2653>

Maestra en Docencia Universitaria y licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad César Vallejo. Ha publicado artículos científicos en revistas indexadas. Ha participado en congresos nacionales e internacionales. Ha sido colaboradora editorial del libro Mejores gobiernos, ciudadanos felices. Docente de inglés con nivel avanzado. Actualmente, es docente de la carrera de Periodismo en la Universidad Jaime Bausate y Meza, además de desempeñarse como correctora de estilo.

Eddy Eugenio García García

<https://orcid.org/0000-0003-3267-6980>

Licenciado en Psicología, Maestro en Psicología Educativa, con estudios de Doctorado en Psicología y en Investigación Científica. Ha publicado artículos científicos en revistas indexadas como Scielo y otras, autor de publicaciones en Europa, coautor en publicaciones nacionales. Docente universitario en varias universidades nacionales. Docente de investigación de pregrado, asesor y Jurado de Tesis y actualmente gestiona el área de investigación en la Escuela de Psicología del Campus Ate de la Universidad César Vallejo.

Roberto Santiago Bellido García

<https://orcid.org/0000-0002-1417-3477>

Magister con mención en docencia universitaria otorgado por la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”. Licenciado en Educación por la UNE, Diplomado en asesoría de tesis (Universidad Particular San Martín de Porres), Diplomado en Investigación Científica (UCH – UNED, España). Especialización en análisis de datos cualitativos (Atlas.ti y Nvivo) y cursos de especialización en metodología de investigación científica. Experiencia profesional en la conducción de la dirección de Investigación en el ámbito universitario. Docente universitario, asesor y jurado de tesis en la escuela de posgrado de la Universidad San Ignacio de Loyola; ponente en certámenes académicos nacionales e internacionales, autor de artículos científicos en revistas indexadas (Scielo y Scopus), investigador con participación en proyecto de investigación en el campo de Ciencias sociales y Educación. Especialista consultor en el Ministerio de Educación del Perú para la elaboración e implementación de planes curriculares y formación.

Reyna Luisa Cruz Shuan

<https://orcid.org/00000003-4466-0257>

Investigador de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos con experiencia en estrategias didácticas de aprendizaje. Doctor en Educación por la Universidad Nacional Federico Villarreal, Magister en Administración de la Educación por la Universidad de Lima, Licenciada en Educación, especialidad de Educación Inicial por la Universidad Nacional Federico Villarreal. Ganadora del Premio Nacional de Educación “Horacio 2002” por la Derrama Magisterial, área de

experiencias pedagógicas, con la Obra “Educación en Valores a través del juego”. Autora del texto “*La Expresión Plástica Infantil*”. Actualmente, es docente de pregrado y asesora de tesis de investigación de posgrado de la Facultad de Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Hugo Candela Linares

<https://orcid.org/0000-0002-1020-4301>

Investigador y docente en Didáctica Universitaria de Posgrado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, especialista en estrategias didácticas. Licenciado en Biología y Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Maestría en Docencia Universitaria, en la Universidad Nacional Federico Villarreal y estudios de Didáctica Universitaria en las universidades Pontificia Universidad Católica del Perú y Universidad Peruana Cayetano Heredia. Perteneció al Grupo de Investigación “Jan Amos Komensky” en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recibió medalla y diploma del Rectorado y Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos por trayectoria profesional. Tiene amplia experiencia académica-administrativa como Coordinador de la Unidad de Práctica Pre Profesional y Coordinador Académico en Posgrado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Roque Vladimir Carrión Ramos

<https://orcid.org/0000-0002-2299-9260>

Magíster en Docencia e investigación en Educación Superior por la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Licenciado en Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Especialista en Competencias digitales, aprendizaje en entornos virtuales y el uso de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento para la Educación. Es autor de manuales instructivos para la alfabetización tecnológica de docentes. Conferencista Internacional. Elegido como uno de los 25 maestros innovadores del Perú en el evento “El Maestro que deja huella 2016” del grupo Interbank, siendo representante de la Región Lima. Actualmente, es coordinador de ciencias del Colegio Parroquial San Columbano y docente de pregrado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Emerita Victoria Vásquez Tolentino

<https://orcid.org/0000-0001-9629-6034>

Doctora en Gestión y Ciencias de la Educación Superior, Post doctorado en Tendencias Actuales de la Educación Superior. Universidad de la Habana- Cuba. Magister en Ciencias de la Educación Superior e Investigación Científica – Universidad San Pedro. Grado de Bachiller en Educación y Psicología. Licenciada en Psicología – Universidad Femenina de Sagrado Corazón- Año 1994. Publicaciones en la Revista Científica Pensamiento Americano- Colombia. Docente Nombrada en la Universidad San Pedro- Directora del Programa Profesional de Educación Secundaria. Docente de Postgrado. Docente Investigadora. Expositora en: Congreso de Educación Superior- Cuba La Habana (2014, 2016, 2018, 2020), Congreso de Pedagogía- La Habana Cuba (2019). II Congreso Interdisciplinariedad y Desarrollo, Barranquilla Colombia CIID 2017; IX Congreso Iberoamericano de Educación Científica – San Juan Argentina (2017).

Carlos Luy-Montejo

<https://orcid.org/0000-0003-0824-7959>

Investigador María Rostworowski nivel II-reconocido por Concytec, Doctor en Educación y Docencia Universitaria, magíster en Ciencias Religiosas e Investigación, master en Teología por la Universidad de Wuerzburg-Alemania y licenciado en Ingeniería en Industrias Alimentarias por la Universidad Nacional Agraria-La Molina. Especialista en investigación, con amplia experiencia nacional e internacional en Teología, Filosofía y Humanidades. Docente universitario con dominio de idiomas como el alemán, inglés e italiano. Ponente en diversos congresos internacionales. Ha publicado artículos científicos en distintas revistas indexadas del mundo. Es autor de los libros "Armut und Spiritualität" (en alemán), "Equilibrio emocional en organizaciones", "Economía circular" y "Nomofobia. Adicción tecnológica en universitarios". Actualmente, es Jefe de la Unidad de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica Sedes Sapientae y metodólogo reconocido en la Universidad Privada del Norte.

José Nieto Gamboa

<https://orcid.org/0000-0002-1844-8765>luis

Magister en evaluación y acreditación de la calidad y licenciado en educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, con estudios en doctorado en educación. Ha publicado artículos científicos en revistas indexadas y participado como conferencista en congresos sobre educación; amplia experiencia en la cátedra universitaria en diversos cursos de educación y humanidades en universidades públicas y privadas.

Ana Beatriz Aguirre Jiménez

<https://orcid.org/0000-0002-6693-133X>

Doctora en Educación, Magister en Docencia y Gestión Educativa, con título profesional de Licenciada en Educación en la especialidad de inglés-Lengua, con 28 años de experiencia en educación secundaria, 8 años de experiencia como docente universitaria en las universidades César Vallejo Lima Norte y en la Universidad Alas Peruanas, facultad de Ciencias empresariales en la Escuela de hotelería, Turismo y Gastronomía, ha publicado artículos científicos acerca de estrategias pedagógicas. Posee certificación internacional del "Arizona State University" Cultural Center, en Los Estados Unidos de Norteamérica. Con certificaciones internacionales en el idioma inglés y con certificación en Docencia en los Centros de Formación de Maestros. Facilidad para el manejo de relaciones interpersonales y trabajo en equipo, amplia vocación y responsabilidad como docente, formando parte del staff de docentes fortaleza del área de inglés en la UGEL 04, de la región de Lima Metropolitana, del Ministerio de Educación del Perú. Desde 2019 ocupa cargos directivos en instituciones educativas estatales.

Doris Fuster Guillén

<https://orcid.org/0000-0002-7889-2243>

Doctor en ciencias de la educación y magíster en docencia universitaria en la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle. Ha publicado artículos científicos en distintas revistas indexadas del país. Especialista en educación, competencias investigativas y desarrollo social. Es autora del libro Fenomenología hermenéutica, Los talleres educativos como estrategia de asesoría en el proceso de investigación y realidad de las instituciones educativas primarias unidocentes: una realidad. Actualmente es docente de pre y posgrado en la Universidad César Vallejo y Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Raúl Rengifo Lozano

<https://orcid.org/0000-0002-6545-6442>

Ph.D. en Administration Business Management Atlantic International University – Estados Unidos, Doctor en Política Fiscal y Sistema Tributario, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Maestro en Desarrollo y Defensa Nacional Centro de Altos Estudios Nacionales CAEN, Máster en gerencia pública por EUCIM Business School – Madrid, España. Economista, Abogado especialista en Gestión del Sistema de Prevención de Lavado de Activos, Perito Judicial de la Corte Superior de Justicia del Callao, docente de pre y posgrado por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

César Daniel Escua Mesías

<https://orcid.org/0000-0003-2150-1173>

Doctor en Educación, Magíster en Psicología Educativa por la Universidad César Vallejo y licenciado en Educación Física por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, diplomado en Animación Socio Cultural por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Profesor y actor de Teatro por el Centro Cultural Vichama Teatro. Maestro de Artes Marciales Chinas Wushu por la Federación Internacional Lung. Es autor del libro Programa de Psicomotricidad en el desarrollo motriz en niños de 5 años. Actualmente, es docente de pre grado en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur.

Rocío Janett Ayala Pezzutti

<https://orcid.org/0000-0001-7930-0644>

Doctora y magíster en educación, Bachiller y Licenciada en educación por la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Diplomada por la Pontificia Universidad Católica del Perú en Mundos Virtuales en Educación. Diplomada por la Universidad Peruana Cayetano Heredia como Formadora de Capacitadores. Educadora Certificada de Google de Nivel 1. Especialista en tecnología educativa e implementación de TIC en los procesos pedagógicos. Autora del artículo científico “Aprendizaje inmersivo en educación superior” publicado en la Revista indexada *Propósitos y Representaciones*. Actualmente, es docente principal de la asignatura de tecnología y comunicación en la institución educativa International Christian School of Lima.

Carlos Miguel Laurente Cárdenas

<https://orcid.org/0000-0003-0566-4992>

Doctor y magister en educación, Bachiller en educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Diplomado de la Pontificia Universidad Católica del Perú en Mundos Virtuales en Educación. Especialista en tecnología educativa e implementación de TIC en los procesos pedagógicos. Asimismo, en el desarrollo de plataformas digitales en el área educativa. Ha publicado artículos científicos en distintas revistas indexadas del mundo tales como *Propósitos y Representaciones* y *Eleuthera*. Actualmente, es docente principal de informática aplicada del Centro de Formación en Turismo y tutor virtual en temas de tecnología educativa en el Centro Internacional de Estudios Interdisciplinarios CIESI.ORG.

Evelyn Yanina Gallardo Lolandes

<https://orcid.org/0000-0003-4389-9514>

Químico Farmacéutico y Bioquímico, Especialista en Farmacología clínica y Experimental, con Diplomado Especializado Internacional en Brasil en Aseguramiento de la calidad. Maestra en Docencia Universitaria egresada de la Universidad César Vallejo. Actualmente Docente de la Corporación Educad- D (Universidad Científica del sur- Instituto Sise) en la Escuela de Salud.

Dr. Sandy Dorian Isla Alcoser

<https://orcid.org/0000-0003-1330-3716>

Doctor en gestión y desarrollo, magister y licenciado en educación en la especialidad de educación física. Publica libros y artículos especializados. Ha laborado como consultor educativo y gestor deportivo en organizaciones gubernamentales. Integra diferentes asociaciones nacionales e internacionales en pro de la actividad física para la salud, la educación física y el deporte. Actualmente es docente universitario de pre y posgrado.

Yudith Ivonne Alata Cusy

<https://orcid.org/0000-0001-9123-976X>

Docente universitaria con el grado académico de doctora. Educadora de profesión con la especialidad de biología - análisis clínicos, tiene una segunda especialidad en educación física. Es experta en biomecánica aplicada a la educación física y el deporte. Tiene un nivel avanzado en el idioma inglés americano. es asesora de tesis en las áreas de las ciencias pedagógicas, ciencias de la salud y ciencias del deporte.

Dra. Violeta Cadenillas Alborno

<https://orcid.org/0000-0002-4526-2309>

Doctora en Administración de la Educación, magíster en Docencia y Gestión Educativa, licenciada en Educación en la especialidad de Biología y Química por la Universidad Nacional Federico Villarreal y cuenta con una segunda especialidad en inglés. Ocupó el segundo lugar del VI concurso de investigación docente de la escuela de posgrado de la UCV – Filial Lima Norte. Ha publicado artículos científicos en revistas indexadas del país e internacionales. Especialista en educación e investigación. Es coautora de libros relacionados a Educación. Actualmente, es docente de posgrado del área de investigación en la Universidad César Vallejo y Directivo de una Institución Educativa Pública.

Jessica Paola Palacios Garay

<https://orcid.org/0000-0002-2315-1683>

Investigadora Carlos Monge nivel III-reconocido por Concytec, Doctora en educación, magíster en docencia universitaria ,magíster en investigación y licenciada en educación por la Universidad Nacional Federico Villarreal. Ha publicado artículos científicos en distintas revistas indexadas del mundo. Especialista en educación y divulgación científica. Es autora de los libros Consumo Cultural en universitarios, Estilo de liderazgo pedagógico en la actitud emprendedora. Actualmente, es docente de la Universidad Norbert Wiener , de pre y posgrado en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y de posgrado en la Universidad César Vallejo.

Miguel Inga Arias

<https://orcid.org/0000-0002-1588-0181>

Investigador María Rostworowsky nivel I- reconocido por Concytec, doctor en Educación, magíster en Lingüística y licenciado en Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Ha publicado artículos científicos en distintas revistas indexadas del mundo. Especialista en educación y comprensión lectora. Es autor de los libros Desarrollo de las Habilidades Comunicativas: Estrategias para la comprensión y producción de textos, (UNMSM); Memoria Operativa, inferencia y gramática en la comprensión lectora. Editorial académica española; Módulo de Comprensión Lectora. (MINEDU), Comprensión lectora: el modelo de destrezas cognitivas, (Mantaro). Miembro de la Red Latinoamericana de Estudios sobre trabajo docente (Red Estrado). Actualmente, es docente investigador de pre y posgrado en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y de posgrado en la Universidad César Vallejo.

Alberto Deyvid Coello Acosta

<https://orcid.org/0000-0002-6464-5567>

Maestro en Educación por la Universidad César Vallejo, Egresado de la Maestría de Liderazgo y Dirección de Centros Educativos en la Universidad Internacional de la Rioja UNIR México y Licenciado en Educación Secundaria por la Universidad Nacional Federico Villarreal. Obtuvo el primer lugar del evento, Proyectos Exitosos 2018-II, en la categoría de exposición oral en el producto: Informe de investigación de Posgrado. Ha participado como ponente de seminarios en el II y III Congreso Governance Conference Global Meeting 2018 y 2019 respectivamente. Así mismo participó como ponente en el III Congreso Internacional de Educación CIEDIM 2019, organizado por la facultad de Educación de la UCV. Es autor del artículo "Oportunidades de Aprendizaje de las TIC desde la perspectiva de las TAC" publicado en la Revista EDUSER 2019. Es también autor del capítulo "Gobernanza desde una perspectiva educativa de integración al uso de la tecnología en la escuela" del libro "Innovación, Educación y Gobiernos Efectivos" publicado en el 2019. Actualmente se desempeña en el cargo de director y docente en la Corporación Educativa Cruz Saco.

Isabel Menacho Vargas

<https://orcid.org/0000-0001-6246-4618>

Investigador Carlos Monge nivel III-reconocido por Concytec, Doctora en educación de la Educación y Dra. Gestión Pública y Gobernabilidad, Magíster en Evaluación y Acreditación de calidad educativa, licenciada en educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Licenciada en Psicología por la Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Ha publicado artículos científicos en distintas revistas indexadas del mundo. Es autora de los libros Análisis situacional del docente investigador: Universidad Peruana, Consideraciones conceptuales para comprender el significado de la Epistemología de la Educación. Actualmente, es docente investigador de la Universidad César Vallejo y de la Universidad Nacional de Cañete.

Yrene Cecilia Uribe Hernández

<https://orcid.org/0000-0001-5893-9262>

Doctora en Ciencias Contables y Financieras, Doctora en Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible, magíster en Auditoría y Finanzas y Contadora Pública por la Universidad San Martín de Porres. Ha publicado artículos científicos en distintas revistas indexadas del país. Especialista en medio ambiente, finanzas y educación, divulgación científica. Autor de diferentes obras. Actualmente, es docente de pre y posgrado en la Universidad César Vallejo, Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Universidad Nacional de Cañete, donde también es Jefa de la Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias Administrativas.

Melsi Victoria Hernández Torrejón

<https://orcid.org/0000-0003-1402-4639>

Magister en Administración de la educación por la Universidad Cesar Vallejo, Licenciada en educación en la especialidad de Lengua y Literatura en la Universidad Marcelino Champagnat, ha realizado publicación en la revista internacional indexada a Scopus, en el Repositorio de la UCV, es autora del libro titulado "La tutoría y la autodirección del aprendizaje de los estudiantes de nivel superior". Actualmente es docente del Instituto superior tecnológico El Buen Pastor, con experiencia de más de 20 años en el Magisterio nacional y Doctorando en Educación de la Universidad César Vallejo.

Lucila Pastor Molina

<https://orcid.org/0000-0001-5425-7061>

Investigadora registrada en el DINA, Magister en Administración de la Educación por la Universidad César Vallejo, Licenciada en Psicología por la Universidad Ricardo Palma, Licenciada en Educación y Administración por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Segunda Especialidad en Tecnología del Vestido por la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Ha publicado en revista internacional indexada a Scopus, en el Repositorio de la UCV, Alicia de Concytec y derechos de autor en la Biblioteca Nacional del Perú. Posee experiencia en gestión institucional y coordinación académica. Actualmente, es docente en ETP con 25 años de experiencia.

Lizeth Sosa Manchego

<https://orcid.org/0000-0003-3244-7504>

Docente de la especialidad de Historia y Geografía, Magister en Administración de la Educación otorgada por la Universidad César Vallejo, con Segunda Especialidad en Historia y Geografía por la PUCP Pontificia universidad Católica del Perú, Registrada en el Directorio Nacional de Investigadores e Innovadores (DINA), ha realizado publicación en revista internacional indexada a la base de datos de Scopus. Cuenta con publicaciones de investigación registradas en el Repositorio de la UCV, Alicia de Concytec Posee experiencia en gestión institucional. Actualmente es docente de Ciencias Sociales, con más de 22 años de experiencia en el magisterio nacional.

Rosario Pilar Ramos Vera

<https://orcid.org/0000-0002-0712-524X>

Doctora en Educación, Magister en Docencia Universitaria y Gestión Educativa, Licenciada en Educación, Especialista en Didáctica e Investigación y Cirujano Dentista. Ha publicado artículos científicos en distintas revistas indexadas del mundo. Ponente en el programa de formación docente para el fortalecimiento de las capacidades en didáctica y enfoque por competencias en la Universidad Cayetano Heredia, Universidad Continental, Escuela Nacional de Control de la Contraloría General de la República y Ministerio de Educación. Actualmente, es docente de posgrado en la Universidad Norbert Wiener.

Patricia María Ramos Vera

<https://orcid.org/0000-0002-7591-964X>

Docente universitaria, Doctora en educación, magíster en docencia y gestión educativa, segunda especialidad en investigación y didáctica, segunda especialidad en tecnología e informática educativa y licenciada en educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Ha publicado artículos científicos en distintas revistas indexadas del mundo. Actualmente, es docente de la Escuela de Posgrado de la Universidad Privada Norbert Wiener y ha participado en diversos programas de posgrado de la Universidad Privada Continental, Universidad Peruana Cayetano Heredia y Universidad ESAM.

Luis Alberto Núñez Lira

<https://orcid.org/0000-0003-3542-9117>

Investigador Carlos Monge nivel III-reconocido por Concytec, Doctor en Educación, Doctor en Gestión Pública y Gobernabilidad, Licenciado en Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Bachiller en Sociología. Ha publicado artículos científicos en distintas revistas indexadas. Especialista em educación y gestión. Es docente investigador de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y de posgrado en la Universidad César Vallejo.

Ana Maribel Astocóndor Masgo

<https://orcid.org/0000-0002-2124-187X>

Licenciada en Psicología por la Universidad César Vallejo y Bachiller en Filosofía por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Realizó su internado en Psicología clínica en el Hospital Luis Negreiros Vega y en el Hospital Nacional Sergio E. Bernales. Ha estudiado un diplomado de Didáctica de la enseñanza de la lectura y escritura en la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Asimismo, cursó un diplomado de Psicoterapia de pareja en logoterapia en el Centro Psicoterapéutico Logos y cursa el último módulo de la Formación en Logoterapia clínica en el Centro Psicoterapéutico Logos Actualmente, es docente en Colegios Trilce.

Fernando Joel Rosario Quiroz

<https://orcid.org/0000-0001-5839-467X>

Investigador, candidato a Doctor en Psicología por la Universidad Peruana Cayetano Heredia, magíster en psicología educativa con mención en problemas de aprendizaje y psicología escolar por la Universidad Peruana Cayetano Heredia y licenciado en psicología por la Universidad Nacional Federico Villarreal. Psicoterapeuta cognitivo conductual. Ha publicado artículos científicos en revistas en Scopus y Scielo. Es autor de los libros sobre Desarrollo Personal. Actualmente, es docente de la Universidad de Lima, Universidad privada de Tacna y Universidad César Vallejo.

William Eduardo Mory Chiparra

<https://orcid.org/0000-0003-1404-4605>

Doctor en Administración de la Educación. Maestro en investigación y docencia universitaria. Magister en docencia y gestión educativa. Docente universitario de Pregrado y Posgrado. Coordinador, asesor y docente investigador. Experto en gestión educativa por procesos y resultados tanto en la Gestión Pública y Privada. Ponente en Congresos Internacionales de Investigación. Y autor de artículos en revistas indexadas como Scopus y Web of Science.

Fernando Ramos Vera

<https://orcid.org/0000-0001-7083-253X>

Doctor en educación, Magíster en educación con mención en docencia y gestión educativa por la Universidad Cesar Vallejos, Licenciado en educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Titulado en Segunda especialidad en Didáctica de la Educación Primaria por el Instituto Nacional Pedagógico de Monterrico. He publicado artículos científicos en revistas indexadas del mundo. Tengo 16 años trabajando como docente de educación primaria, de las cuales dos años laboré como docente fortaleza para apoyar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje, dos años como Acompañante Pedagógico en las Ugels 01 de San Juan de Miraflores, 03 del Cercado de Lima y 07 de San Borja.

Ana María Ramos Vera

<https://orcid.org/0000-0001-6978-3689>

Magíster en educación con mención en docencia y gestión educativa por la Universidad Cesar Vallejo, Con título en segunda especialidad en Didáctica de la Educación Primaria en el Instituto Nacional de Monterrico. Publiqué un artículo científico en revistas indexadas del mundo. Tengo 23 años como docente de Educación Primaria, tres años como docente fortaleza para apoyar a los estudiantes con necesidades formativas y de aprendizaje, dos años en la sub dirección de primaria. En la actualidad estoy a cargo de la dirección de la IE Juan Pablo II UGEL 01 SJM y estudiante del IV ciclo en Doctorado en Educación.

Jose Mercedes Valqui Oxolon

<https://orcid.org/0000-0003-0849-9080>

Doctor en Educación, Maestro en Administración Educativa, Licenciado en Educación realizada en Universidades Nacional Federico Villarreal, Universidad César Vallejo. Especialista en acompañamiento pedagógico e investigación acción, en marco de la formación de formadores. Diplomados y Cursos en Universidad Peruana Cayetano Heredia, Pontificia Universidad Católica del Perú, IPAE CREA. Experto en Tutoría Virtual, Planeamiento estratégico, Modernización del estado, Gestión por Procesos, Mediación y Negociación de conflictos. Amplia experiencia en Gestión escolar tanto público y privado. Docente de la escuela de posgrado Universidad Cesar Vallejo y Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Miembro de la Asociación Peruana de lectura filial de la International Literacy Association (APELEC-ILA).

Noel Alcas Zapata

<https://orcid.org/0000-0001-9308-431>

Investigador Carlos Monge nivel IV-reconocido por Concytec, Doctor en Educación de la Universidad César Vallejo, Maestro en Docencia Universitaria e Investigación de la Universidad San Martín de Porres, Licenciado en Educación con mención en Matemática de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Experto Propio en Educación para la sostenibilidad: Economía, Medio ambiente e interculturalidad de la Universidad de Granada, Especialista Profesional en Andragogía para Jóvenes y Adultos de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, docente especialista en Enseñanza de la Matemática y con experiencia en Dirección y Coordinación Académica

de Instituciones Educativas. Ha publicado artículos científicos en revistas indexadas en bases de datos Scopus y Web of Science. Es autor de capítulos de libros: *Mejores Gobiernos, ciudadanos felices* e *Innovación, educación y Gobiernos efectivos*. Asimismo, es docente investigador de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo y docente investigador de la Universidad Nacional de Cañete.

Arturo Eduardo Melgar Begazo

<https://orcid.org/0000-0002-1150-1519>

Doctor en Educación en la Universidad César Vallejo, magíster en Administración de negocios (MBA) por la Universidad San Ignacio de Loyola e Ingeniero Industrial por la Universidad Nacional de San Agustín. Ha publicado artículo científico en revista indexada, ponente en congresos internacionales de Gobernanza y es coautor de libros *Mejores Gobiernos, ciudadanos felices, Innovación, educación y Gobiernos efectivos*. Especialista en gestión de tecnologías de información y planeamiento estratégico. Actualmente, es docente de posgrado en Doctorado y Maestría en Gestión pública en la Universidad César Vallejo y en Ingeniería Industrial en la Universidad Nacional Federico Villarreal.

Alicia Irma Flores Asencios

<https://orcid.org/0000-0002-4059-155X>

Magistra en Administración de la Educación, Licenciada en Educación Primaria, Bachiller en Educación Primaria, por la Universidad Cesar Vallejo, Título Técnico Pedagógico de Profesor de Educación Primaria, por el Instituto Superior Pedagógico de Huari – Ancash. Ha publicado artículos en libros y revistas indexadas. Docente de educación primaria, Actualmente, es Acompañante Pedagógico a Distancia en II.EE Focalizadas de Educación Básica Regular. RVM 104- 2020 – Minedu, UGEL O7. San Borja. Lima – Perú.

Santiago Aquiles Gallarday Morales

<https://orcid.org/0000-0002-0452-5862>

Doctor en Ciencias de la Educación, por la Universidad Nacional de Educación “EG y V”, Maestro en Educación, USMP; Maestría en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica del Perú (egresado), Licenciado en educación por la UNE “EGyV”. Ha publicado artículos científicos en revistas indexadas. Especialista en educación, filosofía y política. Actual docente de posgrado en el área de investigación de la Universidad Cesar Vallejo y Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, así también docente nombrado en el nivel secundario de educación básica regular.

