

RUTAS DE OTRA EDUCACIÓN POSIBLE: Voces pedagógicas desde nuestra América

Compilador y
coordinador:
David Auris Villegas



1ra
Edición
digital

Compilador y
coordinador:
David Auris Villegas

**RUTAS DE OTRA EDUCACIÓN POSIBLE:
Voces pedagógicas desde nuestra América**



RUTAS DE OTRA EDUCACIÓN POSIBLE:

Voces pedagógicas desde nuestra América

Primera edición digital: marzo, 2022

Publicado: marzo, 2022

Lima, Perú

Compilador y coordinador:

© David Auris Villegas

Editado por Ediciones AURISEDUCA de Wilfredo David Auris Villegas. Jirón Alva

Maúrtua 682 Pueblo Nuevo, Chincha, Ica – Perú

E-mail: auriseduca@gmail.com

Diagramación y maquetación digital: Daniel Yataco Pauyac

Ilustración de carátula: Rossana Vanesa Monserrat

Se terminó de digitalizar en marzo de 2022

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú. N° 2022-01999

ISBN: 978-612-4446-14-6

Libro digital disponible en la página electrónica:

<https://www.edicionesauriseduca.com>

Pedidos y sugerencias: +51 976492803

auriseduca@gmail.com

AGRADECIMIENTO

Agradezco a cada uno de los colegas, quienes han compartido sus reflexiones pedagógicas en este libro. Agradezco a Vanesa Monserrat por su inspirador prólogo y por su hermosa carátula, a Mirian Vilela y Carlos Brenes por sus maravillosas palabras, a Daniel Yataco Pauyac por su paciencia en la diagramación y montaje y, a aquellas personas quienes hicieron posible la divulgación de este libro digital.

DEDICATORIA

A aquellas y aquellos, quienes ven la diversidad con mirada infantil

ÍNDICE

Prólogo.....	11
Presentación.....	13
Autoras y autores de los artículos del presente libro.....	15

SECCIÓN I

Dando sentido a los valores: Desde la práctica reflexiva y la acción colectiva en el proceso educativo Carlos Brenes (Costa Rica) Mirian Vilela (Brasil).....	17-35
Hacia un Paradigma de la Multiplicidad Rossana Vanessa Monserrat (Argentina).....	36-47
Aproximación a una educación con sentido humanizador y transformador Marcelo Castillo Duvauchelle (Chile).....	48-58
El impacto de la lectura a nivel social desde una perspectiva pedagógica y literaria Jenny Zarit Bautista Rojas y Nohora Margarita Carreño Rojas (Colombia).....	59-66
“El Café Filosófico”: Una alternativa juvenil comunitaria para la construcción de espacios de paz y la convivencia María Inés Márquez Serna (Méjico) y Nelly del Pilar Cervera Cobos (Méjico)....	67-78

SECCIÓN II

El Aprendizaje Basado en Problemas: una herramienta didáctica para el aprendizaje significativo de las ciencias químicas en la universidad Alas peruanas Miriam Vilca Arana (Perú).....	79-85
Epistemología y el conocimiento constructivista en diversas disciplinas de la investigación científica Bessy Castillo-SantaMaría, Karl Frederick Torres-Mirez, Carlos Humberto Fabián-Falcón, Ricardo Edmundo Ruiz-Villavicencio (Perú)	86-93
Estilos de Vida en trabajadores universitarios. Ariana Arévalo (Méjico).....	94-106
Experiencia en la acreditación educativa universitaria peruana Pablo Saavedra Villar (Perú).....	107-116
“Las habilidades personales y sociales, que fomentan el emprendimiento dentro del aula en un mundo VUCA” Jesús Enrique Reyes Acevedo (Perú).....	117-123

Inteligencia emocional, resolución de conflictos y convivencia escolar en estudiantes de secundaria María Antonieta Azañedo Suárez, Marco Antonio Escudero Saldarriaga y Nolberto Arnildo Leyva Aguilar (Perú).....	124-139
Desintegración familiar, la depresión en relación al rendimiento académico de los estudiantes de quinto grado del nivel secundaria Ugel 05 SJL Nicomedes Esteban Nieto (Perú).....	140-150
Percepción transformacional del ciclo de Deming en la mejora académica continua de la educación peruana Daisy Blanca Damián Menacho (Perú).....	151-159
De la política educativa neoliberal a una política educativa humanizadora Marcela Latorre Robles (Chile).....	160-166
Programa “asesorando” en las capacidades investigativas de los estudiantes de posgrado de una universidad de Trujillo - 2020 Danitza Robledo, Alan Ortiz y Nolberto Leyva (Perú).....	167-178
El proceso de producción de un texto científico Pablo Jesús García Aguirre (Perú).....	179-184
Estudio descriptivo de las emociones y sensaciones experimentadas en la terapia de sanación vibracional Ariana Arévalo, Blanca Martínez y Yessica Olivares. (Méjico).....	185-195
Hora Zero y la enseñanza de derechos fundamentales en las universidades del Perú Juan Carlos Mas Güivin (Perú).....	196-201
Programa Escritura creativa” en producción de textos narrativos de estudiantes de primero de secundaria María Soledad Núñez Rojas y Nolberto Arnildo Leyva Aguilar (Perú).....	2002-214
Las herramientas virtuales en la enseñanza de los estudiantes de Derecho en el Perú. Gesell Edinson Leihgton Méndez Ibáñez y Miguel Shuña Saavedra (Perú).....	215-219
Estudio de los medios y materiales Tic utilizados en la escuela L’arenal de Llevant de educación primaria de Barcelona Pedro Enrique Zata Pupuche (Perú) , Joan-Anton Sánchez Valero (España).....	220-229
Habilidades blandas y su influencia en el desempeño laboral del egresado universitario. César Orlando Posada Rodríguez (Perú).....	230-235
Los derechos del niño y la niña en el ámbito educacional Francis Valverde Mosquera (Chile).....	236-245

Desempeño docente sobre el nivel de información en psicomotricidad en el nivel inicial en Instituciones Educativas Ugel 07- Lima, 2021 Rosalinda Vanessa Alejos Sevillano (Perú).....	246-252
Representación semiótica en el aprendizaje de conceptos básicos de la estructura algebraica de grupo Régulo Antezana Iparraguirre y Domingo Lizana Chauca (Perú).....	253-264
Planificación curricular, un modelo para su mejora Juan Carlos Espejo Lázaro (Perú).....	265-278
Si el arte fuera semilla, flores nacerían Rosario Beatriz Pajuelo Montes (Perú) y Ariana Arévalo Yerene (Méjico).....	279-288
La educación religiosa, ¿Es educación? Humberto José Palomino Guerra (Perú).....	289-298
Programa Ambienti Kids en la conciencia ambiental de estudiantes del tercer grado de educación primaria Julissa Humbertina Iglesias Pretel y Nolberto Leyva (Perú).....	299-312
Las políticas públicas y la sostenibilidad de los programas sociales en el Perú Maribel Rangel Magallanes y Víctor Bendezú Hernández (Perú).....	313-320
Internacionalización de la educación superior peruana para la integración y desarrollo sostenible David Auris Villegas, Candy Valera, Arístida Rufina Cisneros Flores y Eugenio Espino Wuffarden (Perú).....	321-327

PRÓLOGO

Otras maneras de educarnos está en marcha!

Desde el corazón de la kundalini americana, las tierras de Perú, un impulso brota hacia todos los puntos cardinales de la América. Ese pulso es retomado a través de quienes pacientemente, y con mirada llena de amor continúan sus tareas diarias como pedagogos.as y psicólogos.as posicionados.as en la responsabilidad ética de hacer con sus prácticas profesionales un mundo mejor. En quienes valientemente “sistematizan” y relatan las prácticas para compartirlas confiando que entre muchos transitamos las diferencias habilitando las posibilidades de aprender y mejorar con los demás.

Este es un aliento, plasmado en libro y surgido de los vientos de este nuevo tiempo.

Tiene el propósito de comprender el movimiento traído por las nuevas infancias y juventudes que transitan nuestras aulas y consultorios. Movimiento que nos modifica y responsabiliza a nosotros.as hacedores de una pedagogía libre, creativa y respetuosa.

Es un libro con textos unificadores de los procesos mentales, subjetivos e intersubjetivos de autores de nuestra América. Treinta y dos relatos para que la dignidad de la palabra que deviene de prácticas sentidas se extienda en otras realidades. Una y otra invitación a compartir nuestras rutas pedagógicas porque son la activación cultural de nuestros pueblos y de nuestras vidas. Una propuesta sin fin. Una invitación a recorrer desde norte a sur, de este a oeste las maneras de vivir nuestra ciencia pedagógica real y al servicio de las trasformaciones necesarias de la evolución humana.

“Auriseduca” nos invita a estos lazos, a estos vientos compartidos para sembrar semillas de valor a nuestras tareas en la América unida desde nuestras raíces y vientos, absolutamente diferentes. Con total respeto a la diversidad que estamos Siendo.

Que este pulso se expanda y nos contagie de Unidad en la Diversidad, como decía nuestro querido Paulo Freire. ¡Que esa Unidad en la Diversidad sea un hecho en nuestras realidades! ¡Es tiempo! ¡¡¡Estamos invitados.as!!! ¡Gracias Auriseduca por este pulso que nos une!

Mar del Plata, Argentina 24 de marzo 2022.

Rossana Vanesa Monserrat

Presentación

La globalización y la inteligencia artificial, sumerge a la humanidad en la esfera de productores y consumidores de conocimientos, ampliando la brecha entre sociedades más desarrolladas y menos desarrolladas. En este contexto, desde una mirada emprendedora y comprometida, compartimos este libro colectivo, ejerciendo la cooperación para democratizar la transferencia de ideas y contribuir a enriquecer la sociedad, creando escenarios más interactivos y solidarios.

Respondiendo a esta realidad, irrumpen el libro digital, RUTAS DE OTRA EDUCACIÓN POSIBLE: voces pedagógicas desde nuestra América, compuesto en dos partes, orientado a la comunidad docente y público en general, plasmando múltiples posibilidades de forjar una pedagogía humanizadora y pensante, desde la diversidad e inclusión, aspirando una América desarrollada.

El objetivo del presente libro, es compartir nuestras experiencias e investigaciones en el campo educativo, desde un colectivo de voces que aporten a la sociedad, para fortalecer la práctica docente en todos los niveles y latitudes, generando un desarrollo sostenible y buen vivir.

Vigorizando la diversidad y el ineludible labor cooperante, colectivo e interdisciplinario, los autores y autoras del presente libro, escribimos desde varios países de Latinoamérica: Chile, Argentina, Brasil, Perú, Colombia, México y Costa Rica, comprometidos a educar una sociedad más amorosa y tolerante, como nos recuerda el papa Francisco I.

Este libro colectivo, reúne 31 artículos y aborda estrictamente temas de educación y pedagogía. Algunos documentos fueron publicados y otros inéditos, escritos de manera individual y grupal, pensada desde el análisis, la crítica y, sobre todo, enarbolamos el discurso de la propuesta y la innovación.

La Editorial AURISEDUCA, con sede en Perú, siguiendo su propósito de divulgación académica colectiva, se complace publicar este libro digital, que estará alojado en nuestra página web oficial de libre acceso para la descarga gratuita, además, la insertaremos en diez repositorios mundiales de libre acceso.

A nombre de la editorial y como editor, agradezco a los autores y autoras del libro digital, haber confiado en nosotros e, invito al público en general, leer, compartir y hacernos llegar sus opiniones y recomendaciones para mejorar en las próximas ediciones.

Perú, Lima marzo de 2022

David Auris Villegas

AUTORAS Y AUTORES DE LOS ARTÍCULOS DEL PRESENTE LIBRO

Carlos Brenes. Mirian Vilela. Rossana Vanessa Monserrat. Marcelo Castillo Duvauchelle. Jenny Zarit Bautista Rojas. Nohora Margarita Carreño Rojas. María Inés Márquez Serna. Nelly del Pilar Cervera Cobos. Miriam Vilca Arana. Bessy Castillo-SantaMaría. Karl Frederick Torres-Mirez. Carlos Humberto Fabián-Falcón. Ricardo Edmundo Ruiz-Villavicencio. Ariana Arévalo. Pablo Saavedra Villar. Jesús Enrique Reyes Acevedo. María Antonieta Azañedo Suárez. Marco Antonio Escudero Saldarriaga. Nolberto Arnildo Leyva Aguilar. Nicomedes Esteban Nieto. Daisy Blanca Damián Menacho. Marcela Latorre Robles. Danitza Robledo. Alan Ortiz Pablo Jesús García Aguirre. Ariana Arévalo. Blanca Martínez. Yessica Olivares. Juan Carlos Mas Güivin. María Soledad Núñez Rojas. Gesell Edinson Leihgton Méndez Ibáñez. Miguel Shuña Saavedra. Pedro Enrique Zata Pupuche. Joan-Anton Sánchez Valero. César Orlando Posada Rodríguez. Francis Valverde Mosquera. Rosalinda Vanessa Alejos Sevillano. Régulo Antezana Iparraguirre. Domingo Lizana Chauca. Rosario Beatriz Pajuelo Montes. Ariana Arévalo Yerene. Humberto José Palomino Guerra. Julissa Humbertina Iglesias Pretel. David Auris Villegas. Candy Valera. Arístida Rufina Cisneros Flores. Eugenio Espino Wuffarden.

SECCIÓN I

Dando sentido a los valores Desde la práctica reflexiva y la acción colectiva en el proceso educativo

Por: Carlos Brenes y Mirian Vilela

“La elección es nuestra: formar una sociedad global para cuidar la Tierra y cuidarnos unos a otros o arriesgarnos a la destrucción de nosotros mismos y de la diversidad de la vida. Se necesitan cambios fundamentales en nuestros valores, instituciones y formas de vida. Debemos darnos cuenta de que, una vez satisfechas las necesidades básicas, el desarrollo humano se refiere primordialmente a ser más, no a tener más.”

Preámbulo de la Carta de la Tierra

Introducción

E

ste artículo es el resultado de un diálogo curioso entre nosotros, desde las propias experiencias de dos procesos educativos significativos, la Carta de la Tierra como un instrumento de educación en valores y El Aprendizaje Cooperativo de COOPEJOVO, mediados por la mirada y lecciones de nuestras prácticas educativas personales de muchos años.

Contiene un recorrido, cual danza caribeña, por algunas claves referentes, la Educación en Clave de Nos (COOPEJOVO-COLEGIO JORGE VOLIO, 2021), como muestra de la práctica educativa del Colegio Jorge Volio, de COOPEJOVO, Cartago, Costa Rica, y la experiencia en “Cultivar Valores de la Sostenibilidad y la Sensibilidad y Ética Planetaria” como muestra de los procesos educativos del Centro Carta de la Tierra en Educación para el Desarrollo Sostenible en la Universidad para la Paz, Costa Rica, para culminar colocando, como reto hacia adelante, algunos temas generadores, que estimulen en nosotros los cambios y mejoras para asegurar la interiorización activa de valores.

¿Por qué dar sentido y visibilidad a los valores a través de los procesos de educación-aprendizaje? Observamos un vacío en los procesos de educación-aprendizaje cuando no se generan espacios de reflexión sobre los valores que subyacen nuestras decisiones, acciones y comportamiento y sus consecuencias, así como espacios para cuestionar nuestros valores y visión de mundo. Nuestra visión de mundo y valores son generados a partir de lo que vivimos y experimentamos, así como de lo que recibimos y percibimos de nuestro entorno; a su vez, estos impulsan nuestras decisiones. Por lo tanto, si queremos cambiar el rumbo de nuestras sociedades actuales de injusticias sociales y degradación ambientales predominante hacia una civilización ecológica con un profundo sentido de responsabilidad ética con el bien común, será necesario crear espacios para expandir nuestra comprensión sobre el porqué y el cómo se puede llevar a cabo procesos de educación y aprendizaje en valores. Recordemos que “Para abordar los problemas actuales de nuestras sociedades y reorientarnos hacia un mejor camino, es necesario examinar nuestras cosmovisiones y acciones y los valores que las subrayan; es necesario generar espacios para cuestionar nuestras suposiciones y visiones de mundo; y con esto, posiblemente reconfigurar nuestros sistemas de valores.” (Vilela, 2020)

Partimos del entendimiento de que “La educación en valores debe ser un proceso sistémico, interdisciplinario y constante, que trascienda el currículo formal e involucre a toda la comunidad escolar, pretendiendo la formación y desarrollo de la personalidad consciente y orienta a las personas estudiantes para forjar proyectos de vida sostenibles” (Vilela , Ramírez, Hernández , & Briceño , 2005). La misma es esencial para construir sociedades en las cuales se conviva en un ambiente de respeto y cuidado entre humanos y nuestro entorno natural. Necesitamos aprender a convivir juntos en medio de nuestras diversidades.

Nuestra reflexión conjunta, busca brindar a las personas lectoras nuestros criterios y lecciones sobre cómo y por qué es posible trabajar, y más que ello, cultivar valores de sana y buena convivencia, de manera activa, en los procesos educativos, “Crianza” de Valores dirían los pueblos originarios de los Andes.

Claves generosas

Primera clave. Los valores y la educación en valores.

Nuestros valores orientan nuestras decisiones, acciones y comportamiento; alimentan nuestra visión en cuanto a cómo debemos relacionarnos con nosotros mismos, otras personas y el entorno. Partimos del entendimiento de que “formar en valores implica la práctica de acciones éticas, que permitan mejorar la interacción entre individuos y de estos con su entorno y que cambiar de actitud significa modificar la forma de pensar¹, de percibir y de ver las cosas, lo cual se logra por medio de la información y la sensibilización” (Vilela , Ramírez, Hernández , & Briceño , 2005), y que por supuesto son las prácticas educativas las que coadyuvan a convertirlas en conocimiento y comprensión de las realidades y entornos de la persona aprendiente.

¹ Diríamos también de entender y comprender, de ser consciente de los modelos explicativos y su validez de los acontecimientos, presentes y su historia pasada para poder incidir en su futuro de manera colectiva y deliberada.

En ese marco, asumimos que un valor es “aquello que es digno de aprobación, de admiración o de utilidad para un fin determinado. En general es el punto de partida que motiva al individuo² a tomar decisiones. La cultura, la familia, la religión y la época influyen directamente sobre los valores” (Vilela , Ramírez, Hernández , & Briceño , 2005).

Con esta primera clave en mano, es que queremos mirar en este artículo, prácticas y abordajes educativos que precisamente en sus dinámicas y contenidos cultivan y desarrollan habilidades y competencias en las personas, de cualquier edad, para que sus interacciones y acción colectiva sean orientadas al bien común y a la buena convivencia.

Segunda clave. La Reflexión que genera y favorece el despertar de la conciencia y sensibilidad

Esta clave cobra especial relevancia en nuestro planteamiento porque busca desde nuestra experiencia, compartir y colocar el elemento más significativo, a nuestro juicio en el acto educativo, aquel que trasciende la mera transmisión de información, supera la educación bancaria y memorística y desarrolla habilidades y competencias en las personas, para ir más allá del relato, de los datos, del testimonio, de la rica y abundante información, mediante la tarea de pensar y reflexionar para descubrir y entender. Para generar modelos explicativos que permitan actuar, y tomar decisiones individuales y colectivas, en forma consciente. Implica crear espacios que permitan pensar en lo que pensamos y hacemos, es decir, reflexionar en nuestras actitudes y comportamientos y situaciones del cotidiano, tomar el tiempo de cuestionarnos por qué hacemos lo que hacemos y cuáles son las consecuencias de nuestras acciones y decisiones. El término “pensar” abarca actividades mentales ordenadas y desordenadas, y describe las cogniciones que tienen lugar durante el juicio, la elección, la resolución de problemas, la originalidad, la creatividad, la fantasía y los sueños”.³

La modernidad nos inunda de información y presión para actuar rápido y estar ocupados, pero poco tiempo se dedica a reflexionar sobre cómo nos relacionamos y actuamos y cómo podemos elevar nuestras relaciones y acciones para cumplir con el propósito mayor del bien común y buena convivencia. De ahí que es esencial en el acto educativo propiciar espacios que estimulen el desarrollo de habilidades y competencias en las personas para pensar y reflexionar, individual y colectivamente asociándose en **comunidades de aprendizaje**⁴, acerca de sus experiencias del cotidiano, sus relaciones con otras personas y el entorno, y las consecuencias de sus decisiones, acciones y comportamiento.

Ejercer la práctica de la reflexión constante sobre nuestras experiencias, acciones y decisiones, nos ayuda a internalizar aprendizajes y valores. Sin duda, la reflexión es el motor, el factor dinamizador, de la **gestión del conocimiento**, entendida como el tránsito de la información al conocimiento para elegir cursos de **ACCIÓN** y comportamiento, también llamado para una actuar de manera éticamente responsable. Y lo más importante, es que en ese particular proceso,

² O colectividades

³ Diccionario de Oxford.

⁴ Ver más Adelante un detalle sobre este concepto clave, dentro del modelo de APRENDIZAJE COOPERATIVO.

median los valores, que pueden ser incluso, repensados, y recreados o regenerados o bien pueden de manera creativa, emerger nuevos valores en los diversos contextos, históricos, ecológicos, económicos y sociales.

Veamos un poco más detalladamente, este aspecto. “La información apela a datos, a cifras, mapas, medidas, relatos descriptivos, que nos ubican, cuantifican, nos ayudan a tomar conciencia de la realidad, pero la información por sí misma, no nos da cuenta, ni nos explica nada, a menos que hagamos un procesamiento de la misma, ya sea conectando o correlacionando hechos y datos, o bien interpretando, generando modelos explicativos, que una vez, comprobados, validados o al menos considerados posibles, nos permiten o ayudan a tomar decisiones, tomar posiciones o elegir entre diversas alternativas de acción. Producir conocimiento, es un esfuerzo humano de percepción, comprensión, valoración y reacción creadora para avanzar, crecer, aprovechar oportunidades, resolver problemas o satisfacer necesidades.” (Brenes Castillo, y otros, 2020)

“Este proceso de construcción adquiere un carácter social. Esto quiere decir que trasciende lo propiamente individual y alcanza su mayor potenciamiento conforme el esfuerzo sea más colectivo y reconozca el aporte histórico de otras personas, tanto en la problematización como en la generación de preguntas, en el levantamiento de datos, en su interpretación y en la construcción de modelos explicativos que permitan identificar soluciones, oportunidades o satisfactores.” (Brenes Castillo, y otros, 2020)

“Pensar correctamente (...) es una postura exigente, difícil, a veces penosa, que tenemos que asumir frente a los otros y con los otros, frente al mundo de los hechos, ante nosotros mismos.” (Freire , 2007)

Resumiendo, educar requiere atender la tarea de reflexionar y de aprender a reflexionar críticamente.

Tercera clave. Los niveles mediadores del aprendizaje de valores.

Situándonos frente al reto educativo, cabe preguntarse sobre el cómo, y qué es necesario considerar para mediar y hacer realidad el acto educativo. Para fines de este artículo podemos considerar al menos estos 5 niveles básicos del generar aprendizaje y cultivar valores.

- Nivel sensible: Sentir para vivir, crecer y transformar. El **corazón** de la acción. Somos sensibilizados hacia valores, nos apelan nuestros sentidos.
- Nivel de la acción práctica: Poniéndole **pies** al caminar. Nos movemos alrededor de valores.
- Nivel de conocimiento conceptual y teórico, la comprensión creciente, que alerta nuestro caminar y alimenta el hacer. Ponerle **mente y cerebro**. Comprendemos y entendemos el contenido y sentido de los valores.
- El nivel habilitante, poniéndole **manos**, medios, recursos y herramientas al cómo y con qué. Y que nos potencia para mejor hacer y aprender. Generamos instrumentos y herramientas para accionar entorno a los diversos valores.

- Nivel integrador y de interacción de los niveles, el motor catalizador que articula y equilibra nuestro hacer y nos empodera, junto a otros y otras en acciones colectivas. **Nosotros.** Logramos ser y hacer juntos acciones y tareas que implican consciente y deliberadamente valores.

Cuarta clave: El principio cósmico de la cooperación.

Siguiendo a Leonardo Boff, en *La crisis como oportunidad de crecimiento*, podemos problematizarnos igual que él, “O cambiamos o morimos; he ahí la alternativa. Pero ¿Dónde buscar el principio articulador de una sociabilidad distinta, de un nuevo futuro? En momentos de crisis total y estructural, necesitamos acudir a la fuente originaria de todo: **la naturaleza**. ¿Y qué es lo que ella nos enseña? Sencillamente algo que la ciencia reconoció hace más de un siglo: que la ley básica del universo no es la competición que divide y excluye, **sino la cooperación** que suma e incluye. Todas las energías, los elementos, todos los seres vivos desde las bacterias y los virus hasta los seres más complejos, estamos inter-retro-relacionados y somos, por tanto, interdependientes. Una red de conexiones nos envuelve por todas partes, haciendo de nosotros seres solidarios, lo queramos o no, porque esa es la ley del universo” (Boff, 2004).

“Aquí se encuentra la salida hacia un nuevo sueño civilizatorio y un futuro en nuestras sociedades: **hacer conscientemente de la cooperación un proyecto personal y colectivo, ser personas solidarias y sinérgicas.**” (Boff, 2004)

Esta clave para nosotros es determinante porque integra y articula **dos elementos centrales la naturaleza y la cooperación**, esenciales en la prácticas educativas para la acción colectiva.

Educación en Clave de Nos. La práctica educativa de Colegio Cooperativo Jorge Volio. COOPEJOVO.⁵



⁵ COOPEJOVO, es una cooperativa costarricense, que opera en Cartago, Costa Rica, desde 1995, gestiona un Colegio de secundaria, bajo la figura cooperativa y ha sido ganadora del Galardón nacional de Economía Social Solidaria. Para mayor profundidad en lo aquí expuesto, pueden ver <https://www.facebook.com/ColeVolio/> o contactar a Info.jorgevolio@gmail.com o a fvindas@gmail.com

APRENDER COOPERANDO Y COOPERAR APRENDIENDO.

“La frase “Aprendemos cooperando y cooperamos aprendiendo” constituye el lema del Colegio Bilingüe Jorge Volio Jiménez, por lo tanto, el uso de cada palabra tiene un valor y un significado, no están dadas al azar. En primer lugar, esta institución educativa, considera el elemento de aprendizaje desde una mirada del aprendizaje para la vida, en función de la relación individuo-sociedad, de ahí que se incorpore el elemento cooperar, como símbolo del modelo educativo que se implementa en nuestra institución...

...Además, se presentan los gerundios cooperando y aprendiendo, que indican la simultaneidad de las acciones y el proceso que se lleva a cabo en nuestra institución: mientras coopro, apredo; mientras apredo, coopro también con los demás. De esta manera, el Colegio Bilingüe Jorge Volio Jiménez percibe el aprendizaje como un proceso en el que el individuo se construye en tanto que se relaciona con sus pares, docentes, padres de familia: no se trata de un hecho aislado, sino que nos incluye a todos y todas...

...Sumado a lo anterior, se utiliza la conjunción “y” como elemento de unión, de modo que no constituyen elementos por separado, sino en profunda conexión. La frase se construye como dos elementos separados, pero codependientes, no pueden darse de manera aislada: aprender y cooperar.” (COOPEJOVO Colegio Jorge Volio, 2021)

“A partir del año 2013, el Colegio Bilingüe Jorge Volio Jiménez inicia un proceso de reflexión y transformación hacia una nueva metodología que sea pertinente para responder a las necesidades socio-culturales del joven de hoy. Para lograr nuestro cometido se realizaron talleres, charlas y encuentros pedagógicos de docentes que permitiese la evaluación de nuestro caminar y abrir, a partir de los nuevos derroteros, una filosofía que respondiese a las necesidades intrínseca y extrínseca del estudiante. Así, **convencidos de la necesidad de la sociedad, del grupo y del ambiente en la formación del individuo y, sabiéndonos corresponsables de la adquisición del aprendizaje del otro**, es que comenzamos a dar nuestros primeros pasos del aprendizaje cooperativo: convirtiéndonos en **un colegio en clave de nos**. Y es que para que exista la melodía se necesita de tonos, semitonos, silencio... todos y cada uno de manera articulada. En nuestro caminar, tuvimos que vernos todos los agentes educativos en esta óptica. Sabiéndonos como uno solo”. (COOPEJOVO Colegio Jorge Volio, 2021).

“Para el curso lectivo 2017 Costa Rica realizó su transformación curricular basada en la política educativa: *“La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad”*. Se pretende, orientar el proceso educativo a partir de cuatro elementos que afecta a la persona estudiante:

El paradigma de la complejidad: hace referencia a la realidad intrínseca del ser humano como consciente de sí mismo y del entorno donde vive. Esta realidad es incierta y compleja y llena de eventos imprevisibles que requiere del estudiante desarrollar la inventiva y proponer una estrategia para abordar la realidad que se encuentra en cambio constante.

El humanismo: se reconoce las características personales que tiene cada sujeto de su propia formación; en tal sentido la evaluación debe considerar las propias experiencias del educando.

El constructivismo social: el contexto social es fundamental. Pues en él es donde se aprende tanto las experiencias previas, como las estructuras mentales participan en el proceso de construcción de saberes.

Racionalismo: se sustenta en la razón y en las actividades objetivas como principio para el desarrollo de conocimiento válido.” (COOPEJOVO Colegio Jorge Volio, 2021).

” Podemos afirmar entonces que el aprendizaje es el proceso mediante el cual construimos conocimiento.

Diremos que el conocimiento es la capacidad de los seres humanos para **comprender**, por medio de la razón, la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas, y de tal forma interactuar con la realidad para servir a sus necesidades y propósitos como individuos y como colectividad. Es decir, que el proceso de aprendizaje que genera conocimiento tiene un componente individual o endógeno, producto de la introspección a priori, así como otro componente exógeno o social, que surge como producto de la experiencia compartida con los otros a posteriori con una función adaptativa a lo largo de toda la vida” (COOPEJOVO Colegio Jorge Volio, 2021).

El aprendizaje significativo, ese que permite efectivamente darles sentido a los valores. “Se dice que aprendemos más exitosamente cuando aprendemos para la vida. Para esto, el aprendizaje debe promover una reconstrucción activa de percepciones, ideas, conceptos y esquemas mentales que quien aprende posee en su estructura cognitiva. El aprendizaje parte de las bases que son productos de nuestras experiencias e interacción con el mundo, por lo tanto, el aprendizaje es un proceso subjetivo y personal. Este proceso se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es una serie de acciones de carácter social y eminentemente cooperativo... En el aprendizaje significativo, la contextualización juega un papel determinante ya que se requiere que los estudiantes trabajen con tareas auténticas o bien, que emulen hasta donde sea posible, situaciones de la vida cotidiana” ... “El aprendizaje cooperativo se enmarca en los principios del constructivismo que entienden a la educación como un proceso de construcción social” (COOPEJOVO Colegio Jorge Volio, 2021)

Principios del aprendizaje cooperativo. (COOPEJOVO-COLEGIO JORGE VOLIO, 2021)

- **Principio rector.** Los integrantes de un grupo necesitan trabajar juntos realmente. Para lograr dicha interacción promotora, los participantes estimulan y favorecen los esfuerzos del otro para realizar las tareas que corresponden a las metas grupales. Mediante el estímulo del éxito del otro, las personas estudiantes se convierten en su propio sistema de soporte en los planos académico y personal.
- **Principio de liderazgo distribuido.** En las diferentes estrategias de construcción de conocimiento que se desarrollan en el aula, quienes integran cada equipo deben asumir roles que pueden rotar de acuerdo con las características particulares del grupo y la planificación de la mediación. El liderazgo distribuido destaca vía función de liderazgo como una facultad del grupo que surge como resultado de las interacciones individuales. Los límites del liderazgo no se concentran solamente en un líder, sino que pueden incluir

a todos los estudiantes ya que todos son capaces de contribuir al cumplimiento de una tarea por medio de sus contribuciones individuales.

- **Principio de responsabilidad individual y grupal.** La responsabilidad grupal tiene lugar cuando se analiza y valora el desempeño común del grupo y se realiza una retroalimentación de los resultados. La responsabilidad individual, al comparar el desempeño de cada integrante, quien es responsable ante sus compañeros de aportar su parte para el éxito del grupo con los estándares establecidos desde el inicio. Luego de participar en una experiencia de aprendizaje cooperativo, quienes conforman un grupo deben verse mejor preparados para realizar tareas similares de forma autónoma.
- **Principio de agrupamiento heterogéneo.** El agrupamiento heterogéneo consiste en conformar equipos en los se integre a estudiantes con diferentes niveles de dominio en los temas que se desarrollan en las clases, o bien diferentes niveles de desarrollo de habilidades o competencias. Estos equipos se encargan de completar tareas en común, y así aprenden a organizarse, compartir conocimientos y capacidades y desarrollar un sentido de logro compartido.
- **Principio de interdependencia positiva.** la interdependencia positiva exige que los integrantes de un grupo se cohesionen y trabajen juntos para lograr una meta más allá del éxito individual. Los estudiantes deben comprender que tienen dos responsabilidades: construir el conocimiento requerido y asegurarse de que todos sus compañeros también lo construyan.
- **Principio de autonomía grupal.** La eficacia del trabajo grupal depende de que el grupo reflexione (procese) sobre su funcionamiento. El procesamiento grupal puede definirse como la reflexión sobre una actividad grupal para ver qué acciones de sus integrantes resultaron útiles y cuáles no lo fueron para tomar decisiones sobre qué acciones se deben conservar y cuáles se deben cambiar.

Algunas lecciones desde nuestra reflexión sobre lo vivido y criado...

Sin duda, a lo largo del camino, y por medio de diversos medios, instrumentos y actividades, “la Institución se convierte en una verdadera comunidad de aprendizaje, no solo para las personas estudiantes sino también para los y las docentes, el personal administrativo y las madres y padres de familia” ...

...De la reflexión conjunta y constructiva, se ha conseguido identificar, como se apunta a continuación, elementos que nos permiten saber dónde nos encontramos ahora...La planificación es necesaria...se ha promovido la investigación entre el personal docente, como una forma de perfeccionar la práctica pedagógica de acuerdo con el modelo...La recopilación de experiencias ha sido un elemento importante en el aprendizaje de los docentes acerca de la pedagogía cooperativista...el diseño de fichas de trabajo permite reconocer elementos comunes de actividades exitosas en las que los alumnos aprenden a cooperar y cooperan para aprender. Las alumnas y alumnos han empezado a interiorizar el Modelo, reconociendo sus elementos y aplicándolos a las tareas que deben llevar a cabo en el aula” (COOPEJOVO Colegio Jorge Volio, 2021)

Es importante también compartir que el camino presenta dificultades entre ellas, “podemos mencionar que la magnitud del esfuerzo por hacer un cambio cualitativo en la práctica docente puede haber generado la resistencia natural al cambio, expresada en elementos tales como la renuencia a comprometerse con el rol que implica para el docente la implementación del Modelo... Uno de los elementos de dificultad más significativos, es la falta de conocimiento del Modelo por parte de los padres de familia, el cual puede traducirse en cuestionamientos a ciertas prácticas metodológicas y evaluativas que les resultan poco familiares.” (COOPEJOVO Colegio Jorge Volio, 2021)

Finalmente, podemos decir que se “deben orientar acciones de tipo concreto cuyos resultados sean medibles en el tiempo y cuyo impacto contribuya a alcanzar parámetros de calidad educativa consistentes con la filosofía y planificación estratégica de la Institución. Entre estas acciones pueden citarse las siguientes:

- Construcción conjunta de metas institucionales relacionadas con el rendimiento y la calidad integral de la labor académica.
- Diseño de modelos de comunicación asertiva de tipo horizontal y vertical en la organización.
- Distribución de roles y elaboración de una descripción de roles y funciones para los responsables de los procesos en diferentes niveles.
- Diseño y revisión continuas de los perfiles de entrada y funcionamiento de los alumnos.
- Establecimiento de espacios para la interacción y socialización de experiencias.
- Actualizar los modelos evaluativos en el esquema del Modelo Cooperativo.” (COOPEJOVO Colegio Jorge Volio, 2021)

A manera de ilustración pedagógica, acerca de **las comunidades de aprendizaje**, que potencia nuestra experiencia, nos permitimos colocar con la metáfora del “trapiche”⁶, el corazón mismo del acto educativo, que contribuye a formar sujetos de aprendizaje, y desarrollar las competencias y habilidades para pensar y reflexionar.

Decimos que **las comunidades de aprendizaje** en el acto educativo, deben ser como trapiches, ya que traen la caña (la información en su diversa formas), debe ser procesada, o molida con diversos criterios e instrumentos, el análisis, la reflexión, el debate, para convertirla en ricos jugos (el conocimiento) que se almacena en diversos utensilios (informes documentos, libros, videos, expresiones artísticas como música, pinturas, fotografías, etc) y permite diversos productos o salidas, para el uso y aprovechamiento toma de decisiones y acción colectiva, y hasta permite que sus desechos la estopa de la caña sea reaprovechada como combustión. Es decir, todo el ciclo de gestión del conocimiento. Pero si se pretende ir directamente de la información, a la acción y toma de decisiones, anulamos el acto educativo, la construcción de conciencia y de personas-colectividades inteligentes, aumentando el riesgo de daños y fracasos.

⁶ El trapiche es un molino con el cual se obtiene el jugo de la caña, con el que generalmente se fabrica panela/piloncillo o bien se obtiene azúcar. Antiguamente se utilizaba la tracción animal, aunque hoy en día se utilizan motores eléctricos o a gasolina. Wikipedia.

A manera de cierre de este aparte debemos resaltar que nuestra práctica educativa, **transita como todo proceso educativo por prácticamente todos los valores**, en todas sus dimensiones, pero que hay tres que constituyen los ejes en valores de la vivencia educativa: **el amor al estudio** propiamente como el gran valor a desarrollar, **la cooperación** y el compromiso con **los otros, el ambiente y la naturaleza**.

La práctica educativa en usar la Carta de la Tierra como un instrumento de educación en valores

Un sinnúmero de documentos de la UNESCO hace hincapié en la importancia de fomentar valores a través de la educación. Por ejemplo, el *Marco de Acción hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos* (UNESCO, 2015) indica que "la educación de calidad propicia el desarrollo de las competencias, los valores y las actitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables y plenas, tomar decisiones con conocimiento de causa y responder a los desafíos locales y mundiales mediante la educación para el desarrollo sostenible (ESD) y la educación para la ciudadanía mundial (ECM)". El punto es ¿cuáles son estos valores? Y ¿cómo llevar a cabo la educación en valores de la sostenibilidad y ciudadanía mundial y cuáles son los referentes éticos para ser usados en dicha tarea?

La Carta de la Tierra articula una visión de mundo centrada en la ética del cuidado y responsabilidad con la comunidad de vida y el bien común. Es considerada como un marco ético que reúne un conjunto de valores y principios que brindan un mapa y una brújula ética que pueden orientar nuestras sociedades a un futuro más justo, sostenible y pacífico.

En 2003, la UNESCO adoptó una resolución donde los estados miembros reconocen la Carta de la Tierra como un marco ético importante para el desarrollo sostenible y un instrumento de educación. De ahí, ya la Carta de la Tierra logra su legitimidad para ser usada como referente e instrumento en procesos de educación.

Desde antes de que la Carta de la Tierra fuera lanzada en el año 2000, durante el proceso de consulta y redacción de esta, ya se veía su valor como un instrumento de educación para expandir la conciencia y ética planetaria de las personas y para aclarar y fomentar valores. Desde el principio se generó un abordaje en el que no se debería trabajar con la Carta de la Tierra con procesos de educación verticales ni en un tono de proselitismo en el que no se permite la participación o el diálogo sobre los conceptos articulados ahí y sus significados. En 2009, se desarrolló una *Guía para utilizar la Carta de la Tierra en la educación* en la que se orienta usar la Carta de la Tierra para a) Estimular la sensibilización y la comprensión de los problemas globales más críticos; b) Promover diálogos sobre los valores y los principios para una forma de vida sostenible y c) Estimular el espíritu de colaboración, cooperación y acción entre otros. (Carta de la Tierra Internacional, 2009)

Luego de más de 20 años de experiencia trabajando en espacios de educación-aprendizaje en los cuales se ha utilizado la Carta de la Tierra como un referente de ética planetaria y como un

instrumento educativo, se realizó un estudio para identificar y aprender de esta práctica a lo largo de los años. El estudio identificó los siguientes siete elementos pedagógicos esenciales para la educación en valores con la Carta de la Tierra o educación en valores de la sostenibilidad y ciudadanía global:

1. **La Conexión Humana.** No se puede “enseñar” valores sin vivirlos, sin reflejarlos en nuestro comportamiento o sin hacer que las personas lo experimenten a través de las interacciones humanas. Es esencial poner atención en la importancia de crear experiencias de aprendizaje donde se viva en la práctica valores de buena convivencia. Podemos empezar por fomentar el ejercicio de mirar quienes están a nuestro alrededor y reconocerlos. Hemos observado que dependiendo del tipo de conexión humana que se genera en el espacio de educación-aprendizaje el proceso para cultivar valores puede ser más fácil o difícil. Asimismo “cuando consideramos trabajar la educación en valores con la Carta de la Tierra, es fundamental ser coherentes con los valores allí expresados: la ética del cuidado y el respeto debe estar presente en todo momento a través de la relación humana que se establece en el entorno de aprendizaje.” (Vilela, 2020)
2. **La Conexión con la Naturaleza.** En la experiencia de usar la Carta de la Tierra en procesos de educación y aprendizaje en valores ha sido fundamental crear oportunidades para dar visibilidad y experimentar la conexión ser humano con la naturaleza. Aun en contextos donde no se permite llevar a los estudiantes a un jardín, bosque, montaña, río, playa, siempre se puede orientarlos a una reflexión sobre nuestra conexión humana con el entorno natural desde el aire que respiramos, o el agua y alimentos que ingerimos diariamente (es decir: somos naturaleza). Hemos observado que más de que hablar de los ecosistemas e importancia de los bosques o ríos, es necesario crear espacios para que los estudiantes sientan la naturaleza en sus venas y pulmones, además de apreciar su belleza y con esto despertar nuestra capacidad de asombro. Esto se puede llevar a cabo con un simples ejercicio donde se fomenta mirar y tomar conciencia de nuestro entorno natural y lo que tenemos en nuestro cuerpo.
3. **La Pregunta.** Es muy común relacionar el espacio de educación-aprendizaje como un espacio que genera respuestas, pero podemos también visualizarlo como un espacio que genera frecuentemente preguntas; preguntas que generan otras preguntas y que no siempre deben venir del docente, pero de cualquier participante del proceso y que no siempre requieren de una respuesta. Las preguntas suscitan reflexión y estimulan la conciencia sobre los desafíos actuales y futuros y sobre la consecuencia de nuestras acciones. Desde la práctica de usar la Carta de la Tierra, como un instrumento en el proceso de educación y aprendizaje que busca cultivar valores, se ha usado preguntas para aclarar cuales valores pueden mejor orientar nuestras decisiones y acciones y examinarlos (tanto su significado, como de donde viene y sus consecuencias); asimismo preguntas han sido, y pueden ser usadas, para identificar los valores que más necesitamos para cambiar el rumbo de las cosas o los valores predominantes que rigen la sociedad hacia el consumo insostenible y cuales nos pueden orientar hacia sociedades más sostenibles y pacíficas.

- 4. El Diálogo.** Propiciar espacios de diálogos que permitan a las personas escuchar, comprender y visualizar situaciones desde diferentes ángulos es un elemento esencial para expandir nuestra conciencia, visión de mundo y cultivar valores de la sostenibilidad. Espacios que orientan a las personas a ver la relación entre los desafíos que viven nuestras comunidades locales y globales, así como la necesidad de abordajes integrales. Nos referimos a diálogos en los que se permite intercambiar ideas y dudas sobre cuáles son nuestros valores, de donde provienen y cómo los interpretamos desde el contexto de nuestro cotidiano (es decir, el ejercicio necesario de contextualizar). Diálogos que nos permitan expresar nuestras preocupaciones y experiencias sobre cómo nos relacionamos con otras personas y con el entorno, así como compartir “nuestros dilemas cotidianos y las inconsistencias entre lo que hacemos, lo que creemos que es correcto y sobre el impacto de esto en nuestro entorno”. Esto implica dar voz y visibilidad a diferentes puntos de vista y cosmovisiones, sobre valores y diferentes interpretaciones de ellos, aunque muchas veces esto no sea un proceso fácil ni agradable. Para buscar profundizar el diálogo, esto también implicar desarrollar el arte de escuchar, de hacer pausas (en silencio) para reflexionar y sobre todo tiempo y compromiso para invertir en el proceso. Desde nuestra experiencia en usar la Carta de la Tierra como un instrumento de educación en valores, se ha buscado generar diálogos sobre como interpretamos cada valor y principio enunciados ahí, como lo vemos en práctica cotidiana a través de acciones, decisiones y experiencias vividas y sobre todo qué pasa cuando estos valores están ausentes de nuestras acciones, decisiones o relaciones en el mundo.
- 5. La Estética del lugar.** Es importante considerar el espacio y entorno físico, como un elemento esencial para inspirar, sensibilizar y despertar la curiosidad de las personas que participan del proceso de educación-aprendizaje en valores. La estética de dicho espacio debe cuidadosamente buscar reflejar los valores que se quieren cultivar. Sin embargo, convencionalmente, por estar tan enfocados en “el contenido que se debe enseñar y aprender” no siempre se brinda la importancia necesaria del entorno y del espacio educativo como un “ser que habla y comunica”, para que este sea conducente al proceso de cultivar valores de la sostenibilidad. Desde nuestra experiencia, hemos buscado poner atención para que el espacio físico del lugar de aprendizaje refleje los valores articulados en la Carta de la Tierra y nos conecte con nuestro entorno natural.
- 6. El Arte, las Historias y las Metáforas.** El uso del arte, las metáforas y las historias como instrumentos de comunicación y sensibilización son fundamentales en procesos que buscan cultivar valores del respeto y cuidado (es decir valores que subyacen la sostenibilidad), pues son capaces de generar imágenes, profundizar conceptos y sensibilizar a las personas despertando la imaginación. Sin embargo, frecuentemente cuando hablamos de educación en valores se visualiza un proceso limitado a un diálogo conceptual y comprensión teórica de un valor o principio. Desde nuestra experiencia, cada vez que pasamos de un diálogo teórico conceptual sobre el significado de un valor o principio de la Carta de la Tierra y conducimos la experiencia educativa para generar un momento en donde se correlaciona valores y principios de la Carta de la Tierra con

a) historias vividas, b) con alguna metáfora o c) con actividades de expresión artística, se ha demostrado que no solamente despierta la creatividad y emociones de los participantes del proceso, pero se torna esta experiencia más significativa.

7. **El Abordaje Integral y Sistémico.** Para que un proceso de educación-aprendizaje en valores sea significativo y transformador, es necesario tener una visión amplia de que el proceso no se limita al contenido simplemente usando la mente (aprender o memorizar un contenido dado), pero involucra todas las dimensiones del ser humano (tanto de las personas estudiantes como de los docentes) es decir: la mente, el cuerpo, la emoción y el espíritu. Es decir, es importante entrar en el espacio de educación-aprendizaje con una visión sistémica de los actores y las interrelaciones que pasan ahí. Siendo sensibles y conscientes de que, aunque no siempre contamos con el 100% del bien estar físico, mental, emocional y espiritual de todos los actores que participan de este proceso, pero que debemos buscar y estar atentos a esto. Si buscamos cultivar la ética del respeto y cuidado, debemos buscar reflejar esta visión en las relaciones que se dan en el ambiente de aprendizaje.

Por lo tanto, se recomienda considerar estos elementos no solamente en un curso o clase aparte, pero se hace hincapié que la educación en valores se puede transversalizar en todas las disciplinas y en espacios de educación formal, no-formal e informal; como en matemáticas (haciendo cálculos del porcentaje creciente o no de personas que viven bajo la línea de la pobreza, o un bosque con más o menos especies de árboles o animales a lo largo de los años, y desde ahí reflexionar sobre las causas, efectos, y los valores de las sociedades que conllevan a esta situación); en la disciplina de estudios sociales (por ejemplo, identificando los valores que llevaron a una guerra o a un acuerdo de paz o a la destrucción de un ecosistema) o en clases de español (desarrollando redacción sobre historias que reflejen o no estos valores siendo vividos en la práctica, o generando diálogos sobre el significado de estos valores y que pasa cuando están ausentes).

LAS OLLITAS DE DIÁLOGO PARA GERMINAR

En nuestro encuentro reflexivo, para escribir este artículo y aportar con nuestra voz en ese hermoso caminar buscando rutas diversas de otra educación posible, nos encontramos múltiples puntos de diálogo, que queremos compartirles a las personas lectoras, para que germinen nuevas ideas, miradas y diálogos sobre estos temas que nos apasiona, cual ollitas donde con leña, a fuego lento, se cocinan y nutre el alimento para nuestro quehacer. Por eso mirarán a continuación de manera dialógica apreciaciones y puntos de vista que se encuentran, se polinizan, como con nuestras abejitas y fertilizan la Acción Colectiva Educativa. Veamos sobre qué es importante abrir el diálogo entre diversos actores de los procesos educativos:

1. ¿Estamos de verdad dialogando y reflexionando?

Carlos: Mira Mirian, quizá antes de dar respuesta, percibo y tomo conciencia en este momento, que el diálogo debemos rescatarlo con un valor especial en su función de cultivar

valores contextualizados y llenos de significado y contenido, dado precisamente por la misma realidad y la conciencia individual y colectiva.

Estimo que tanto los espacios de educación formal e informal y extraescolar, se han venido erosionando y en verdad, dejando de cultivar en las personas las capacidades, oportunidades y situaciones de diálogo, quizá por la presión del tiempo, y de desvalorizar precisamente la reflexión compartida, donde el punto de vista, criterio y experiencia de otras personas cobran importancia.

Por eso, una propuesta educativa debe apostar pacientemente y generar espacios y situaciones de aprendizaje, que cultiven la escucha, el respeto, la tolerancia y la construcción de acuerdos y compromisos compartidos. Si prestamos atención a esto, estaremos dando espacio a la formación de valores. El recurso pedagógico principal es ir cada día haciendo y generando en el aula, pequeñas comunidades de aprendizaje, entre los estudiantes, o bien en espacios de educación informal en talleres y actividades de educación popular, cultivar verdaderas comunidades de aprendizaje, como las visualizamos anteriormente.

Mirian: Si Carlos, es necesario rescatar en nuestras mentes la importancia de diálogo y crear espacios que permitan a las personas experimentar un diálogo profundo sobre como actuamos y porque pensamos lo que pensamos, como formamos nuestras visiones de mundo, sobre nuestros puntos ciegos y como nos relacionamos y cómo podemos mejorar nuestras relaciones y fomentar valores para la buena convivencia.

2. ¿Qué lugar tiene la madre Tierra y la naturaleza en las prácticas educativas?

Carlos: Aunque posiblemente vos, Mirian, podes decirnos con más propiedad desde tu experiencia con la Carta de la Tierra, permítome colocar algunas palabras, siguiendo al maestro Freire. Desde mi experiencia estimo que la madre tierra y la naturaleza, tienen y deben tener un lugar determinante en las prácticas educativas, pero lamentablemente muchas corrientes y enfoques pedagógicos, pueden haber incidido en “castrar” la vivencia educativa y sus contenidos de su lugar en el acto pedagógico.

Sobre todo, cuando corrientes “modernizantes” que incluso propagan la panacea de las TICs, los idiomas y conectividad, como la clave para una educación de calidad, incluso dejando de mirar rutas emancipadoras en propuestas de aplicaciones tecnológicas en educación, formal e informal.

Yo diría como lo he expresado en otros momentos en el marco de la UPAZ⁷, en cuanto al cómo, ese respeto, reconciliación y convivencia activa con la naturaleza, máxime dadas las consecuencias del cambio climático presente, nos obligan a procurar que toda persona que sea parte del acto educativo tenga plena conciencia ecológica; que proteja y conserve la biodiversidad en todas sus formas y que contribuyan individual y colectivamente al pleno equilibrio con los ecosistemas naturales.

⁷ Ver Brenes, Carlos: Guía Metodológica para los diagnósticos comunitarios sobre Cultura de Paz y Democracia. UPAZ. Costa Rica. (Brenes Castillo, Guia metodológica para los diagnosticos comunitarios sobre cultura de Paz y Democracia, 1992)

Mirian: Siento que, la Tierra y la conciencia de nuestra dependencia de ésta, está predominantemente ausente e invisible de los procesos de educación convencional. Es muy difícil cultivar un sentido del cuidado y responsabilidad ética con la Tierra, viendo esta cómo nuestro hogar o cómo nuestra madre que nos provee los sistemas que dan soporte a la vida, si ésta está invisible de la visión del mundo de la modernidad y de nuestra experiencia diaria, por lo tanto, de gran parte de la información que absolvemos todos los días. Es un hecho de que cada vez más, un mayor porcentaje de la población mundial vive en zonas urbanas, lo que resulta en poco contacto con el ambiente natural, y a su vez con que las personas tengan una visión o percepción de desconexión con la Tierra. No nos debe sorprender entonces el creciente “analfabetismo ético-ecológico” de “la sociedad urbana-moderna”. Urge llevar a las personas a poner las manos en la tierra, a tocar las aguas de un río y escucharlo, urge crear momentos para sacar las personas de sus computadoras, teléfonos celulares para poner los pies en la Tierra y sentirla, sentir nuestra conexión con ésta, pasar horas al aire libre. Y por qué no usar la Tierra y el ambiente externo, como nuestra aula. Urge crear este tipo de experiencia y llenarnos a sentir que en realidad “somos parte de la comunidad de vida,” como articula claramente la Carta de la Tierra. Para llevar esto a cabo, se puede como mínimo tener un jardín o una huerta en la escuela donde desde ahí se brinde por al menos una o dos veces a la semana clases de español, matemáticas, ciencias, estudios sociales o arte.

3. ¿Qué lugar le estamos dando a la cooperación?

Carlos: Espero que lo expuesto en este artículo, les sirva de evidencia suficiente del lugar que en nuestras prácticas estamos dando a la cooperación, pero sin duda eso no es el panorama real y dominante que tiende más que nada a dar un lugar preponderante a la competencia, y aclaro no me refiero al ser personas, empresas o instituciones **competentes**, como me enseño uno de los “Kekepas” (mayores) del pueblo indígena Bribri, en Costa Rica. Espero que abrir el diálogo sobre esta voz y ruta del aprendizaje cooperativo, con ustedes, permita lograr que la cooperación tenga el lugar que debe tener, como lo indicamos en la introducción rescatando de Leonardo Boff, el principio de la cooperación.

Mirian: Observo que las sociedades actuales caminan por un rumbo cada vez más fuertes del individualismo y de la búsqueda del interés individual, con una visión borrosa de las cosas y la vida. Si observamos la vida, hay cooperación en todo, encontramos la cooperación entre las células y elementos químicos que trabajan constantemente en nuestro cuerpo, encontramos cooperación en los ecosistemas y en la naturaleza. Solamente que no lo hacemos suficientemente visibles en nuestras conversaciones, en nuestros programas de estudios. Para cambiar el mundo tenemos que cambiar nuestra narrativa, lo que vemos, hablamos y hacemos visibles, y para esto hay que poner luz y foco en donde no hay, por ejemplo, en la cooperación ya existente en todos lados y la necesidad de ella para poder sobrevivir y para cambiar el rumbo de la civilización actual a un futuro mejor. Hay que crear espacios para hablar de esto con mayor énfasis.

4. ¿Cómo estamos revitalizando y resignificando o recreando valores en nuestros propios contextos educativos y territoriales?

Carlos: Esperamos que la información compartida en este artículo le brinde suficiente evidencia al respecto y les despierte su crítica curiosidad, para mirar hacia sus propias prácticas educativas, para mejorar y revitalizar esa tarea consustancial al acto educativo mismo. Pero conviene indicar acá, que nuestra experiencia nos muestra, que muchos valores “añejos” requieren y han tenido procesos de resignificación y recreación, como el mejor recurso revitalizador, por ejemplo, los viejos valores de la solidaridad y tolerancia, que hoy día recontextualizados, se fertilizan y potencian siendo plenamente acogidos por las nuevas generaciones. Así mismo, la vida, las nuevas dinámicas sociales económicas y ecológicas nos colocan frente al reto de crear o recrear nuevos valores, como los referidos al tema del agua o el cambio climático y por supuesto a los Derechos Humanos y muy en especial los referidos a los derechos de los Pueblos Indígenas.

Mirian: Si efectivamente, por esto hemos enfatizado en este artículo la necesidad de promover constantemente el diálogo sobre los valores que orientan nuestras sociedades y nosotros mismos en nuestras decisiones y acciones, y reflexionar de dónde vienen y cuáles son sus consecuencias. Dichos espacios de diálogos permiten la interiorización y a la vez la saludable aclaración y el cuestionamiento de nuestras visiones de mundo. Es decir, porque pensamos lo que pensamos y por qué las personas toman las decisiones que toman, este tipo de preguntas sirven para aclarar nuestra visión y orientar diálogo sobre nuestros valores es fundamental. Sin embargo, el gran desafío es inspirar y despertar en los docentes la capacidad de incorporar esto en la realidad de las aulas, especialmente en un contexto donde los docentes tienen mucha presión para cumplir con el contenido y currículo ya muy cargado. Es decir, no es posible pedir a los docentes hacer cosas para las cuales no han sido preparados, no han experimentado y tal vez no creen en ellas. Por lo que es fundamental asegurar la formación constante de los docentes.

5. ¿Qué lugar y responsabilidad tienen entonces, las prácticas educativas en cuanto al consumo, y la construcción de buenos hábitos y responsabilidades individuales y colectivas, con respecto al modelo de consumo?

Carlos: Sin duda, este punto corona de manera modular la reflexión de valores y les da un nuevo sentido a las responsabilidades educativas. Sabemos que el consumo, es en el comportamiento de las personas y colectividades, en comportamiento más amenazante, y destructivo, que vivimos cotidianamente, inspirado en patrones o modelos de desarrollo que ofrecen, como ideal “a mayor consumo, mayor felicidad”, a mayores medios de consumo que se tienen, mayor poder, sin reparar que esas prácticas y reglas de consumo, provocan y generan mayor destrucción de la naturaleza, mayor inequidad, y mayores niveles de desigualdad, pero a mi juicio lo más doloroso, es los grados de desconocimiento e inconciencia, que afectan las formas de comportamiento y convivencia entre las personas. Dado lo anterior, es que resignificar y recrear el valor del consumo responsable, debe ser un eje ineludible y determinante de las prácticas educativas de nuestra América y de todos los espacios convivenciales de las instituciones educativas, formales e informales, desde el hogar, hasta las universidades, pasando por los medios de comunicación.

Mirian: Ciertamente, es necesario hacer lo invisible visible y cuestionar lo que vemos, por ejemplo, ¿por qué en los anuncios que vemos diariamente (queramos o no) donde promueven fuertemente el consumo, correlacionan la compra de un carro, un zapato o un teléfono nuevo como algo que le va traer felicidad, que le va generar satisfacción y elevar su imagen? Por qué frecuentemente los anuncios de consumo, como los de un carro nuevo, usan un bosque, ¿una montaña o una playa como objeto para promover su producto? ¿Por qué es más fácil identificar el logotipo de un producto (aun cuando no lo consumimos) o una tienda en un mall y no es tan fácil identificar los árboles, flores y especies en el bosque más cercano a nuestra casa o escuela? ¿Cuáles son nuestras responsabilidades éticas en cuanto a los desechos que generamos y al manejo del mismo? ¿Cuál es el impacto de todo esto? Este tipo de pregunta nos permite pasar de una visión borrosa a una visión más clara de las cosas y suscitan cambios en nuestra manera de pensar y actuar.

El reto hacia adelante. Temas generadores para las rutas de otra educación posible. Entonces, permítanos colocar tres temas provocadores que nos reten a encontrarnos en las rutas de otra educación posible.

- **Sistematizar para aprender dialogar y accionar.**

Dado que existen buenas prácticas de personas y actores del acto educativo, y conocedores de que existen en cada rincón de nuestros países, hermosas y valiosas iniciativas donde la realidad misma y sus iniciativas, curiosidades, espíritu crítico y creatividad los ha llevado a logros significativos pero que permanecen invisibilizadas o no logran escalar y trascender, y que sistematizarlas es la clave para revitalizar la práctica educativas de nuestra América. En esa dirección es importante generar pequeñas **comunidades de aprendizaje**, que dialoguen reflexiones y generen conocimiento propio descolonizador, y potenciador de las mejoras y cambios culturales significativos que urgentemente se requieren.

De esta manera emprender un nuevo diálogo continental, metódico, humilde, modesto, pero potente, que afirme *in situ* a quienes en su propia “cancha” están cultivando esperanza y cambio. Luego poder encadenar y poner a dialogar esas comunidades con las lecciones aprendidas en sus procesos prácticos, y acabar con la “dictadura de los letrados”, como diría el maestro Orlando Fals Borda, sociólogo colombiano, padre de la IAP Investigación-Acción-Participativa, y que inspira mucho del rescate del conocimiento y ciencia propia. (Fals Borda, Ciencia propia y colonialismo intelectual, 1981)

El reto práctico por tanto es emprender el camino para reconstruir desde nuestra América actual, la ciencia educativa propia que rompa y logre consolidar procesos de descolonización.

- **Cultivar comunidades de aprendizaje** como estrategia revitalizadora de las prácticas educativas

frente al reto anterior, el reto revitalizador, ahí mismo, en “la cancha”, cercano a la gente que lo requiere, y cercanos en el tiempo, para que simultáneamente vaya haciendo. Reflexionando, generando conocimiento, tomando decisiones e impulsando una acción colectiva, que, de

manera pronta, responda a tiempo a las generaciones de la niñez y adolescencia y también frente a las dinámicas socio ambientales.

Para ello es importante apoyar iniciativas que ya de hecho son comunidades de aprendizaje, e impulsar y multiplicar estas comunidades y su intercomunicación a lo largo de nuestra América. Y cuando hablamos de comunidades de aprendizaje implica todos los actores del acto educativo, personas estudiantes, personas educadoras, familias, comunidades, instituciones y organizaciones económicas y sociales de los diversos territorios.

- **Sin compromiso con la madre tierra la educación pierde fertilidad.**

Estamos convencidos que un marco ético inspirador y de referencia práctica y metodológica, para las rutas posibles en nuestra América y el planeta es, y debe ser, la Carta de la Tierra, e invitamos a todas y todos ustedes a retomarla, estudiarla, impulsarla, usarla y animar procesos inspirados en ella. En el tanto se vayan asumiendo y reconociendo aquellas prácticas educativas en marcha, como las más propias de los pueblos indígenas que en su fondo y forma, asumen e incluyen la madre Tierra, o aquellas que impulsan la reconciliación, como lo indica la Carta de la Tierra, haremos que podamos también regenerar la fertilidad de la madre Tierra, como lo viene impulsando la propuesta de DESARROLLO REGENERATIVO⁸.

Bibliografía

- Boff, L. (2004). La crisis como oportunidad de crecimiento. España: Sal Terrae.
- Brenes Castillo, C. (1992). Guia metodológica para los diagnosticos comunitarios sobre cultura de Paz y Democracia. San José CR: Universidad para la Paz.
- Brenes Castillo, C., Moreno, T., Induni, G., Rojas, L., Arias, M., & Asch, J. (2020). Nota técnica conceptual orientadora. Proyecto Gestión del Conocimiento en el SINAC aplicado a la gestión efectiva y administración de Áreas Silvestre Protegidas. San Jose: SINAC-UCI-UNESCO.
- Coopejovo colegio jorge volio. (2021). Aprendizaje cooperativo. Cartago: coopejovo.
- Coopejovo-colegio jorge volio. (2021). Aprendizaje cooperativo. Cartago: coopejovo.
- Fals Borda, O. (1981). Ciencia propia y colonialismo intelectual. Bogota: Carlos Valencia Editores.
- Fals Borda, O., & Rodríguez Brandao, C. (1986). Investigacion Participativa. 1986: Ediciones de la Banda Oriental.
- Freire , P. (2007). Pedagogia de la autonomia. Paz y terra.
- Internacional, C. d. (2009). Guia para usar la carta de la tierra en Educación. <https://earthcharter.org/library/guide-for-using-the-earth-charter-in-education/>.

⁸ Recomendamos mirar la propuesta de Desarrollo Regenerativo, impulsada entre otros por Eduard Muller, Tania Moreno, y otros, desde la Universidad de la Cooperación Internacional.

UNESCO. (2015). Marco de Acción hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. UNESCO.

Vilela , M. (2019). Educacion y aprendizaje en los valores de la sostenibilidad y de la ciudadanía global a través de la carta de la tierra: elementos pedagógicos.

Vilela , M. (2020). Educación en valoress para la sostenibilidad y ciudadania global con la Carta de la tierra. Reflexiones y elamentos pedagógicos .

Vilela , M., Ramírez, E., Hernández , L., & Briceño , C. (2005). Educar para un estilo de vida sostenible con la carta de la tierra. San José: Editorama S.A.



Carlos Brenes. Nacido en Costa Rica. Sociólogo experto en Desarrollo Rural, adaptación al cambio climático y con una vasta experiencia en el área de manejo local de recursos naturales. Exprofesor de la Universidad de Costa Rica (UCR), de la Universidad para la cooperación Internacional (UCI), de la Universidad EARTH, y del Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR). Ha desarrollado una fuerte competencia, para la gestión comunitaria del territorio e incidencia en política pública con experiencia en África, Asia y Sur América. En los últimos años fue miembro

de la Junta Interventora del INFOCOOP, Secretario Técnico del proceso de formulación de la ERAS, Estrategia Regional Agroambiental y de Salud, de los 7 gobiernos de Centroamérica, en especial en temas de cambio climático y grupos sociales. Fue delegado de Costa Rica en la Cumbre de Cambio Climático en Poznan-Polonia. Actualmente preside La Fundación, Amigos del Bosque Modelo Reventazón, miembro de la Fundación Programas Interculturales AFS Costa Rica. Actual presidente del consejo de administración de COOPEJOVO R L.

Mirian Vilela. Nacida en Brasil. Directora Ejecutiva de la Secretaría Internacional de la Carta de la Tierra y del Centro de Educación para el Desarrollo Sostenible de la Universidad para la Paz. Mirian ha estado trabajando con la Iniciativa de la Carta de la Tierra desde principios de 1996. Coordina la Cátedra UNESCO de Educación para el Desarrollo Sostenible con la Carta de la Tierra y de 2005 a 2014 fue miembro del Grupo de Referencia de Expertos de la UNESCO para la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible. (DESD). Mirian es profesora en la Universidad para la Paz, tiene un B.Sc. en Comercio Internacional y una Maestría en Administración Pública de la Harvard Kennedy School of Government, donde fue Edward Mason Fellow y es Doctora en Educación con énfasis en mediación pedagógica.



El “aprendizaje” en las ciencias humanas. Un nuevo paradigma viene amaneциendo: aportes en la multiplicidad para Nuestraamérica.

Por: Rossana Vanessa Monserrat

Resumen: Este texto despliega la mirada y la puntuación de algunas de las teorías más utilizadas en los últimos cincuenta años de aprendizaje y de acceso al conocimiento de la humanidad. En esa mirada, atravesada por las prácticas y reflexiones de la autora aparece la propuesta de una “Pedagogía en la Multiplicidad” para los nuevos tiempos llegados, con las nuevas características de la infancia y la juventud.

Palabras claves: paradigma-aprendizaje- conflicto- subjetividad-intersubjetividad-evolución-automaestria- multiplicidad-fractal.

*Nadie Es si se prohíbe que Otro Sea.
Paulo Freire*

✓ *El “Aprendizaje” en las Ciencias humanas... un nuevo paradigma viene amaneциendo. Aportes para el nuevo Tiempo en Nuestramérica.*

¡Siendo una Luz para ti mismo y para los demás!

¡No creas en algo porque lo dice alguien que está en el lugar asignado del Maestro o porque está escrito!

En este tiempo cada uno activa su “cristalino y transparente Ser” a su única...singular y maravillosa manera!!! La buena noticia es que en cada Luna llena, estamos Más llamados a encontrar nuestro Maestro-a Interno! A caminar la Automaestría Compartida junto a quienes puedan liberarse de las cargas pesadas de la intolerancia y la desquiciada necesidad de “poder” sobre los demás.

Nos encontraremos disfrutando las flores quienes estemos dispuestos.as a ese viaje interno que a su vez se manifiesta en nuestros lugares de influencia.

Hacia un Paradigma de la Multiplicidad

Trascender los paradigmas y crear la realidad desde el Ser.

Paradigmas que nos frenan:

La economía... ¿tengo o no tengo?

La religión... ¿debo o no debo?

La ciencia... ¿sé o no sé?

La política... ¿puedo o no puedo?

Agregamos aquí... la educación... ¿aprendo o no aprendo?

Del pensamiento dual al pensamiento múltiple.

Si somos conscientes de ese aprender, podremos modificar los paradigmas anteriores, y así evolucionar como seres humanos, decimos en este escrito. Porque aprender es el hilo de Ariadna en la vida de un ser humano. Partimos de la idea que el “aprendizaje” es “la” herramienta para la Evolución de la humanidad! Aprender es despertar la conciencia! Estar en conciencia, es saber quiénes somos y para qué estamos aquí en este planeta haciendo experiencia. O al menos preguntarlo cada día y estar atentos.as a las respuestas. Visualizar claramente los errores del pasado y no volver a tropezar con la misma piedra.

La educación es ese movimiento permanente en las sociedades humanas que está entramándose en lo cotidiano con otras herramientas como la política, la economía, la religión, y otras infinitudes de actividades que dan cuenta de nuestra condición social, reconociéndonos como seres grupales, y no solo individuales.

En un fractal de movimientos permanentes.

Aceptar y ser conscientes de ello, es como un primer paso para traspasar los miedos transmitidos a través de las creencias de los paradigmas impregnados por generaciones a lo largo de la historia colectiva en la humanidad.

Los miedos originados en las creencias, y todo lo que como humanos portamos, solo alimentan más al sistema que actualmente está en apogeo y declive... porque ya se iría cayendo en su propio peso. Todo aquello que no ha permitido la evolución humana se ve destinado a perecer. Sino aun estaríamos frente a los circos romanos, las quemas de la inquisición y otras atrocidades de los aprendizajes humanos.

Estamos siendo aquí y ahora para EVOLUCIONAR TODO.AS en TODOS LOS LUGARES, no solo algunos o algunas. Desde allí desplegar cada uno su tarea.

¿Qué tarea?

“Aprender aquello que vino a aprender a este planeta de manera consciente”.

Desde ello, aceptando eso que somos, que estamos aprendiendo, y que cada uno trabajará para ser cada día más coherente con sus aprendizajes.

Poder avanzar y ser cada día más éticos, responsables de aquello que vivimos. Un ser que aprende... modifica sus estructuras, expande aprendizaje allí donde está. Y hablemos del miedo otra vez.

El miedo instalado siempre como argumento de manipulación. Siempre con algún disfraz a lo largo de la historia. EL siglo XX y el énfasis en la razón dieron lugar al apogeo a la vida “mental” en el planeta. Énfasis que siempre nos dejó frente a la separación, la discordia y la guerra. A su vez, el control se hizo vida en las sociedades a través de ello. Políticas, religiones, economías, educación todas creencias estructurando miedo social y personal. Desde una sociedad moderna competitiva impuesta desde el mercado versus otra sociedad ordenada desde el colectivo y abrumando o desconociendo el sentir personal o individual. Los extremos a la vista hasta la fecha.

Miedo a ser diferente, a no ser aceptado a eso llamado como “lo general”...lo instalado, “lo que tiene que ser”. Miedo a carecer de alimentos, miedo a no merecer una buena vida, a las enfermedades... a las guerras... Siglos enteros llenando a la humanidad de miedos desde ambos tipos de sociedades.

En el sistema educativo, “la pedagogía” sería la “usina” de ello...Ese espacio donde se va hacer una tratamiento de las personas según la concepción social dominante. Aquí decimos según la “Política en cuestión”.

Aparecieron en los últimos tiempos muchas iniciativas para cambiar esto desde dentro y desde fuera se dice estableciendo límites internos y externos.

Caer en esos antagonismos dentro-fuera del sistema, desde este trabajo, es profundizar la brecha de diferencias y afianzar la dualidad que tanto le gusta al nombrado sistema. Desde esa dualidad se alimenta también: Bueno-malo-Inteligente-deficiente/operativo-un desastre/adentro-afuera/... Escuela hogar vs escuela pública...etc.

Y en lo de todos los días, allí donde hacemos la realidad con nuestras palabras y acciones. ¿Cuántas veces participamos afianzando esa dualidad?

Diferentes estrategias aparecen afianzando la dualidad. La más alarmante es la que se une a la industria y comercio farmacéutico:

*la psiquiatrización cotidiana.

Diagnósticos por doquier.

A ello le sumamos los juicios y prejuicios sobre quienes enseñan y quienes aprenden: “piensa diferente... está loco”, cree en los extraterrestres... es judío... es de izquierda es de derecha..... tiene esquizofrenia... etc. etc. La humanidad una máquina de ponerse carteles y etiquetas a si misma. EL único efecto de ello. Más separación, más enfrentamiento. Más guerra. Más dolor.

El sistema educativo, históricamente, tiene trayectoria en ello tanto para los alumnos-a/alumnas: “sin luces”: bajas notas, ex pulsiones, sanciones, y para los docentes: notas a fin de año con números... observaciones en cuadernos, pre sumarios y sumarios inventados en la desesperación de “sacar” lo que es diferente, lo que es conflictivo para el propio statu quo. Porque aclaremos que el conflicto siempre promueve algún movimiento al statu quo.

Hablar del lugar del conflicto es desarrollar también muchas probabilidades sobre aquello que nos sucede.

Cualquier conflicto transitado en honestidad tendría que pro mover el crecimiento de los que son parte. Desde otra manera de transitarlo, puede que genere ruptura. La profundización del conflicto sin honestidad, ni ánimo de crecimiento, sino solo de imposición de puntos de vistas, se transforma en disputa. En tensión y en agresión.

Lo que sea, será por responsabilidad CONSCIENTE o IN CONSCIENTE de quien es parte . Creemos en este tiempo estamos aprendiendo a transitar y convivir en la diferencia. Confiamos en la posibilidad de aprendizaje.

Por ello, el sentido de esta descripción es recordarNos “responsables”, de cada decisión, de cada palabra desde el corazón, ya no de quienes gobiernan, ya no de los “otros” sino de nosotros mismos, allí donde estemos!!!

Responsables de ser “como si” inventando máscaras, disfraces, escudos, desde la religión, o desde cualquier creencia o, de Ser en verdad, asumiendo los errores y el camino de crecimiento. Responsables de cambiar algo donde estemos.

Responsables de decir una cosa y hacer en coherencia con eso que decimos.

Responsables de cada palabra y o juicio que hacemos hacia los demás y hacia nosotros mismos.

También responsables de mirar para otro lado, de omitir, de excluir.

SEAMOS CONSCIENTES cada UNO, QUE EN CADA MENTO, SOMOS RESPONSABLES en este nuevo 1 Paradigma que viene manifestándose...En esta Nueva pedagogía que viene siendo, estamos invitados.as al lugar de la responsabilidad en el fractal.

¿Qué es un Paradigma?

Un paradigma es... según Thomas Khun (La Estrucutra de las revoluciones científicas. 1962).

Para: “junto” *Deigma: “modelo”

- Serie de prácticas que determinan una línea científica a lo largo de un determinado tiempo.

Nos planteamos aquí:

¿Cuál es el Paradigma ACTUAL? ¿Está en relación a nuestras prácticas educativas diarias a lo largo y ancho de nuestro continente?

Vamos a dejar aquí planteadas, las características generales del paradigma del que venimos... y del paradigma al que es tamos yendo:. Planteamiento que la lectora. lector puede profundizar según sus propios estudios y recorridos.

Paradigma del siglo XX Auge del Positivismo y el pensamiento lineal

- El Aprendizaje siempre es un proceso dado desde afuera.
- Centración en la mente (Cortex)
- La realidad es estática y se mueve en forma lineal.
- Fundamentado en la Teoría newtoniana.
- El contexto está predeterminado
- Y todo se planifica y quiere ser previsible!
- Teorías de educación- aprendizaje del racionalismo, positivismo al constructivismo.

Paradigma de este tiempo basado en la física cuántica y la teoría de las cuerdas para interpretar las realidades. Hacia una interpretación cuántica y múltiple de la realidad.

- El aprendizaje es intrínseco a nuestro Ser
- En nosotros, todos los cerebros: integrándose: hemisferio izquierdo y derecho, cortex, neo-cortex-múltiples inteligencias. Integración
- Consideramos el contexto que transitamos...
- La realidad siempre está en movimiento
- Fundamentado en la Teoría de las cuerdas J. Scherk –Schwarz 1974
- Conjunto de teorías y prácticas entramadas y múltiples plasmadas en prácticas, por ejemplo: escuelas vivas y pedagogía 3000.

Avanzamos aquí en el planteo entonces de un enfoque que llamamos de Pedagogía de la Multiplicidad

Vivir es aprender en términos de “todo es y todo está siendo”. Ni mejor, ni peor...

Así convertir la realidad en algo más viable, donde aparecen más probabilidades, más oportunidades para que cada iniciativa personal en su singularidad y lo colectivo, hagan trama y encuentre fuerzas a modo de “corrimientos de conciencia” y “corriente de acción”.

(Monserrat RV Aprendimajia: *De la psicopedagogía al aprendizaje del Ser. 2016*)

Va más allá de la multiculturalidad. Implica la Integración absoluta de los recorridos de cada persona y grupo humano.

Más oportunidades para que cada uno encuentre su lugar con sus propios recursos y necesidades sin el “cartel externo” que lo delimita, sino con la confianza interna de quien ES!!

Buena idea para mirar a los chicos y chicas desde ahí... cuando somos educadores. Buena idea para que los funcionarios educativos den el ejemplo de unidad en la diversidad y del error como parte del proceso constructivo DE VERDAD y así la Educación sea otra en este tiempo donde ya no va quedando lugar para las mentiras, ni las incoherencias!!!

Buena idea para todos los que pulsamos Otra Educación más humana y amorosa!

Más multidiversa!

Paradigmas de dónde venimos: Los “Modelos” teóricos de aprendizaje en juego desde el siglo XX y de este siglo XXI.

¿Qué nudos de ignorancia? ¿Qué saberes?

“Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico (...) un saber es también el espacio en el que un sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso (...) un saber es también el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman.” Foucault M. *La arqueología del saber*. Siglo XXI. México 1970.

Revisitando Modelos teóricos del siglo XIX y XX.

¿Qué teorías del conocimiento nutren la historia de las teorías del aprendizaje?

¿Las praxis son en conciencia y en coherencia?

En un primer momento, es propósito poder hacer una invitación a visualizar cuáles son los caminos teóricos que explican cómo es el acceso al conocimiento de la humanidad. Como nos han explicado que aprendemos.

Hacer un listado consciente y sintético, de aquello que se juega en las formaciones académicas y en nuestras praxis, para tomar conciencia y elegir en responsabilidad. Es intención aquí, enunciar solamente estas teorías para poder profundizarlas si así lo necesita el o la lectora.

Ellas son parte de nuestras creencias al momento de nuestra tarea pedagógica en toda América Latina y en todos los procesos de formación pedagógica.

Revisitar aquello que pocas veces se “nombra”:

...”Hay que admitir que lo normal en educación es que la cosa no funcione, que el otro se resista, se esconda o se rebelle. Lo normal es que las personas que se están construyendo nos van a recordar que no son “objetos” de construcción sino sujetos que se van constituyendo”. Philippe Meirieu.

Desde Platón y Aristóteles, ir “anotando” y “siendo consciente te”, de cómo han ido surgiendo diferentes corrientes de pensamiento. De cómo nos venimos “constituyendo”

De Platón al racionalismo con Descartes, Kant y la razón pura, hemos transitado pensamientos innatistas referidos a cómo acceder al conocimiento, los cuales plantean que, ya nacimos con ellos y que están en nosotros.

Desde esa corriente encontramos las Teorías de la Personalidad por ejemplo de Freud, las Teorías de la Gestalt y también al estructuralismo entre quienes se destaca Piaget que desarrolla las principales corrientes constructivistas del desarrollo cognitivo y las Teorías cognitivas de Chomsky y Fodor, quienes nos han dado las teorías sobre la primera infancia y la psicología evolutiva.

De Aristóteles llegamos al empirismo, para quien la fuente del conocimiento son los sentidos, el conocimiento “deviene del mundo externo”. Son sus representantes posteriores, los teóricos de la “asociación”, Pavlov y Thorndike entre los más conocidos. Esta corriente de pensamiento nos lleva al “conductismo” y al “procesamiento de la información”.

Y estas teorías nos ponen en situación de comprender el aprendizaje desde la identificación de “algo inconsciente o tapado” que ya no estaría a simple vista, y que, con la enseñanza, y o estímulo externo “se desplegaría”.

Todas esas posiciones teóricas de argumentación en el mundo psi y pedagógico, son corrientes de pensamientos que posibilitan “conceptos” relacionados con una manera de pensar heredera del “positivismo”, donde el aprendizaje está basado en la experiencia solo verificable a través de los sentidos.

Las leyes universales del pensamiento socialmente aceptadas, son las que direccionan la comprensión de los hechos y dan respuestas sobre los mismos.

Así en nuestra disciplina, por ejemplo, hablar de “coeficiente intelectual” como un concepto socialmente aceptado para garantizar aprendizajes dio lugar a otros conceptos de “la inteligencia”... que era hereditaria, medible, cuantificable y universal. Según ello los sujetos eran más o menos inteligentes... y según ello podrían aprender más o menos... si se les daba los estímulos adecuados...

El “positivismo” como corriente teórica de la Pedagogía ha marcado prácticas que aquí estamos llamando “reduccionistas”, desde la Didáctica Magna de Comenio, pasando por Durkheim, hasta nuestros días.

Alimentó y sostuvo las corrientes masivas de educación “para la reproducción” de la cultura para garantizarla en su “statu quo” y/o hegemonía.

Un Paradigma “impregnado” en las conciencias de América Latina durante siglos.

En otra línea, aparecieron los teóricos como Dewey quienes aportaron una pedagogía más activa, siendo representante también Rousseau, con su “Emilio” dando lugar a lo singular y su atención.

En la década del 60 a partir de miradas filosóficas de autores como Dussel se desplegó la idea de “lo otro”, “la otredad”, eso que es diferente a mí, retomando ideas de Platón, pero aplicadas a la realidad de no hegemonía en América Latina, en divergencia con las ideas de “consenso hegémónico” de Habermas. Llegando así a las llamadas “pedagogías críticas” en las que se incluyen autores como Giroux, Apple y Paulo Freire con la Pedagogía de la Liberación aquí en América Latina.

En una explicación basada en corriente hegelianas y marxistas de interpretar la realidad, se habla de “dialéctica”... “lo otro es lo que va a poner en cuestión lo hegémónico”... “lo otro es la alteridad, lo que denuncia que algo no está bien y va a poner en movimiento lo diferente...”

Dussel con la Etica de Liberación dice:” los pobres, los pueblos primitivos, las mujeres... van a cuestionar lo hegémónico... (video Dussel: Etica de la Liberación en Youtube por ejemplo).

En los últimos tiempos, encontramos más miradas y conceptualizaciones de las maneras de aprender.

La Teoría de la Complejidad de Edgar Morin (Morín Edgar, *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Nueva Visión. 2005.) la cual nos propone una comprensión al acceso del conocimiento, desde dos formas complementarias de aprender: procesos cílicos, reversibles, basados en la repetición y ligados al mantenimiento de la estabilidad (aprendizaje por asociación) y a su vez por procesos evolutivos, irreversibles que producen una reorganización y un incremento de la complejidad (aprendizaje por reestructuración).

Así desde esta teoría, la manera de comprender al sujeto y su aprendizaje estaría planteada mucho más compleja y holística, integrando procesos y comprensiones teóricas sobre los mismos. Estos caminos filosóficos, planteados en la historia del acceso al conocimiento, han aparecido entramados y confusos para el.la educadora. o el.la psicopedagogo.a y psicólogo.as desprevenidos.as. Cuántas veces hemos estado en “conciencia” y “coherencia” de ¿cuál es la teoría de Aprendizaje que subyace al momento de nuestra práctica?

También aparecen las leyes naturales en nuestra vida y en nuestros aprendizajes.

Dichas leyes son presentadas por las tradiciones “herméticas” de hace más de dos mil años, y poco impacto han tenido en la vida de las sociedades modernas occidentales. Solo los pueblos nativos con su “cosmovisión” por fuera de la “conquista” cultural y espiritual occidental, han podido resguardar estos conocimientos de la humanidad conectada con los procesos naturales”. Aprendiendo en ellos y con ellos. En este tiempo muchas investigaciones intuitivas van llegando a los espacios académicos para volver a integrar esta visión, más integrada de la humanidad junto al planeta y el universo en su totalidad. (Para más info, la puedes encontrar en Cosmosociología.com)

Historia de la psicopedagogía como disciplina que se ocupa del aprendizaje. Trayectoria.

*¿Cómo reconocer la historia de una disciplina como la psicopedagogía?
¿Qué disponemos de teoría y práctica psicopedagógica?*

Desde el surgimiento de la carrera de psicopedagogía en la década del 50, la mirada del psicopedagogo sobre lo que era el objeto de conocimiento y cómo se lo aprendía, fue cambiando según la corriente de pensamiento que era protagonista, según recorrimos en el apartado anterior.

Así hasta la década del 70 con el predominio del positivismo, la psicopedagogía tenía un objeto de conocimiento en relación al estímulo, y el sujeto de aprendizaje era objeto de medición a través de técnicas referidas al apogeo del uso de tests, se medía el error y aparecía una mirada universal de las patologías. En esa época se miraba al sujeto desde una concepción lineal, causa-efecto, posicionándolo en un lugar pasivo, receptivo, y donde las psicopedagogas-os teníamos la función de ser “re educadoras”, ya que la función era “estimular las áreas descendidas en relación a lo esperable por ley deductiva”. En otros términos, éramos sujetos de “adaptación pasiva” a lo esperable por aquello que socialmente estaba validado como hegemónico.

Puntualmente, si por ley deductiva el coeficiente normal era entre 80 y 100, debíamos atender a todo aquel que se saliera de esa media, con el fin de funcionar según ello. En otras palabras: “la cama de Procusto”. Cuento griego que nos relataba que Procusto vivía en una isla con camas de de terminado tamaño inamovible. Todo aquel visitante que excediera ese tamaño, debería cortarse sus piernas para estar acorde a la cama de Procusto, o en la contraria, debería pasar por un proceso de estiramiento con el mismo fin.

Iniciada la década del 80 aparece lo que aquí llamamos la “mi rada psi” donde se considera la dinámica psicológica del sujeto que aprende, ya sea desde la mirada de los que se quedaban con el sujeto del inconsciente de Freud o con el sujeto epistémico de Piaget.

Aparecen como figuras representativas en las teorías de Aprendizajes en Sud América: *Sara Paín, y Alicia Fernández*. Hay una mirada particular sobre el sujeto en el que se singulariza su modo de aprender y se singularizan las técnicas a utilizar. Iniciando así una mirada

denominada “clínica” sobre la psicopedagogía. A partir de la década del 90 en adelante se manifiesta un mirada “holística” e inclusive de las teorías de aprendizaje en la Psicopedagogía, una muestra de ello es el planteo de *Jorge Visca, quien desarrolla la “Psicopedagogía convergente” haciendo síntesis* en diferentes teorías, incluidas las del contexto social del sujeto que aprende.

Desde este trabajo, te dejamos así “nombrados” e integrados todos los caminos recorridos, y los que actualmente se recorren armando este rompecabezas de las disciplinas pedagógicas que nos plantean la imposibilidad de tomar una sola corriente para en tender el Aprendizaje, sino que abrimos el juego a un sujeto que empieza a nombrarse como SER, dinámico, físico, mental, emocional, espiritual, no excluyente, histórico y colectivo, el cual aprende a lo largo de toda su vida y que posibilita el cambio y transformación en cualquiera de sus momentos y necesidades de aprendizaje.

Comprendemos así los más variados ámbitos de planeamiento pedagógico en construcción interdisciplinaria y permanente.

Hacia la Multidimensionalidad del Ser que aprende en sí y al mismo tiempo en comunidad: Quien aprende y quien enseña. En roles dinámicos siempre.

¿Qué decimos cuando decimos que un Ser es Multidimensional? Decimos que cada uno de nosotros somos portadores de campos energéticos llamados chacras, y desde ello, comprendemos que esos cuerpos energéticos se mueven en diferentes planos y tiempos, según la teoría del desdoblamiento de tiempo (ver Jeanne Pierre Garner Malet).

Desde ello avanzamos y concebimos al conjunto de *haceres*, más o menos regulados, entre sujeto-sujetos, sujeto-objeto, sujetos objetos, y el sin fin de tramas superpuestas “invisibles” “que en la realidad se configuran entre esas relaciones.

En esos haceres, es que entrelazamos e intentamos definir las subjetividades e intersubjetividades como los modos estructurantes de una dinámica de intercambio donde los que intercambian, como lo dice la palabra cambian. Si no hay cambio no hay proceso de subjetividad ni de intersubjetividad, ni aprendizaje-ni enseñanza, solo un encuentro.

La llamada “práctica educativa” no es más que lo que sucede en ese espacio donde se encuentran uno y varios seres, con vidas diferentes, para unirse en ese algo que van a “co-crear y o recrear”. Si nada de ello sucede, es tan solo un encuentro que se vaciaría de sentido.

Y, al vaciarse de sentido, se vacía en sí mismo y se torna inexistente, nada cambia, ni a sí mismo ni al otro, nadie enseña, nadie aprende.

Aquella triada que los teóricos del aprendizaje esquematizaban en sujeto, objeto, deseo... se vaciaría. La propuesta es que ocurra lo contrario: que se haga más compleja, para sí mismo para los otros cercanos y en expansión con la comunidad y o contexto donde esté sucediendo.

A cualquier práctica educativa que quede atrapada en sí misma, le daremos a los fines de este trabajo, el nombre de educación bancaria (Freire, Paulo, 1982). En ella el alumno solo recibe conocimientos de otros que ya los tienen apropiados. En ella vemos alumnos sentados, escuchando, moviéndose sin autorización del adulto “que enseña”, porque se aburren, o estableciendo toda una nueva red de sentidos con sus pares dejando al educador en una exposición monologada. Se produce una separación en los sentidos del aprendizaje. El educador tiene uno y los jóvenes otro.

Desde allí aparecerá la contingencia, lo inmensurable, eso que va a estar sin decirse a priori... pero que irá constituyendo también realidad y realidades, que Guattari enunciará como “el rizoma de los agenciamientos colectivos”. (Guattari Félix, 2013).

Los educadores de este nuevo tiempo estamos junto a una infancia y juventud diferente, porque todo ha cambiado y sigue cambiando. Es tiempo de reconocemos en ese cambio y abrir nuestros ojos a este modo diferente de educar pensando en términos de las subjetividades e intersubjetividades en infinitos fractales que van desde lo invisible hasta eso que se manifiesta en palabra, arte, movimiento. Así darle sentido a nuestra tarea, ya no solo “revisitando, revisando, re flexionando sobre nuestras prácticas”, sino dando un salto a nuevas modalidades de hacer y Ser desde cada uno de Nosotros.as, con herramientas educativas, terapéuticas, comunitarias y amorosas, que pro muevan subjetividad e intersubjetividad “de transformación y convivencia respetuosa de todo eso que está Siendo”. A ello Nos invitamos.

Bibliografía

- Apple Michel Educación y Poder . Paidos 1987
- Blieichmar Silvia “La subjetividad en riesgo”. Biblioteca UCES. Año 2005
- Boff Leonardo La dignidad de la Tierra Año 2000
- Dewey Jhon Experience and Objective Idealism (1907)
- Dussel Enrique Filosofía de la Liberación 1977
- Emmanuele Elsa Cartografías del campo psi. Lugar Editorial 2002
- Freud Teoría de la personalidad
- Fouacult Michel Arqueología del Saber. Siglo XXI 1970
- EL orden del discurso- Tusquest 1992
- Freire Paulo Pedagogía de la Libertad Siglo XXI 1972
- Guattari F. y Deleuze Rizoma Valencia 1977
- Khun Thomas La estructura de las revoluciones científica 1962
- Meirieu Philippe La Pedagogía entre decirlo y hacerlo. 1995
- Morin Edgar Introducción al pensamiento Complejo.Gedisa Editorial 2007
- Monserrat RV Aprendimadía De la Psicopedagogía al aprendizaje del Ser. Ediciones Patagonia 2016
- Planck Max A dónde va la ciencia Losada 1962
- Sherk Schwart Teoría de las cuerdas 1974

Rossana Vanessa Monserrat (Argentina). Lic en Ciencias de la Educación. Posgrado en Análisis institucional y psicoanálisis infantil. Especializada en infancia y juventudes. Terapeuta del aprendizaje. 30 años de servicio en todos los sistemas educativos privados, públicos y comunitarios. Escritora. Comunicadora. Facilitadora del Territorio para una nueva educación, Flor de Lis, Argentina y de la América. Habilitando espacios de las nuevas realidades. <https://linktr.ee/FlordeLis777>.



Aproximación a una educación con sentido humanizador y transformador

Por: Marcelo Castillo Duvauchelle

ENMARQUE

Comienzo estas líneas poniendo la premisa de que el conjunto de ideas y planteamientos de diagnóstico y también de aportes propositivos, están desarrollados desde el emplazamiento de alguien que experimenta y observa la realidad educativa y también se auto-observa, que se reconoce hablando desde su subjetividad y que a la vez ensambla sus propias, emociones, comprensiones, vivencias, con lo aprendido en el ámbito laboral y profesional e incorporando el legado de grandes maestras y maestros educadores del mundo, de ayer de hoy de siempre. Soy un profesor que como muchas y muchos, quiere aportar su grano de arena en el proceso de humanizar y transformar la educación, pues entiende que tal proceso es vital en el propósito de avanzar hacia una mejor sociedad. Reconozco que en esta intencionalidad de conciencia nos vamos encontrando con muros enormes, casi infranqueable, digo casi, porque también a ratos aparecen ciertos callejones laterales donde se asoman posibilidades de refundación y transformación.

Aquí estimada/o lector/a encontrará seis puntos de vista del amplio y complejo sistema educacional, pasando por áreas diversas como política y concepción educativa, gestión y convivencia de la comunidad escolar, consideraciones para una escuela democrática, elementos para el ideario de proyecto educativo, el gran tema del currículo escolar entre otras. Obviamente, no fueron consideradas todas las posibles áreas de análisis, pues ello significaría escribir una enciclopedia de varios tomos, sin embargo las aquí consideradas, dan cuenta de una mirada panorámica sobre lo que ha ocurrido y lo que ocurre hoy en educación. Como

trasfondo de este trabajo reflexivo y propositivo, está en mí la esperanza en que seremos capaces de aprender de los errores a todo nivel, de reforzar los aciertos y comenzar a construir una educación integral, dotada de sentido y trascendencia.

1.- SISTEMA EDUCACIONAL

1.1.- Política pública educativa y sus instituciones, bajo el paradigma positivista¹

En la mayoría de los países las políticas públicas educativas están supeditadas a los cánones del positivismo. Contienen valores, énfasis, contenidos y objetivos que giran en torno al eje del racionalismo, lo tangible, lo medible. Reafirmo entonces la urgencia de un cambio paradigmático, es decir, que las políticas públicas pongan al ser humano en el centro, me parece un paso ineludible si genuinamente se quieren hacer transformaciones profundas. Otros serían los parámetros, en cuanto a fines y contenidos, nos encontraríamos con una educación existencialista, elevadora de la conciencia, integradora de la emocionalidad. En esta nueva educación prevalecería el sentido de igualdad y la pedagogía giraría en torno a la humanización de la sociedad y la vida humana.

“Si no realizamos la igualdad y la cultura dentro de la escuela, ¿Dónde podrán exigirse estas cosas?, Gabriela Mistral²

Hablo de escuelas orientadas hacia un sentido trascendente y liberador, de habitar en una nueva educación que aún no es, pero puede ser. Es cierto que la escuela es átomo de un átomo en el universo, sin embargo, pensemos que dentro de sus paredes cabe todo el universo.

1.2.- El tema del reformismo y la reiteración

En nuestros países latinoamericanos la crisis se prolonga, se profundiza, y aun así, sin desaprender, sin cortar la cadena de la reiteración, se siguen aplicando reformas y reformas de las reformas (valga la redundancia), con la promesa de mejorar la educación, “Ahora sí el cambio esperado”, dicen. Pero sabemos que reformar es cambiar algo dentro de su misma estructura, sin tocar el núcleo. Tales medidas ministeriales van pasando las etapas y los resultados esperados no llegan o bien, los supuestos “éxitos” duran un tiempo y se diluyen por una razón evidente: son periféricas, sin la profundidad que se requiere. Es como la sentencia que se le atribuye a Albert Einstein: “Locura es hacer la misma cosa una y otra vez esperando obtener diferentes resultados”³

1.3.- Estándares para diagnosticar la educación ;O para hegemonizar el qué y para qué?

Durante décadas se ha hecho uso y abuso de los diagnósticos, se gastan millones para sacar la foto de un momento y para ello se aplica toda una batería de instrumentos estandarizados de evaluación, para que éstos arrojen siempre los mismos resultados psicométricos: las comunidades educativas que están en los primeros lugares del ranking, siguen ubicados allí y aquellas que en la evaluación diagnóstica del año pasado, antepasado y de hace 10 años, estaban en los últimos lugares, siguen en las mismas posiciones. Tenemos sendos documentos de diagnósticos, cuyos costos son nada despreciables y los problemas del sistema educacional permanecen invariables. Tomar muestras permanentemente, es propio del sistema productivo

¹ Referencia: <https://www.significados.com/positivismo/>

² Fuente: <http://www.gabrielamistral.uchile.cl/prosa/pensamientoped.html>

³ Fuente: <https://akifrases.com/frase/110246>

que requiere estándares, algo muy razonable para una fábrica de celulares o de automóviles, sin embargo la escuela no es una fábrica, ni las/los estudiantes son un producto estandarizable. Por definición la escuela es un espacio para el desarrollo de un humano multidimensional, diverso, pero ello no es posible dentro de un marco de estandarización y productividad (los resultados). Entre tanto informe técnico, dato estadístico y tanta externalidad, el sujeto tiende a desaparecer. A medida que se ha ido instalando la educación de mercado, más excesiva se ha hecho la estandarización y tecnocratización del sistema educacional en sus distintos componentes.

Sin embargo, la estandarización no es inocua, tiene consecuencias. La obsesión del sistema educativo por medir, cuantificar, comparar y por tanto someterlo todo a lógicas de competencia, ha significado altos niveles de estrés y agobio en docentes, estudiantes y estructuralmente en las instituciones escolares. Ello lo he vivenciado en primera persona y colectivamente a lo largo de mis años de docencia. A fines de los años 90s me tocó ver en la comunidad donde trabajaba, aberraciones tales como escuchar a jefaturas de educación comunal ofreciendo incentivos monetarios (bonos) por mejorar rendimientos académicos, instando a competir entre escuelas. Sin pudor exponían sus incentivos para “mejorar” y ganarle a otros, como si las/los profesores no supiéramos que las comunidades educativas entre sí deben propiciar lo opuesto, procesos de sinergia y colaboración. Cabe señalar que no duró mucho tiempo en ese territorio de “garrotes y zanahorias”.

Lo anterior llevado a un plano humano, hasta hoy me commueve recordar situaciones de amedrentamiento o persecución laboral a colegas pares, incluyéndome, que de una u otra forma cuestionábamos medidas distantes a los criterios pedagógicos o denunciábamos situaciones de abusos contra trabajadores de la educación. Cuántas injusticias, cuánta deshumanización y sufrimiento provocado, que se pudo haber evitado y se puede evitar en el presente y futuro, si en vez de estandarización, la centralidad estuviese puesta en una educación humanizadora.

2.- CONCEPTO DE CALIDAD

2.1.- Una discusión históricamente eludida

Desde hace largo tiempo se usa indiscriminadamente la palabra “calidad” en los discursos, en las leyes, en los documentos oficiales y hasta aquí ningún gobierno o autoridad la ha definido con suficiente claridad. Sigue siendo un concepto ambiguo, que se relativiza según lugar y circunstancia desde donde se habla. Por otro lado, aquellos bellos principios que se declaran, suelen diluirse al momento de la implementación del currículum, saturado de contenidos, objetivos de aprendizajes e indicadores, fragmentado en asignaturas desconectadas entre sí. Se diluyen en una escuela tensionada por mejorar la calidad entendida como “buenos” resultados. Considero que éstas y otras variables de signo positivista, explican la crisis estructural que vive la educación en nuestros tiempos.

Hoy nadie se asombra de frases como: “estándares de aprendizaje”, “oferta educativa”, “puntaje para la acreditación”, “ranking de colegios”, “servicio educativo”, etc. Cuando en una empresa se habla de “control de calidad”, se entiende como las características de un producto o servicio, sin embargo tenemos conciencia de que la educación no es un servicio que se transa según la oferta y la demanda. No obstante lo anterior, estos son términos introducidos al sistema educativo y en ellos se basan los “especialistas” para emitir juicios evaluativos, de categorización o cuando se están impulsando reformas. Un indicador más de que no se ha

dado una verdadera discusión profunda, amplia y democrática en torno a lo que entendemos por educación y calidad de la educación.

La propuesta es dejar de hablar de –calidad- de educación, reemplazar ese término por BUENA EDUCACIÓN u otro concepto análogo. Se trata de una educación orientada a formar Buenas Personas, reflexivas, solidarias, creativas, autónomas, no violentas, transformadoras, comprometidas en lo social, lo medioambiental, en fin, con una visión holística de lo humano, de sí mismos y del mundo. ¿Calidad de Educación o Buena Educación?, pareciera ser un asunto de léxico, pero en realidad son dos enfoques divergentes. Optar por lo primero o lo segundo, tiene enormes consecuencias educativo-pedagógicas y humanas. Para empezar a construir la Buena Educación, tenemos que preguntarnos qué sistema educacional queremos y necesitamos, cuál es su diseño, su finalidad, su proyección. Además evaluar la coherencia entre lo que se declara discursivamente con la situación real y concreta del sistema escolar. Que se materialice esta discusión, además con carácter vinculante, es el desafío inmediato al que estamos convocados los distintos actores educativos.

3.- SENTIDO DE COMUNIDAD EDUCATIVA

3.1.- Sistema de relaciones interpersonales

Entre otras, destaco la variable -relaciones humanas- que tiene vida en el espacio escolar. En la escuela tradicional hay un fuerte centralismo en las metas de aprendizaje, tanto así que se torna invisible tanto quien educa como quien es educada/o. Se olvida que en cada parte del proceso hay sujetos que se ven continuamente y establecen estilos, códigos de relación que a diario inciden en el qué y el cómo se aprende. Esto requiere algo más que ser entendido, porque es un continuo experiencial, independiente del territorio, la cultura u otro elemento de contexto, es simplemente experiencia que acerca o no a ese aprendizaje que quiere lograr la/el educador. Hablo de un modo de relación flotando sobre miradas, actitudes, palabras, gestos, actos personales e interpersonales que van y vienen, se retroalimentan. Pero no hay determinismo en esto, son relaciones maleables, se modifican, se enriquecen, a veces se desencuentran y después se vuelven a encontrar. Los aprendizajes que se obtienen en el aula, tiene una estrecha dependencia de la variable señalada.

3.2.- Relaciones en el marco de una cultura ciudadana

La escuela debe ser un espacio público de formación ciudadana, donde se inculcan valores cívicos y de sana convivencia. Un espacio donde se promueve el protagonismo civil, se promueve la construcción de una sociedad más justa y donde existen normas claras para que los actores de la comunidad escolar participen efectivamente y de manera resolutiva en la toma de decisiones relevantes. En una escuela donde se propicia un ambiente humano y colaborativo de relación, sus integrantes se escuchan entre sí, porque se entiende que todas/os tienen algo que decir y aportar.

Es imprescindible reivindicar el concepto de Comunidad (común – unidad), donde dialogan unos con otros, se valoran, con la fraternidad propia de un conjunto humano donde cada uno siente la satisfacción de aportar en un proyecto común, en un camino compartido que además otorga identidad.

Desde el punto de vista de nuestras/os estudiantes, la psicología, las neurociencias y por cierto los estudios de pedagogía, han dado cuenta que cuando la niña o el niño experimenta relaciones cálidas, que le hacen sentirse querido, valorado, el aprendizaje adquirido tiene resonancia en su interior, pues está dotado de significado, de conexión emocional con la propia existencia. Como no poner atención a esas influencias virtuosas que se dan en la cultura escolar ciudadana y de sana convivencia.

3.3.- De la cultura del control, pasar a la confianza

Desde la corriente tecnocrática, se han instalado infinidad de normas y mecanismos de control. A nadie sorprende que en los discursos de la academia, se utilice un lenguaje ad hoc a dicha corriente: management, accountability, ranking, etc. Términos que son propios de la política de estándares, la rendición de cuentas y la producción de resultados. De esto hablamos cuando manifestamos nuestra crítica a la educación de mercado, que de tanto sacralizar estos conceptos, los convierte en metas o fines en sí mismos.

Uno de los libros que Freire nos regaló a los educadores del mundo, lo llamó: “La educación como práctica de la libertad”, un título que hoy nos hace pleno sentido. Lo que la educación necesita es liberarse del cautiverio que ha significado estar subordinada a corrientes de control acosador y tomar el camino del desarrollo humano y social como eje del sistema educativo. Que la centralidad esté puesta en los procesos pedagógicos y no en la rendición de cuentas. Sin duda, bajo este enfoque a las/los docentes se les debe preparar de la mejor forma posible, partiendo por la etapa de acceso a las carreras de pedagogía, revisando los instrumentos de selección, siguiendo en lo que reciben durante los años de Formación Inicial Docente y posteriormente durante el ejercicio activo de la docencia. Si avanzamos en el desafío de optimizar la formación permanente de nuestras/os profesores, hacerla realmente integral, no tendrá justificación alguna los excesivos mecanismos de control, ni el sometimiento a reiterados instrumentos de medición del desempeño, pues en cada escuela se posicionarán la confianza en el trabajo de aula que realizan las/los docentes. Se les dejará trabajar tranquilas/os y de paso recuperarán aquella autonomía profesional que les ha sido arrebatada.

Ya no se justificarán esas empresas inventoras de pruebas sofisticadas, que por años, sin producir mejoramiento real alguno, se han llevado para sí millones presupuestos públicos que debieron ser destinados a nuestras/os alumnos con permanentes necesidades. Hay que terminar con el nicho de negocios para empresas que lucran gracias a la desconfianza sistémica en el profesorado.

4.- ESCUELA DEMOCRÁTICA

4.1.- Cultura de participación y acuerdos

Una escuela democrática es aquella que respeta, valora y potencia el trabajo de cada docente, que le entrega autonomía para desplegar todas sus estrategias y conocimientos por sobre los aparatos externos de hegemonía y control que restringen la libertad para generar proyecto educativo. Definir metas y prioridades, atendiendo a la realidad del territorio donde se desarrolla dicho proyecto, lo mismo en relación a las capacidades de las/los estudiantes. En la escuela democrática existen acuerdos para establecer criterios educativos, de gestión, de sello en lo valórico, una escuela donde se piensa y se le da significado al currículo escolar, donde se elaboran sistemas propios para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una escuela NO ES DEMOCRÁTICA si impone una concepción de moralidad, de visión de mundo, una única visión educativo-pedagógica. No es democrática si es un proyecto pensado, diseñado y ejecutado por un reducido grupo directivo, sin participación activa de la comunidad escolar, por muy altruista que sean sus intenciones o motivaciones.

Una escuela democrática es aquella donde los/as docentes, por medio de los Consejos de Profesores y/o los consejos escolares, tienen el deber y el derecho de participar resolutivamente en la gestión académica y de recursos, especialmente en las instancias de Consejo Escolar y espacios de reflexión.

4.2.- El tema de las jerarquías

Avanzar hacia una escuela donde apenas se perciba el organigrama institucional, porque el modo de organizarse y funcionar se basa en una comunidad de actores educativos, una familia de seres humanos que piensan, toman decisiones y realizan acciones juntos, no subordinados a una estructura piramidal, no sustentados en los cargos de jefatura. Cada función, desde la dirección hasta el auxiliar de la limpieza, está puesta al servicio del proyecto educativo común y por ende, del desarrollo integral de NNA⁴ que allí estudian.

“Las escuelas democráticas tienen que estar basadas en una definición amplia del “nosotros”, un compromiso para construir una comunidad que sea tanto de la escuela como de la sociedad en la que la escuela existe”. (Apple M., 2000)

Desde esta deformación organizativa, transitar hacia una escuela donde más allá de la jerarquía señalada en las formalidades, todos cuidan el modo de convivencia cotidiana, hay respeto y buen trato.

En una escuela donde se dialoga, se piensa colectivamente, se apoyan mutuamente unos a otros, se irradia confianza en todas direcciones, donde el compromiso y la pasión por lo que se hace, emerge de los liderazgos, de la comprensión que se tiene del proyecto que se está desarrollando, los cargos de jefaturas pasan a un segundo o tercer plano, porque prevalece la horizontalidad y la confianza en el modo de relación y todos hacen lo que les corresponde desde una fuerza que va de adentro hacia afuera y no en el sentido inverso.

5.- IDEARIO DE PROYECTO EDUCATIVO

5.1.- Sala de clases, currículo escolar y aprendizaje

El currículo escolar se sustenta en una determinada concepción de ser humano y de sociedad que queremos construir, también conlleva una definición de escuela y del rol docente. Por tanto, es un instrumento que puede estar al servicio de la conservación o la transformación de la realidad social, desde la vía educacional. Por cierto, suscribo lo segundo, es un camino que consiste en ver la educación como una herramienta para transformar las condiciones de desigualdad, segregación, discriminación y exclusión producidas por el neoliberalismo dominante⁵. El desarrollo del currículum no es repetir o implementar “abajo” lo que “arriba” diseñaron los especialistas (incluso algunas/os de otras profesiones ajenas a la pedagogía) y que por tanto tienen una visión teorizada y no situada de la escuela. Implica un proceso de interpretación, contextualización y resignificación, por tanto no se reduce a enseñar-aprender

⁴ Niñas, Niños y Adolescentes

⁵ Artículo sobre Crítica al modelo neoliberal en Chile, disponible en:

<https://www.uchile.cl/noticias/169276/faride-zeran-en-foro-pandemia-y-crisis-del-capitalismo>

“materias”, sino a producir, a crear, a dotar al acto educativo de un sentido propio, en función de la realidad material y humana local, con sus fortalezas y deficiencias, en una perspectiva emancipadora.

5.2.- Permiso para la experimentación

En las aulas hay demasiadas certezas, se requieren más dudas, más preguntas, más discusión del conocimiento encapsulado. Hablo de una educación que permita a los niños experimentar aquello que aprenden, ocupar su cuerpo, sus sentidos, su mente, su emocionalidad, validando también los aciertos y errores, viendo estos últimos como parte del aprendizaje.

Silvio Rodríguez sintetiza esto muy bien en su canción “Resumen de noticias”, dice así: “*Yo he preferido hablar de cosas imposibles, porque de lo posible se sabe demasiado*⁶”.

A lo anterior agrego que también es importante dar cabida al juego, a la inteligencia intuitiva, la curiosidad, la exploración, la resolución de problemas próximos o de la vida cotidiana. Es fundamental una educación que otorgue ambientes propicios para un aprendizaje desafiante, significativo, en un ambiente agradable, donde fluya la amabilidad y la colaboración entre pares. Actividades que en las/los estudiantes vayan gradual y armónicamente configurando el conocer, el hacer y el ser.

Cuanta belleza puede aflorar en la docencia, sintiéndonos co-creadores de experiencias pedagógicas que pueden resignificar el universo de una niña, un niño o un/a adolescente.

“*El conocimiento es, en efecto, navegar en un océano de incertidumbres sembrado de archipiélagos de certidumbres*”. (Edgar Morin, 2000)

La relación entre quien educa y quien aprende, es todo un océano de experiencias posibles, donde se pueden crear relaciones formales, situacionales, o ir más allá, relaciones donde hay sinergia, es decir, un aprender juntos, compartiendo vivencias, donde nos transformamos individual y colectivamente. La diferencia entre la primera y la segunda forma de relación, está determinada por el tipo de comunidad o de escuela, cómo son nuestras experiencias dentro de ella.

6.- EL TEMA DEL CURRÍCULO ESCOLAR

6.1.- Concepción amplia, mucho más que el plan de estudios

Primero la premisa de que al hablar de currículo, no me refiero sólo al plan de estudios, sino a una concepción amplia con diversos enfoques y niveles, que admite distintas interpretaciones. El currículo tiene una carga importante de mensajes “subliminales” que determinan en qué creer, qué valorar, a qué aspirar en la vida, entre otras subjetividades. Es bastante más que ciertos conocimientos o ciertos aprendizajes, aquí hay una matriz de ser humano y de sociedad. Creo que esto explica la permanente exclusión de quienes no pertenecen a esos selectos grupos de “expertos” curriculistas, por ejemplo, las/los profesores, pese a ser conocedores directos de las/los estudiantes y la realidad cotidiana al interior de la escuela.

El currículo es el resultado de un modo de entender la realidad y la correspondiente transferencia al sistema educacional, o sea, contiene valores, creencias, criterios, en fin, todo un paradigma. Es por tanto un campo de disputa ideológica y por ello, históricamente su producción ha sido restringida a grupos reducidos, cuidadosamente seleccionados por la élite,

⁶ Fuente: <https://www.letras.com/silvio-rodriguez/131298/>

donde está el poder político, económico, social, religioso, militar y otros. Digo que aquí hay intereses en juego, hay visiones de mundo sometidas a dinámicas de negociación, para dónde se quiere llevar la educación y desde ella a las nuevas generaciones.

En el marco de la reflexión en torno al currículo escolar, cabe hacer referencia al pensamiento de Henry Giroux, uno de los fundadores de la pedagogía crítica⁷, quien desarrolló una pedagogía que llamó fronteriza, desde donde cuestiona a la educación tradicional y explica que el/la docente debe respetar las diferencias entre estudiantes. Es necesario que el currículo sea desarrollado de modo tal que la educación sea una herramienta para que nuestras/os alumnos sean reflexivos, críticos y tengan elementos para discernir, emitir juicios y hacer propuestas transformadoras, respecto al modelo de sociedad y de educación existente. No es función del currículo proteger la estructura y cultura dominante, sino desafiarla y repensarla. Esto es clave para que la sociedad cambie y mejore. No es una propuesta fácil, requiere convicciones y acciones concretas para enfrentar las resistencias y la inercia.

6.2.- De la impertinencia a la pertinencia curricular

El currículo escolar para este tiempo, que es pertinente y da respuesta a los requerimientos del ser humano y la sociedad actual y siguiente, no cabe en un libro, ni un documento de Bases Curriculares, ni en aquellas guías saturadas de conocimientos disciplinares, que luego se preguntan en pruebas con ítem de alternativas, en fin, podría poner más ejemplos de constructos teóricos que una y otra vez son utilizados para asimilar aprendizaje a cantidad de contenidos o a la capacidad de acumular y vaciar en instrumentos estandarizados de medición de conocimientos.

“El desarrollo humano es mucho más que información y, sobre todo, mucho más que el tipo de información que ahora ocupa a los educadores, que no es ni siquiera para la vida” (Naranjo C., 2004)

El currículum no pertinente, bajo pretexto de modernización, promueve la formación de sujetos para el mercado, una ciudadanía pasiva y una identidad supranacional subordinada al neoliberalismo planetario que no se hace cargo de la diversidad interna, ni de nuestras endémicas carencias como sociedad.

El aula de clases es un espacio de privilegio donde el acto de –pasar materia- tal vez podía tener alguna justificación en el siglo XIX y XX, cuando no estaban incorporados conceptos como sensorialidad, sociabilidad, integralidad, transversalidad, psicología infantil y otros. Pasa que en pleno inicio de la tercera década de este siglo XXI, arrastramos una educación del y para el siglo XX.

El tema de fondo que nos debe ocupar, es la pertinencia del currículo, en qué grado responde a las necesidades e intereses de nuestras/os alumnos, donde obviamente la dimensión socioemocional ha de estar incorporada. El filósofo chileno Casassus nos lo recuerda.

“Si al principio del siglo pasado, la mayoría de las personas se definían como seres racionales, hoy la mayoría nos consideramos seres racionales y emocionales ... el ser emocional no es lo opuesto al ser racional, es algo que lo complementa”. (Casassus J., 2007)

⁷ Libro “Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición”, 1992.

Es hora de terminar con el currículo escolar instrumentalizado, usado para imponer una hegemonía racional, cultural y de funcionalidad del aprendizaje, instalado mediante la estandarización de los contenidos, objetivos e instrumentos evaluativos. El currículo escolar debe ser pertinente, es decir, estar al servicio de la formación integral, incorporando contextos y el modelo de desarrollo del país.

6.3.- Incorporación de las artes en el currículo

Es esencial una educación que le otorgue espacio a la apreciación y la expresión de las artes, no porque se quiera producir artistas, no es función de la escuela, sino porque es un sendero pedagógico que fortalece la imaginación, la creatividad, la agudeza sensorial y otras capacidades. Poner a nuestros estudiantes en contacto con formas, colores, sonidos, materiales, texturas, etc. Es una bella forma de desarrollar la sensorialidad, poner a NNA en contacto con elementos del entorno, que estimulan sus sentidos. Brindar oportunidades de vivir experiencias del ámbito artístico, tiene un profundo impacto en el desarrollo cognitivo, emocional, en la comprensión de realidades, en habilidades de observación y otras. En el proceso de enseñanza y aprendizaje, ello nutre el alma de nuestras/os alumnos. Qué sería de ellas/os, qué sería de nuestras vidas si no tuviésemos el regalo de la imaginación, la posibilidad de crear y re-crear nuevos mundos. Con más arte, seguro que el ambiente aula gana en humanización.

CONCLUSIONES

Llevamos apenas poco más de dos décadas de este siglo, dialoguemos, reflexionemos, discutamos qué educación queremos para las décadas siguientes, cuál ha de ser la concepción de ser humano y de sociedad que oriente todo lo que se diseñe y haga en educación. El mundo entero tropezó con una dura crisis sanitaria (aún no salimos de ella), se hicieron más evidentes las brechas sociales, digitales, económicas. A la vista de todas/os quedó el alejamiento de la educación tradicional, respecto a su sentido humanizador y transformador. La situación de hacer educación a distancia evidenció un currículo escolar saturado de contenidos distantes de la vida real de nuestras/os estudiantes. Por otro lado, normativas educacionales atiborradas de objetivos requiriendo evidencias, indicadores medibles, que poca relación tienen con el conocerse a sí mismo, al otro, comprender el devenir del mundo o apreciar la maravilla que habita en nuestro cuerpo, en la naturaleza, en los demás seres vivos. Saquemos lecciones de la crisis sanitaria, la educación reduccionista, hiper centrada en lo cognitivo no va, se requiere incorporar la dimensión socioemocional, al cultivo de la creatividad, la espiritualidad, la empatía y un largo etc. Construyamos la nueva educación, integral, que no solo ve el cerebro, sino ve al ser humano en toda su plenitud y potencialidad. Cuando la pandemia haya sido superada, toda la estela del costo humano y social que dejará, no tendrá que ser en vano, nuestra concepción de sociedad y de educación, tendrá que ser reformulada, en lo conceptual y en la praxis.

Los siglos han pasado, la humanidad ha evolucionado, estamos en la tercera década del siglo XXI, son otros los requerimientos que se le debe hacer al sistema educacional y a la escuela. Que se propicie el descubrimiento, la comprensión de sí mismos, el pensamiento crítico, reflexivo y creativo frente a la realidad, frente a la historia y los acontecimientos que van determinando el rumbo de la humanidad.

En este trabajo he evidenciado mi postura crítica de lo que se concibe y se hace en educación, pero me he esforzado porque esta postura esté acompañada de ideas propositivas. Personalmente, me uno a quienes están por disputar el currículo “oficial”, el Qué y Para Qué de la educación. Me uno a quienes buscan el progreso humano y social para todas/todos y han escogido a la educación como camino. Tengo el convencimiento de que la educación es la mejor herramienta para hacer un mundo mejor. Podemos transitar desde una escuela reproductora, reflejo del todo social, a una escuela transformadora, humanizadora y liberadora, como lo ha definido la organización donde trabajo, el Colegio de Profesoras y Profesores de Chile, definición que interpreta mi modo de pensar, sentir y hacer como profesor.

Al cierre de este escrito reitero la necesidad de reivindicar la naturaleza del acto de educar. Cuánta satisfacción y autorrealización florecerá en millones de almas, cuántos valores universales de la vida humana se habrán salvado. Muy distinto será el tránsito de nuestros NNA por aquel ambiente conocido como comunidad escolar. La sala de clases, el currículo, la evaluación, la docencia, la política educativa, todo en convergencia, como bella orquesta ejecutando una sublime melodía, dándole pleno sentido humano a la educación.

Finalmente agradezco la oportunidad de ser coautor de este valioso libro, es un privilegio y me honra compartir páginas con colegas educadores de distintos países de Latinoamérica. Respecto a mi contribución, reconozco que dejé fuera temas relevantes como: estructura del sistema educativo, dimensión socioemocional, importancia de la educación pública y rol del Estado, evaluación de aprendizajes, rol docente y otros. Me queda como desafío personal o para quien lo quiera tomar, su posterior abordaje.

REFERENCIAS

- Apple, M. y Beane, J. (2005). Escuelas democráticas. Madrid: Ediciones Morata
- Bruner, J. (1987). La importancia de la educación. Barcelona: Paidós.
- Casassus, J. (2007). La educación del ser emocional. Santiago. Cuarto Propio.
- Castillo Marcelo, (2014), Artículo: “El SIMCE, más allá de los muros de la escuela”, disponible en: www.eldesconcierto.cl/2014/10/15/el-simce-mas-allá-de-los-muros-de-la-escuela/
- Castillo Marcelo, (2017), “La clase de hoy ... el derecho a vivir en paz”, disponible en: www.colegiodeprofesores.cl/2017/04/20/la-clase-de-hoy-el-derecho-a-vivir-en-paz/
- Castillo Marcelo, (2017), “Dialogando con el concepto de Desarrollo Profesional Docente”, disponible en: <https://revistaperspectiva.cl/dialogando-con-el-concepto-de-desarrollo-profesional-docente/>
- Bruner, Jeroneme. 1991. La Teoría del Desarrollo como cultura. En Realidad mortal y mundos posibles. Los actos de la Imaginación que dan sentido a la experiencia. Gedisa. Barcelona.
- Colegio de Profesores de Chile (2017). Diagnóstico. Nuestra visión sobre la educación chilena. Departamento de Educación. Recuperado de <http://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2017/05/1-Diagnóstico-Educación-Chilena-DEP-CP-2017.pdf>

- Freire, P. (2001). Pedagogía de la autonomía. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1992), Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición.
- Maturana H. (2001). Emociones y Lenguaje en educación y política. Santiago, Décima Edición
- Morin, Edgar. (2000). La mente bien ordenada. Ediciones Seix Barral. Madrid.
- Gimeno, J. (2013). En busca de sentidos de la educación. Madrid: Ediciones Morata.
- Manzi, J. y García, M. (2016). Abriendo las puertas del aula. Transformación de las prácticas docentes. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Naranjo, C. (2004). Cambiar la educación para cambiar el mundo. Santiago: La Llave.
- OCDE (2004). Chile. Revisión de las Políticas Nacionales de Educación. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo.
- Vergara, J. y Martin, A. (2017). Pensar la Educación. Desde Friedman a Dewey. Santiago: Editorial Universitaria.

Marcelo Castillo Duvauchelle, chileno. vive en Santiago. Correo electrónico: mcastd@yahoo.es. Profesor de Educación General Básica, con maestría en Trastornos del Aprendizaje, titulado en Universidad de Tarapacá / Arica – Chile. El año 1996 obtuvo una Pasantía en el extranjero, otorgada por el Ministerio de Educación. Perfeccionamiento realizado en el Instituto Tecnológico de Nueva York – Estados Unidos. Magister en Educación, Mención en Liderazgo Transformacional y Gestión Escolar, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago Ejerció durante alrededor de 15 años la docencia en escuelas, principalmente en la comuna de Ñuñoa (Región Metropolitana). Trabaja desde el año 2010 a la fecha, en el Colegio de Profesoras y Profesores de Chile, en el Departamento de Educación y Perfeccionamiento.

Ha publicado diversos artículos en el área educación, algunos de ellos son: “El SIMCE, más allá de los muros de la escuela”, disponible en: www.eldesconcierto.cl/2014/10/15/el-simce-mas-allá-de-los-muros-de-la-escuela/. “La clase de hoy .. el derecho a vivir en paz”, disponible en: www.colegiodeprofesores.cl/2017/04/20/laclase-de-hoy-el-derecho-a-vivir-en-paz/. “Dialogando con el concepto de Desarrollo Profesional Docente”, disponible en: <https://revistaperspectiva.cl/dialogando-con-el-concepto-de-desarrollo-profesional-docente/>. “En tiempos de pandemia, hacer conectividad ¿Con qué?, disponible en: <https://www.pressenza.com/es/2021/04/en-tiempos-de-pandemia-hacerconectividad-con-que/>. Co-fundador de CoPeHU – Chile (Corriente Pedagógica Humanista Universalista). Cofundador de Dialogo educativo Latinoamericano: <https://www.facebook.com/Dialogoeducativolatinoamericano.org>. Cuenta Facebook: <https://www.facebook.com/marcelo.castilloduvauchelle>. <https://www.linkedin.com/in/marcelo-castilloduvauchelle-60880b28/>



El impacto de la lectura a nivel social desde una perspectiva pedagógica y literaria

Por: Jenny Zarit Bautista Rojas y Nora Margarita

El ser humano siempre ha tenido la necesidad de comunicarse, la primera forma surgió alrededor del año 2000 AC, con los jeroglíficos egipcios. Este floreció, evolucionó con el pasar de los años ya que cada cultura adoptó los diferentes signos que llamamos letras las cuales al juntarlas forman sonidos y palabras.

Es entonces, que la escritura y la lectura han sido un producto del esfuerzo colectivo de la humanidad en cuanto a interpretación y producción del lenguaje escrito. Como objeto cultural la escritura cumple con diversas funciones sociales y tiene modos precisos de efectividad. Lo escrito aparece en el individuo de diferentes formas o representaciones sociales que vienen asociadas con los esquemas mentales.

Según Piaget¹ los esquemas mentales organizan el pensamiento divergente o lateral, a través del aprendizaje que adquirimos con nuestra experiencia desde la infancia que se van modificando a medida que se accede a nuevas experiencias, crea o explora múltiples soluciones

¹ PIAGET JEAN. La representación del mundo en el niño. Editorial Morata 2007

a los problemas, desde variadas expectativas y formas que posiblemente jamás se habían proyectado.

Para ello, el individuo rompe esquemas, afronta proposiciones, cuestiona realidades explora en lugares insólitos y en definitiva actúa sin metas que restrinjan su pensamiento para procurar la mayor cantidad de discusiones, se trata de edificar un pensamiento flexible.

Por tanto, el adquirir habilidades lecto-escritas, nos faculta el pensamiento divergente, enlaza fluidez, flexibilidad y originalidad, se refiere esencialmente a la producción de alternativas; de ahí que se incrementa nuestra creatividad al buscar en los lugares más impredecibles a la hora de hallar soluciones de la vida diaria; implica unir, relacionar y asociar de la manera más espontánea e intuitiva posible, en la cual nuestra mente se adapta al observar un evento aprendido en un autodescubrimiento.

En efecto, la escritura y la lectura además de ser el mecanismo por el que las personas se comunican y transmiten conocimientos, ideas y opiniones es uno de los instrumentos más importantes para el ser humano (niños, adolescentes, adultos) porque permite establecer relaciones de afecto. En este contexto, leer y escribir, como instrumentos de la lengua, se convierten en la fórmula perfecta para incrementar el aprendizaje y el desarrollo en general. La psicóloga *LAURA PEREZ NARANJO* resume: “Lectura y escritura son palabras que indican no solo pilares de la educación, sino también habilidades humanas que permiten plasmar y diseminar el conocimiento. Asimismo, son capacidades que todas las personas pueden adquirir en un proceso que va más allá de la comprensión de los símbolos y sus combinaciones”²

Teniendo en cuenta lo anterior, el escribir es un acto básico de expresión, que surge de un proceso efectivo al mediar el aprendizaje de la lectura y escritura, va de la mano junto con la construcción colectiva con el docente o tallerista; es entonces necesario que en las aulas de clase se busque el propiciar actividades que favorezcan los niveles de conceptualización significativa y de reflexión.

El descubrimiento de nuevos conceptos que generen análisis por medio de la comparación de semejanzas y diferencias entre las diversas producciones para que el estudiante encuentre el sentido de lo que hace, piensa, siente y pueda por lo tanto cimentar sus ilustraciones.

Es entonces que, los mediadores deben impulsar la expresión oral de sus vivencias; estimular que personalicen sus reflexiones y sentimientos mediante bosquejos en muchas y variadas posibilidades que existen.

“El aprendizaje de la lectura y de la escritura incluyen conocimiento, por ello el repetir sin sentido los signos gráficos (letras) y sonidos no benefician el desarrollo del pensamiento crítico ni flexible”³. DAVIS FLORES LUZ EMILIA, OTROS, Además, hay que lograr que la persona

² NARANJO PEREZ LAURA. Revista educativa Electrónica

³ DAVIS FLORES LUZ EMILIA, SEGURA HERNADEZ ANA MARIA. Construcción del aprendizaje de la lectura y escritura. universidad Nacional, centro de educación y docencia

se arriesguen a exteriorizar lo que piensan y lo que sienten y que utilicen los dibujos y las palabras como recursos para libre expresión o la llamada escritura creativa.

Este proceso de escritura creativa es reconocerle a la lectura su cualidad de conferencia, de valor común, social, originado en la más irreprochable singularidad, en su admiración. Es un acto de transformación del mundo y de reelaboración de lo leído, del modo de leer y del contenido de esas lecturas. De forma que escribir es no dejar las cosas tal como las encontramos, lo que como práctica escolar resulta ser una de las grandes lecciones en contra del conformismo y la semejanza; argumentando que escribir es quizá la forma más vehemente de leer, propicia una relación lúdica y estética con el lenguaje, incluye la reescritura de textos.

Entre los tantos beneficios que aporta la lectura, cabe mencionar que es fundamental para edificar el pensamiento en ese sentido se hace necesario que la educación sea una de las principales fuentes de construcción de esta práctica tan determinante al momento de forjar la capacidad de raciocinio en los educandos quienes finalmente, serán el colectivo que incidirá directamente en el futuro de la sociedad

En este, contexto la función social de la escuela genera intercambio colectivo del desarrollo del pensamiento con la realidad circundante de entender el mundo de acuerdo al contexto mutuo. La experiencia en la lectura y escritura analítica desde el sentir nos deja una enseñanza profunda orientada a la solución de problemáticas mundiales: hambre, desigualdad, cuencas hídricas, cuidado de los ecosistemas, en la construcción de ciudadanía, el crecimiento económico y propiciar el progreso de los países.

La calidad educativa deben ser los promotores de la responsabilidad social de los seres humanos e impactar en el desarrollo integral; de competencias tales como: la empatía, la resolución de conflictos, la creatividad, el autoconocimiento, entre otras, ya que estas contribuyen en los estudiantes a encaminar sus sentimientos, reflexiones y conductas.⁴

Estas capacidades se desarrollan en distintos campos del ser humano tanto del mundo interno (emociones) como en las interacciones con los demás y con el medio. Con la lectoescritura aprendemos habilidades a través de las experiencias de vida que son formativas: el análisis y síntesis; genera una condición lectora que afecta positivamente su desempeño académico. Además de esto, los estudiantes disfrutan mayores niveles de bienestar y salud, excelentes relaciones laborales y criterio propio.

Así mismo, el docente debe buscar estrategias para desarrollar la capacidad creadora del pensamiento divergente y convergente (madurez cerebral) pretende que el estudiante genere sus propias preguntas, habilidad para comprender, es decir, elaborar o producir una respuesta. Para lograr esta evolución con ejercicios dirigidos a la estimulación creativa y sensorial: Expresividad espontánea, capacidad productiva (dominar reglas o procesos suplementos), para

⁴ TABARES ALVARES OMAR JULIAN. La Poesía, El poeta y el poema. Medellín Colombia

lograr creación de cierto nivel que estimulen el sentido común propiciando el aprendizaje placentero (la música, el juego, metáforas, juegos mentales)⁵

Ahora bien, para lograr esa plasticidad cerebral o madurez, los mediadores son lectores y escritores autónomos que apoyen a los pupilos a leer y a escribir textos más complejos, que dependan de los otros para construir textos desde la mirada interpretativa y critica que los sumerjan en un mundo de fantasía y realidad al mismo tiempo. Cabe anotar, que desde que iniciamos a conocer esos códigos alfabéticos nuestro cerebro empieza a recrearse y ampliar un sinnúmero de ideas. Para iniciar esta búsqueda uno de los géneros literarios que más beneficia a despertar ese sentir literario es la poesía por su métrica y sonoridad, precisión que se busca en cada frase.

Afrontar la poesía en los jóvenes y niños, desde el punto de vista literario requiere de la expresión. La poesía brinda la posibilidad del encuentro entre el género y el pensamiento. La poesía es pues, un ámbito particularmente manifiesto de la creación literaria ya que desempeña una función muy específica dentro de la existencia humana la realidad que la circunda. Uno de los aspectos que más compromete al lenguaje poético en comparación con otro tipo de lenguajes es la presunción de que el poético sólo versa sobre lo emotivo y memorativo, dejando de un lado la razón.⁶

No obstante, ahondaremos en la anterior afirmación y podría decirse que no es del todo cierta, porque el proceso de escritura en este caso de creación poética surge de un trabajo de construcción mental que realiza el poeta, para ello debe contar con bases fundamentales como el ser un ávido lector que le permita decodificar signos y verse reflejado en los versos de otros autores que han pasado a formar parte del canon de la historia literaria por su capacidad de crear imágenes, así como lo manifiesta Bachelard: “la poesía es el germen del mundo”, es decir, es una semillita que se debe sembrar para luego extraer frutos maravillosos, porque las ideas y las palabras tienen en definitiva la posibilidad de cambiar y transformar el mundo en todas sus formas, y a su vez la facultad hermosa de formar imágenes en la mente de los lectores es algo que solo es capaz de lograr mediante un proceso consciente, intelectual en el cual realiza su entrada la sensibilidad, la emoción y otros factores tanto externos como internos que luego logran ser interpretados por el colectivo social y en muchos casos generan tanta conexión hasta el punto de identificarse con los sentimientos y las propias miserias humanas que no escapan a la realidad de nadie.

Por tanto, el acto de escribir y leer poesía se realiza por la sencilla razón de que somos parte de la humanidad y desde que esta empezó a existir reboza pasión y una búsqueda constante de medios que le permitan ser, expresar, por eso la creación poética se constituye como una forma de manifestar el sentir del alma, de plasmar en letras, en versos eso que nadie más se atreve a escribir y sin embargo todos esperamos que lo hagan para luego quedar impregnados con la magia de las plumas, que permiten vislumbrar que el hecho literario forma parte de toda la sociedad, porque sin escritura no habría el recuerdo de todos los hechos históricos que nos

⁵ LAURUS. Revista de educación. Año 13. número 23. 2007

⁶ IDEM Tabares Álvarez

hacen rememorar todo lo acontecido para llegar a ser lo que somos ahora, cabe aclarar que el poeta no está obligado a ser fiel a su realidad, pero sí debe estar comprometido a construir realidades nuevas.

Es así, como el ser humano ha buscado en la lectura y en el arte de las letras el refugio y de alguna forma la sanación para sus miserias, ya que a través de estas se pueden construir puentes que ayuden a la transformación y crecimiento integral de los individuos que componen una sociedad.

Ahora bien, se considera al arte de las letras como una de las formas más sublimes de expresión, porque con ellas se pueden construir mundos encantadores, en contraste con la realidad y残酷 circundante; también es posible sensibilizar sobre los asuntos que dañan y así a la vez ser una voz llena de esperanza que conduzca a crecer y rescatar lo mejor que cada uno lleva inmerso dentro de sí, para reivindicar la esencia colectiva.

Seguramente el poeta cuando escribe pretende extender sus alas con el fin de encontrar la libertad otorgada a través de sus versos, y de esta forma lograr que el sentir perdure en un efímero instante sempiterno.

El escritor ansía plasmar e inmortalizar su creatividad en relatos sin tiempo y sin olvido.

Lo cierto, es que cada uno tiene sus motivos a la hora de escribir ya sea entre rimas o prosas, entre cánticos o métricas. Como decía Borges, solo el escritor sabe para quién escribe, pero el lector lee a quien más extraña.

En este momento surge una cuestión que es bastante necesaria y que debe desglosarse un poco más y es el hecho de: ¿Cómo podemos llevar la poesía hacia esos umbrales altos de creación? y para dar respuesta a este interrogante, se debe partir de una premisa muy verídica que se enmarca así: “La poesía despierta en el ser humano las más hermosas y difíciles situaciones”, porque sencillamente y de forma tácita hay realidades que esperan que un poeta cambie y hay sentimientos que esperan que un poeta grite.

Con lo expuesto anteriormente se corrobora que no existe una fórmula secreta para escribir, porque el solo hecho de formar parte del tejido insondable de este plan infinito, llamado existencia, nos da los suficientes insumos para crear, plasmar versos tanto de forma subjetiva, como colectiva y se puede a su vez aprovechar que la poesía es una de las formas más sensibles que posee el ser humano para expresar lo que emana de su corazón.⁷

Por lo cual, para llegar a los llamados umbrales de creación se debe incentivar en primer lugar la lectura como un hábito, lo segundo y más pertinente es buscar estrategias didácticas e innovadoras que lleven primero a los individuos a reconocerse, a buscar en el interior de sus sentimientos esas situaciones que desean dejar fluir a través de los versos, la primera etapa es de sensibilización y ya después vendría una etapa de creación con ejercicios que les permitan comunicar, sentir y explorar toda la magia y todo ese poder que se encuentra oculto, inmerso

⁷ BAUTISTA ROJAS JENNY. Zarita Bauroj. Docente Universitaria. Poeta y escritora colombiana.

dentro de nuestro rico y variado lenguaje, que se halla esperando que llegue alguien que lo contemple sin miedos y extraiga lo mejor de su interior para sacarlo a la luz y que así el aprendiz de poeta pueda encontrarse con su propia alma para llegar a la ensoñación y solo ahí y en ese momento llegará ese umbral y se logrará una creación armoniosa y digna.

Por tanto, podría afirmarse que quienes llegan a inclinarse hacia el arte de las letras, son de alguna forma mensajeros de paz, se convierten en constructores de la realidad que se añora y de alguna forma son los valientes que se atreven a manifestar lo que nadie más advierte o lo que los otros callan por miedo a dejar ver lo que desnuda el ser.

Leer es bueno y ya se han abordado los múltiples beneficios que trae consigo, pero enseñar a leer es aún más satisfactorio, para ello debe cambiarse el paradigma de que leer es un acto impuesto que se realiza solo por la obligación de cumplir con un estándar vacío y cuadriculado, pues al igual que las otras acciones que realiza el ser humano en su diario vivir, la lectura debe ser considerada como un hábito que conduce hacia el placer, visto como el disfrute pleno de aprender, de lograr descubrir mundos nuevos; pero para llegar a que esto deje de ser solo una utopía se deben contar con maestros, instructores y talleristas preparados para incentivar, motivar y despertar ese gusto por explorar, descubrir otras realidades, vislumbrar otros conceptos, es decir se deben crear perspectivas de interés que conlleven a que esta lectura se realice de forma consciente y no mecánica, que a través de la lectura se pueda reflexionar, discernir y se ayuden a formar lectores con capacidad crítica que no se pierdan en las banalidades absurdas del mundo consumista que solo desea que seamos máquinas de trabajo, entes que no piensan ni se cuestionan por nada, porque en definitiva, después de la experiencia de sumergirse en una sana y productiva lectura no se vuelve a ser el mismo, porque se cambia para bien.

Y si además aunado a todo lo anteriormente expuesto, luego de que se lleve a los individuos a amar y apreciar la lectura en todas sus formas y posibilidades se puede conducirlos a la escritura, pero una escritura que les permita sentirse libres; recordemos que la poesía y la creación literaria se encuentra abierta para todas las personas que deseen sumergirse en el mundo ilimitado de las letras, y no se hace necesariamente para formar nuevos premio nobel, sino para rescatar la verdadera esencia del ser humano al construir puentes creativos que despierten la imaginación, capacidad que se encuentra tan aletargada, producto del excesivo uso de los dispositivos digitales que están gestando personas carentes de identidad, incapaces de generar un pensamiento propio e inseguros para emitir un juicio crítico con bases y fundamentos sólidos.

La base fundamental de la educación según Julián de Zubiria debe estar cimentada en tres pilares básicos que son: llevar a los niños y jóvenes a pensar, comunicar y convivir y sin lugar a dudas a través de la lectoescritura se cumplen estos principios tan necesarios e importantes, porque un acto de lectura efectiva y consciente lleva a pensar y abrir la mente, conduce a respetar la diferencia y valorar al otro, la escritura lleva a comunicar y expresar el sentir tan vital para la alegría, el desahogo, el despertar de conciencias y el autoconocimiento interior, procurando una buena interacción social y a su vez al pensar y comunicar, se podrá lograr una convivencia de participación para la vida, porque los individuos se van a sentir seres no mejores, pero sí diferentes, capaces de aportar un cambio a través de una letra, un verso, una prosa, un

argumento entre otros, el cual debe ser nutrido por el acercamiento hacia otras vivencias, otros saberes, otras visiones que amplian el espectro que los aleje de la ignorancia para así lograr formar seres más consientes, autónomos y felices consigo mismo y con su entorno.

En conclusión, con este artículo se pretende demostrar los beneficios que se pueden lograr a través de la lectoescritura, todo lo que puede surgir a partir de fomentar la creatividad, teniendo en cuenta que, a partir de la primera se pueden elaborar diversos tipos de creaciones que si se potencian bien pueden surgir como producto de la imaginación y se pueden complementar con base en otras experiencias y miradas multiplurales, cuyo alcance puede ser analizado bajo las características de la creatividad implícita en la escritura y la consolidación del despliegue de la capacidad crítica en la lectura, vista como un hábito que se disfrute plenamente sin condicionamiento alguno; de manera que se logre el objetivo principal que es que la lectura se realice por el placer implícito de aprender y que la escritura se desarrolle para formar seres más felices, autónomos y capaces de transformar diferentes realidades que generen un impacto positivo a nivel social.

Bibliografía

- Bautista Jenny. .Zarita Bauroj. Docente universitaria. Poeta y escritora colombiana
Davisflores Luz Emilia,, segura hernandez ana maria,. Construcción del aprendizaje de la lectura y escritura. Universidad nacional, centro de educación y docencia
Laurus. Revista de educación. Año 13. Número 23. 2007
Naranjo Perez. Laura.. Revista educativa electrónica
Piaget Jean, . La representación del mundo en el niño. Editorial morata 2007
Tabares Alvarez Omar Julian. El poeta y el poema. Medellín
Colombia.



Nohora Margarita Carreño Rojas. Nacida en Colombia. Licenciada en educación preescolar. Máster en estructuras y procesos del aprendizaje. docente universitaria. manejo y selección del personal, dirección administrativa y pedagógica. participa en la construcción de los lineamientos de preescolar (ministerio de educación nacional) igualmente en el proyecto de licenciatura en educación infantil (fundación universitaria unisangil).



Jenny Zarit Bautista Rojas. Nacida en Colombia 1984. Docente, poeta y escritora. Licenciada en lengua castellana y comunicación, especialista en educación y pedagogía, magister en estudios avanzados de literatura. Ha publicado en revistas literarias nacionales e internacionales. Antologada en varias publicaciones de poesía y narrativa. Participa en festivales y eventos audiovisuales de gran impacto. Cofundadora del grupo DEL (Diálogo educativo latinoamericano). Promotora cultural, prologuista y locutora del programa literatura al vuelo en radio ecos POÉTICOS. Editora y coautora del Poemario: Acordes POÉTICOS-cinco formas de sentir la poesía (2020). Publica en septiembre del 2021 su nueva obra literaria, libro de cuentos " Regalos para mamá" el cual escribió en coautoría de su pequeño hijo, Lucas Daniel.

“El Café Filosófico”: Una alternativa juvenil comunitaria para la construcción de espacios de paz y la convivencia

Por: María Inés Márquez Serna y Nelly del Pilar Cervera Cobos

Resumen. Este trabajo se centra en la experiencia del colectivo de encuentro de jóvenes denominado “Café Filosófico” en el Pueblo de San Bartolo Ameyalco, en la CDMX (Méjico), y su propuesta en el desarrollo de nuevas formas de ver y vivir la convivencia desde las comunidades de aprendizaje, como una alternativa dialógica, reflexiva, participativa y de acción social que favorece los procesos de autonomía y emancipación de las personas jóvenes en la búsqueda de nuevas formas convivir y construir entornos pacíficos en, con y para su propia comunidad.

Palabras clave: Acción social, convivencia, comunidades de aprendizaje, participación, juventud.

Introducción

El mundo actual se transforma de forma vertiginosa. En sociedades más interconectadas e interdependientes, las comunidades se enfrentan a los nuevos retos que demanda un entorno globalizado y ferozmente capitalista. En escenarios difíciles y complejos para la justicia y los derechos humanos, la gente joven afronta en su diario acontecer situaciones de discriminación y exclusión en aspectos educativos, sociales, culturales, donde se niega su participación y representación argumentando desde las voces adultas su inmadurez o su idealismo ingenuo. (Amnistía Internacional, 2020).

Como consecuencia es muy posible que las personas jóvenes se sientan incapaces de participar, de actuar libremente y sin miedos al cuestionar las opresiones que viven. Sin embargo, y a pesar de las grandes limitantes, los jóvenes han encontrado formas creativas de reclamar sus libertades, de expresarse y de luchar por sus derechos. Una de ellas es la creación de espacios de encuentro juvenil que desde ellos y ellas construyen para que, en ejercicio colectivo y participativo, alcen sus voces para contrarrestar las tendencias de la cultura de violencia de la que son objetos a través de redes de confianza y seguridad entre gente joven, de intercambio solidario, de apoyo mutuo, que permiten vislumbrar nuevos escenarios más esperanzadores a través de su propia participación y acción política.

Con base en estos planteamientos, la experiencia que da origen a este trabajo se inscribe en la búsqueda de alternativas que intenten dar respuesta a las múltiples problemáticas que se generan dentro de un espacio educativo o social relacionadas con la convivencia cotidiana de la gente joven, las violencias entre los estudiantes dentro de un entorno educativo, las injusticias y opresiones que surgen en el día a día en la interacción de los educandos y la figura adulta en la escuela y en sus comunidades.

El “Café Filosófico” es una propuesta participativa y autónoma en la gestión de espacios de convivencia y acción social juvenil enfocada al proceso de construcción de una comunidad educativa por un colectivo de jóvenes que deciden de forma autónoma establecer espacios de encuentro y diálogo, en donde a partir de sus experiencias y propuestas, se hace posible el visualizar nuevas formas de comprender la convivencia entre ellos y ellas y la figura de la persona adulta.

En este documento se comparten las vivencias y hallazgos que desde la Investigación Acción Participativa (Sirvent y Rigal, 2014) en y con la comunidad y del ejercicio de la observación participante, me llevaron en primer término advertir la trascendencia de estos encuentros juveniles (Gurdíán-Fernández, 2007). De los testimonios recogidos durante los meses de octubre 2019 al mes de febrero 2020, en los instrumentos de investigación utilizados en el proceso diagnóstico, principalmente diario de campo y memorando analítico, fue posible reconocer sus pensamientos, sus formas de sentir. Así también fue posible observar a una juventud con sueños y esperanzas, con fe de cambio, quizás no confiando en sus mayores, pero si en lo que se sentían capaces de realizar.

Finalmente, estos hallazgos nos llevaron como colectivo a la construcción de un dispositivo de intervención cuya propuesta de participación y acción social juvenil que ellos y ellas diseñaron, favoreciera los procesos de reflexión y diálogo entre las personas jóvenes y las personas adultas de cualquier comunidad educativa, social o cultural en la búsqueda de nuevas formas de vivir la convivencia.

Las juventudes como objetos y sujetos de violencia en los espacios educativos. Culturas de violencia que se legitiman en la convivencia cotidiana.

El acto de convivir no implica únicamente estar en un espacio con alguien o algunos, convivir va más allá de la realidad que se construye en el acontecer cotidiano de un conglomerado social. Con-vivir (Ianni y Pérez, 1998) implica coexistir con alguien más, compartir mi yo con un nosotros. El con-vivir destierra mi propio yo egoísta para integrarme a

un todo dinámico, a una colectividad. La complejidad en el coexistir comienza en el momento de conjuntar criterios, condensar pensamientos y equilibrar destinos. Convivir, del que es imposible sustraerse, acarrea malestar en las interacciones, desacuerdos y conflictos en las relaciones.

Los espacios educativos son lugares de encuentros, de convivencia constante, en donde a diario entran en juego un universo de repertorios culturales que cada actor educativo trae consigo. Estos encuentros van variando y transforman el clima escolar. Crecen, mejoran, entran en conflicto, buscan soluciones, se afianzan, generan lazos, favorecen la reflexión, pero, sobre todo, generan espacios donde se aprehenden las formas del convivir cotidiano.

Los centros de aprendizajes y las escuelas, más allá de reconocerse como espacios de instrucción, son espacios de relaciones, que de una u otra manera influyen en la construcción de lazos sociales o fragmentan a la colectividad.

La cultura de violencia se legitima como forma de convivencia en el ámbito escolar, a partir de ciertos principios de gestión política y cultural de la diferencia que justifican prácticas desiguales que afectan la dignidad de las personas, dificultan su autorrealización y niegan su reconocimiento como sujetos de derecho. (Rodríguez, 2015, p. 50).

En este sentido y en particular abordando el ámbito escolar, sea de naturaleza formal o no formal, se observa como un espacio donde a diario se vivencian un sinnúmero de interacciones, en las cuales pueden surgir diversas formas de violencia producto de la interacción y de las relaciones de poder que se desarrollan entre los actores del acto educativo o social.

Uno de los temas prioritarios de atención a la violencia que viven las personas jóvenes es el que sitúa a los espacios escolares como escenarios de interacciones agresivas. Situaciones de acoso, abuso, hostigamiento y victimización ocurren reiteradamente entre alumnos y actores educativos en el espacio escolar. El periodo de juventud como etapa de transición coloca a la mayoría de gente joven en situación de vulnerabilidad dentro de espacios educativos o sociales. Considerados como un grupo de riesgo y de conflicto intergeneracional, son señalados por las personas adultas como faltos de control, agresivos, inconscientes e irresponsables. La mirada homogeneizante basada en el adultocentrismo, aunado a un racismo y clasismo arraigado a las sociedades occidentalizadas, los niega y minimiza, particularmente a aquellos económica y culturalmente marginados (Retama y Ramos, 2010).

Dentro de enfoques punitivos y reactivos, los espacios escolares pugnan por buscar un orden y solución a los problemas de violencia, cuyos orígenes atribuyen a la criminalidad de la personalidad juvenil. “Parece ser entonces que ser joven y ser violento, de un tiempo para acá, viene a ser una misma y única cosa” (Perea, 2007 citado por Remata y Ramos, 2010).

Las personas jóvenes viven día a día un sinfín de situaciones violentas en las escuelas, siendo acalladas sus voces por ser reaccionarias y rebeldes, silencios que perpetúan la injusticia y la impunidad, promotores de desconfianza y miedo que lastiman la dignidad de las personas jóvenes y niegan su reconocimiento como sujetos de derecho. (Rodríguez, 2015).

Claramente se trata de una cuestión compleja que divide a las generaciones. En ejercicios de poder desmedidos, se contribuye desde la autoridad a que haya más generaciones de jóvenes

confundidos y alienados, que se esfuerzan inútilmente por encontrar un sentido a sus habilidades y conocimientos. “Creen que nuestro mundo es irrelevante para ellos y que nosotros tenemos una opinión negativa de su cultura y de su mentalidad, es más, que casi nos dan miedo” (Gerver, 2013, p. 29).

Al constante cuestionamiento de cómo abordar los desencuentros y aparición de violencia en los espacios educativos, surge una luz desde las mismas juventudes: diálogo activo y proactivo, participación comprometida y solidaria, comprensión intergeneracional. ¿Cómo lograrlo si desgastamos el tiempo buscando respuestas desde la inquisidora propuesta del castigo y de una justicia de mano dura? La posible respuesta está en mostrar verdadera compasión. Es conectar con el otro, hacer comunidad para superar las tensiones, en colectivo proponerse a cambiar el entorno, y en lo personal, establecer lazos de empatía y mantener el ánimo dispuesto a ayudar (Goleman, 2016), y esto en comunidad se puede aprender y aprehender para modificar los viejos arraigos por escenarios más esperanzadores.

Construir paz a través de la comunidad de aprendizaje entre actores juveniles, una guía en el desarrollo de la experiencia

Uno de los factores primordiales en la búsqueda de alternativas que nos lleven a reducir las problemáticas de la violencia escolar es la generación de espacios de encuentros que motiven al diálogo y la libre expresión. Espacios que deben ser confiables, comprensivos, compasivos con las colectividades. Hablar en primera instancia, es un acto que implica valentía, no es fácil animar a las víctimas de violencia quienes temen ser sancionadas.

Crear comunidad es trabajar en colectivo para restituir la confianza en el otro y la otra, significa cuidar al compañero, escucharlo, en grupo buscar soluciones y mejorar los entornos. Y esto se logra sólo con un deseo propio, con la intención de cambiar, uniendo voluntades y deseos. Libertad, autonomía, emanciparse para crear comunidades solidarias que modifiquen y señalen nuevas formas de interrelacionarnos en colectividad.

Por una educación prosocial y para la convivencia, Fisas hace incapié en la creación de redes de apoyo, que den seguridad y confianza a las comunidades. Redes y colectivos que trabajen “... para educar en la comprensión empática, el razonamiento, la sensibilidad, la atención, en interactuar con el entorno, a ser tolerantes, a dialogar, a ser dúctiles, a tener capacidad de autocrítica, a saber perdonar, a ser creativos y tener curiosidad...” (2011, p. 2). La comunidad nos permite aprender a ser como individualidad y aprender a vivir juntos como un colectivo cuyo compromiso cívico lo incentiva a trabajar por una sociedad más justa, pacífica y democrática.

Desde hace varios años, un colectivo de personas jóvenes conjunta sus deseos de acción personal en espacios de participación juvenil denominados “Cafés Filosóficos”. Deseos de hacer y compartir, de crear un refugio para ellos y ellas les hicieron descubrir en la mirada del otro sus mismas curiosidades, sus ganas de expresarse, su anhelo de ser escuchado, de ayudar y a la vez ser apoyado.

Ese deseo de intervenir en y para otros y otras se ha materializado en su propia participación, su acción se ha convertido en una fuerza participativa y propositiva para incidir en su propio

colectivo y proyectar su intervención en otras colectividades. No es sino a través de su involucramiento, compromiso y participación que como comunidad construyen la posibilidad de decidir sus destinos, de reclamar sus derechos, de transformar sus realidades con el fin solidario de que todas y todos logren superar sus dificultades a través de la inclusión y el apoyo mutuo. (Valls y Munté, 2010).

Al ser creadores de una comunidad de aprendizaje, el colectivo juvenil apuesta por el diálogo horizontal y solidario para romper con la desesperanza del entorno y convertirse en un espacio participativo y democrático donde todas las voces son escuchadas y tomadas en cuenta por su entorno. Trascendiendo esquemas binarios y universalizantes, en comunidad se trasciende del ser sujeto-objeto, por relaciones recíprocas, de beneficio conjunto, de apoyo asimétrico en la búsqueda y construcción de objetivos comunes, comunidades políticas dispuestas a promover un cambio a través de su propia acción social y participación. (Aguilar, et al., 2010).

En comunidad, todos y todas son capaces de incidir en sus realidades, de conjuntar deseo de ser y hacer para construir el presente y diseñar el futuro. (Elboj, et al., 2002). El propósito es incidir en conjunto, toda la comunidad, maestros, facilitadores, familias. Se trata de modificar los viejos arraigos y atraer nuevos esquemas de relación basados en el diálogo, la comprensión y la compasión. Se trata de romper viejas estructuras para generar vínculos fraternos en el espacio educativo y aprehenderse como entes dispuestos a modificar las formas de opresión y maltrato.

Las comunidades de Aprendizaje son una alternativa a los retos y cambios sociales que demanda la sociedad. En el caso específico del “Café Filosófico”, la interacción y dialogicidad hicieron posible el intercambio de saberes, la diversificación de los conocimientos, posibilitaron la convivencia en la interacción y la inclusión social de los miembros de la comunidad (Bueno, 2013). Es por esto que el presente trabajo, con y en la experiencia de las comunidades de aprendizaje, hace viable la posibilidad de crear nuevas formas de convivencia pacífica dentro de los espacios educativos a partir de la generación de fuertes vínculos de unión fraterna entre sus integrantes, generadores de círculos de comprensión e inclusión, en la búsqueda de relaciones interconectadas por una verdadera intención de ser en y con el otro.

La propuesta del colectivo “Café Filosófico”, su génesis y desarrollo como propuesta participativa y autónoma en la gestión de espacios de convivencia y acción social juvenil.

El espacio de interacción juvenil denominado “Café Filosófico” es una “comunidad dentro de la comunidad” creada por jóvenes desde el año 2016 en la Comunidad Educativa San Bartolo Ameyalco (CESBA) espacio educativo solidario desde la educación no formal en el pueblo de San Bartolo Ameyalco, CDMX.

Este colectivo de encuentro y participación juvenil parte desde la iniciativa de las personas jóvenes asistentes a los cursos y talleres de la CESBA, quienes, de forma autónoma y libre, deciden organizar círculos de diálogo y convivencia. Jóvenes y algunos adolescentes de entre 12 y 20 años conforman estos núcleos de reunión. Denominado originalmente “Café Filosófico”, este espacio fue construido por varias generaciones, al principio se formaba y desaparecía de acuerdo a la duración de los cursos y talleres impartidos en la CESBA. Pero la idea persistía, y varios de los asistentes regresaban de manera voluntaria a seguir perpetuando el espacio de convivencia.

Gracias a los eslabones que unían una generación y otra, el espacio tuvo continuidad y más jóvenes se fueron integrando. ¿Qué era lo que les agradaba de este lugar? Que podían compartir de manera libre y espontánea. Ellos eran quienes dictaban las reglas y proponían los temas de los cuáles hablar. Se creaban liderazgos voluntarios y en conjunto decidían que hacer y que tratar. En su origen, el colectivo no incluía a maestros o facilitadores, se trataba de un lugar que solo sería para personas jóvenes. No era conveniente incluir a los adultos en el entendido de que les pondrían reglas y obligaciones. Se trataba de crear un lugar donde fueran libres y autónomos.

En este espacio se abordaban diferentes temáticas, algunas veces compartían dudas de historia, biología, matemáticas, o bien, hablaban de temas de interés general como la guerra mundial, el holocausto, los genocidios. Posteriormente, fueron abordando temas más sensibles, tales como son el aborto, el derecho a la vida, sus derechos, sus obligaciones, la desesperanza de los jóvenes en el mundo actual, hasta que súbitamente, muchos de ellos comenzaban a pedir ayuda para sus problemáticas personales. Este lugar se transformaba entonces en un remanso donde acudían a buscar apoyo, a expresar sus sentimientos, a generar lazos de unión que les permitiera seguir creyendo en la amistad y la solidaridad. Era un espacio de confianza, de real empatía. Tomaba varios meses llegar a este momento, y finalizaba cuando daba término el curso o taller a donde asistían.

No era suceso de un solo momento o de la planeación de un solo período de tiempo. Lo que se lograba en conjunto era establecer espacios de verdadero “escape”, de libertad, de armonía consensuada, de autonomía. Y lo configuraban muchachos y muchachas, quizás en un principio solo por establecer relaciones de amistad, posteriormente, se fue haciendo más grande y con más expectativas: ellos podían crear espacios diferentes y proponerlos a otros y otras. Maestros, facilitadores, y algunos voluntarios fueron invitados a compartir con el colectivo. Ya no eran antagónicos, su propuesta consistía en entablar diálogos basados en la comprensión, la reflexión de quiénes éramos y de la importancia de escucharnos con el corazón abierto y dispuesto a la compasión.

Consolidando la propuesta desde la experiencia colectiva: el diseño de la estrategia de intervención.

El proyecto de intervención que se propone en este apartado, surgió desde hace más de cinco años de la imaginación, creatividad y participación voluntaria e involuntaria de los jóvenes y adolescentes asistentes a la Comunidad Educativa San Bartolo Ameyalco, dando como resultado una generación de muchachos y muchachas convencidos de que su participación y acción social transforma muchas realidades. Necesario es darles el crédito compartido. No se hubiera gestado este proyecto sin su presencia y participación.

Mi papel como facilitadora, como narradora de su experiencia y finalmente, como coautora y diseñadora del proyecto de intervención, me permitieron valorar la serie de estrategias diseñadas en un primer momento por los jóvenes quienes llevaron a la práctica alternativas viables para favorecer la inclusión, la sana convivencia y la creación de redes de apoyo en colectivo y con los facilitadores y coordinadores de la CESBA. Posteriormente, y al sistematizar la experiencia, como parte actuante, comprendiendo a profundidad los motivos que me llevaron

a la acción, esta investigadora, se convirtió en una “profesional de la acción”, (Schön, 1983) lo que conocía lo llevó a la práctica, esa práctica se hizo acción, y esa acción me llevó a enriquecer y comprender lo que hasta ese momento sabía. Lo que hacíamos en colectivo modificaba de cierta manera nuestras realidades, y también me modificaba a mí. Ciertamente fue vislumbrar que la teoría está al servicio de la acción, “... el interés no está en encontrar explicaciones a los fenómenos, sino lograr determinados cambios, por lo que la validez de los conocimientos se comprueba en el éxito de la acción: la teoría está al servicio de la práctica”. (Barnechea y Morgan, 2010, p. 101).

El colectivo de jóvenes del “Café Filosófico” tenía ya una historia, un compendio de experiencias y habían fijado también una postura en conjunto con el investigador de cuáles serían las rutas a seguir para lograr un objetivo en común. Sistematizar en comunión: jóvenes, facilitadores e inclusive algunos padres de familia, permitieron dar cohesión y coherencia a lo que durante muchos años se realizaba dentro de la CESBA. No fue un ejercicio unipersonal, fue el encuentro de opiniones, criterios, desacuerdos, reflexiones y también por momentos de muchas ilusiones.

Esta propuesta surgió de la iniciativa de la gente joven la CESBA para construir nuevas formas de convivir y generar lazos de comprensión y empatía entre su propio colectivo y las personas adultas que fungen como autoridades dentro de la CESBA.

A partir de sus propias experiencias, se diseñó la propuesta de intervención para la creación de colectivos de encuentro juvenil que en una primera etapa se estructuró a la luz del análisis y reflexión de cada una de las siguientes fases a desarrollar:

Fase I: Etapa de difusión e integración del colectivo juvenil. Apertura formal del espacio “Café Filosófico”, espacio de encuentro juvenil. La acción personal sin duda es de importancia, pero cuando se conjuntan en colectivo los deseos, las intenciones, la curiosidad, la intención de pertenencia, la fuerza y el impacto son mayores. Se desea conectar con más jóvenes y adolescentes que abracen la propuesta de manera voluntaria, siendo importante captar su atención sin forzar ni obligar a la asistencia.

Fase II.- Etapa de reconocimiento y conexión de los integrantes del colectivo. Emigración a la actuación autónoma. La primera acción primordial dentro del colectivo naciente será el reconocimiento personal de cada uno de sus miembros. Esta labor no se realiza como un ejercicio interrogatorio, se logra a través de juegos y dinámicas que permitan acercarse uno a otro a partir de actividades lúdicas. El realizar actividades lúdicas en grupo permite la libre expresión, acompañada de alegría y espontaneidad, refuerza los lazos afectivos y genera ambientes empáticos y fraternos entre los participantes.

Fase III: Etapa de encuentro y expresión: Generación de actividad política y propuestas hacia una acción social. Desarrollo de espacio auto-gestionado por los jóvenes y adolescentes del colectivo. La acción constante de un grupo que participa, dialoga, se organiza, aprende a autogestionarse a partir de su propia intención; que es capaz de auto-criticarse para analizar su hacer; que en base a lo experimentado y reflexionado confeccionan nuevos hacedores y planes, nos pone ante una práctica moral. Las prácticas, en palabras de Puig, son un camino o surco de valores convertidos en comportamientos, que al ser rutinizadas, permite el control personal y la

autonomía. “A la vez, las rutinas crean el marco para la innovación y la creatividad en el seno de la vida social”. (2004, p. 4)

Fase IV: Etapa de segunda difusión de la propuesta. Difusión con otros colectivos, grupos, espacios escolares y sociales que deseen conocer el proyecto. Ciento es que, como parte de una práctica continua y dedicada por parte de los integrantes del colectivo de jóvenes, es posible involucrarnos en un cotidiano hacer que nos permite ver con mayor empatía, consideración, comprensión y compasión al otro y otra. Y no solo ser testigos de los sucesos, sino atreverse a actuar, en pro de la dignidad. El diálogo, la reflexión, nos convierten en actuantes, el colectivo se atreve a actuar, a intervenir, a proponer, porque está consciente de que su acción tendrá valor e impacto en la sociedad.

Algunos aprendizajes y resultados de la experiencia

Desde el año 2017, el “Café Filosófico” fue un espacio de “escape” no solo para los jóvenes y adolescentes que asistían, sino también para todos adultos que tuvimos la oportunidad de observar y vivir su experiencia, aprendiendo que el joven, el niño y niña, el adolescente tienen mucho que decir y aportar, solo hay que ser pacientes, escuchar con atención y aprender a trabajar en conjunto. Como resultado de su hacer colectivo, la CESBA ha experimentado un cambio radical en las formas de convivencia que usualmente, y qué como personas adultas, veíamos imposibles de resolver: el diálogo y la creación de lazos de amistad entre los jóvenes ha posibilitado un entorno abierto a la expresión sin censura, disidente y comprensiva al debate entre jóvenes y la figura adulta.

Al día de hoy, el “Café Filosófico” ha logrado intervenir en varios grupos infantiles y juveniles de la misma CESBA, compartiendo su iniciativa dialógica y participativa de paz. Su intervención parte de un encuentro lúdico inicial, para que una vez establecidos los vínculos de confianza y amistad a partir del “rompimiento del hielo”, se inicie la libre y abierta participación que surja desde la confianza y deseo de participar de los invitados e invitadas. Antes del surgimiento de la pandemia COVID-19, el colectivo logró intervenir con grupos de adultos mayores del Centro de Salud Comunitario “Dr. Ignacio Morones Prieto” de la comunidad y de la Casa de día para adultos mayores “La Divina Providencia”. De igual manera, se llevó la propuesta a grupos de padres y madres de familia que integraban el círculo denominado “Círculo de Padres y Madres de Familia de la CESBA”, a quienes interesó la propuesta para adoptarla como método de trabajo para su propio colectivo.

Primero como observadora y ahora como integrante del colectivo juvenil “Café Filosófico”, he sido testigo y parte actuante de una naciente comunidad de aprendizaje de jóvenes, que quizás de forma ingenua iniciaron una propuesta que revolucionaría la misma actividad de la CESBA y de otros grupos sociales cercanos a ella. El trabajo en comunidad ha hecho posible que seamos más que simples compañeros o colegas en un taller o curso, ahora somos cómplices y camaradas con anhelos compartidos y sueños similares: ver a un joven libre, pleno, participativo, político, “con ganas de preguntar sin miedo y sin temor de ser reprendido o evaluado” por las identidades adultas.

Jóvenes que ahora nos muestran que desde ellos se pueden plantear nuevas formas de convivir, de hacer, de plantear una vida pacífica en comunidad. Porque solo participando es como se

involucra a todos los miembros de una colectividad a un hacer, se generan resultados, se incide en el curso de los acontecimientos y no solo se permanece como simple espectador (Freire, 1997). El deseo de ser, de hacer y participar está y es parte de cada uno de nosotros. Solo basta dejar libre esa intención personal de compartir, de comprender, de dar con el corazón. Un espacio libre, abierto, fue el pretexto para que los jóvenes del “Café Filosófico” se animaran a participar, a actuar, a generar ideas y expresarlas sin miedo, con la alegría y esperanza de ser tomados en cuenta (Saramona, citado por Dueñas y García, 2012) por y para su entorno, para construir juntos, para establecer lazos de comprensión y entendimiento entre adultos, adultos mayores, jóvenes en plenitud. Porque así se construye la paz, en comunidad y en acuerdo fraternal.

Reflexiones finales

Michel Bernard, realiza una ingeniosa alegoría en la labor educativa haciendo referencia a un “pilotaje”, el docente es aquel piloto que tiene bajo su mando una nave, que ha de guiar de acuerdo a patrones de ruta, que determinará su velocidad de acuerdo a la fuerza de los vientos, del estado del clima. “El piloto, tiene, por tanto, una fuerte autoridad para decidir el camino que va a tomar”. (2004, p. 69).

Pero no viaja solo, navega en una nave con muchos pasajeros, pasajeros que no serán ajenos a las decisiones que tome el piloto. Y he aquí el gran reto de la labor de un docente, de un facilitador o coordinador: los pasajeros también deben decidir, participar para escoger las mejores rutas, decidir hacia donde será su destino. Bernard menciona con acierto:

... si no se contribuye a que la gente aprenda a pensar la acción y a pilotear su propia existencia y la de la colectividad del dispositivo, es que se está fallando [...] El pilotaje muestra que se tiene un mapa, que se sabe a dónde se quiere ir, aunque no se conozca la vía que finalmente se va a tomar, porque ella se va conociendo en la medida en que se va avanzando en una perspectiva. (2004, p. 70).

Entonces ¿cómo será posible lograr esa autonomía y decisión participativa en los jóvenes, adolescentes, niños o niñas? La respuesta ya está en ellos y ellas. Esas rupturas que crean en sutiles comentarios, en acciones que parecieran subversivas, en disidencias que traducimos en rebeldía, no son más que la expresión de lo que desean compartir. Hay que volverse traductores de las emociones, de los sentires, de los pensamientos. Escuchar con el corazón, sin juicios, sin rencores. (Marshall Rosenberg). No hay absolutos. Nos construimos mutuamente. Aprendemos, corregimos, rediseñamos y nos convertimos entre todos en una versión mejor de lo que somos día a día.

Si es nuestro deseo crear sociedades menos agrestes y violentas, más solidarias y empáticas, el primer paso a dar es dejar *ser*, permitir existir, posibilitar a jóvenes, adolescentes, niños y niñas ser entes activos y no solo objetos inanimados, sin palabra, sin criterio, sin esperanza.

Los niños [adolescentes y jóvenes] necesitan crecer en el ejercicio de pensar, de preguntarse y de preguntar, de dudar, de experimentar hipótesis de acción, de programar y de casi no seguir programas, más que propuestos, impuestos, [...] necesitan tener asegurado el derecho de aprender a decidir, que sólo se hace decidiendo. (Freire, 2001, p. 69)

No sería razonable pensar que jóvenes, adolescentes y niños sean capaces de lograr autonomía y gobierno de sí mismos si no se les permite intervenir en situaciones sociales y morales. (Escamez, et al., 1998, p. 69). Si continuamos insistiendo en que los adultos somos los totales responsables de sus vidas, ¿cuándo habrá una responsabilidad individual? Equivocarse no implica una derrota, el error es el más valioso de los aprendizajes.

El “Café Filosófico está naciendo de una propuesta juvenil, de sus propias voces, de su deseo de participar, en un espacio que han hecho suyo y en donde se les ha permitido ser. Donde ellos han decidido diseñar un dispositivo desde la ingenuidad, desde lo experimental. Porque han sido capaces de observar, de reflexionar, de decidir, de incidir, aunque sea por un momento, en las vidas de todo un colectivo. Han tomado el timón de su propia nave, han decidido en conjunto “pilotear” para buscar nuevos destinos.

Referencias

- Aguilar, C., Alonso, M.J., Padrós, M. y Pulido, M.A. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(21,1), 31-44.
- Amnistía Internacional (2020). *Jóvenes, Fuerza, Acción. Estrategia Internacional para el trabajo con jóvenes*. México: Amnistía Internacional.
- Barnechea, M.M. y Morgan, M.L. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *En Tend. Retos*, 15, 97-107.
- Bernard, M. (2004). Arquitectura y dispositivos de formación. En A. Castañeda, C. Navia y T. Yurén (coords.). *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización*. (pp. 55-71). México: Limusa.
- Bueno, L. (2013). *Innovar el proceso educativo: la construcción de sujetos*. México: Juan Pablos Editor.
- Dueñas, L.R. y García, E.J. (2012). El Estudio de la cultura de la participación, aproximación a la demarcación del concepto. *En Razón y Palabra*, 80, 1-17.
- Elboj, C., Puigdellivol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. España: Graó.
- Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *En Quaderns de Construcció de Pau*. 20, 7-24.
- Recuperado de:
<https://www.fondodeculturaeconomica.com/PDF/Caja%20de%20herramientas/Educar%20para%20la%20paz.pdf>
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). Pedagogía de la Indignación. Madrid: Morata.

Gerver, R. (2013). *Crear hoy la escuela del mañana. La educación y el futuro de nuestros hijos.* México: Innovación Educativa.

Goleman, D. (2016). *Triple Focus. Un nuevo acercamiento a la educación.* México: Grupo Zeta.

Gurdíán-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación Socio-educativa.* San José de Costa Rica: CEECC. Recuperado de [http://tutesisdegrado.com/Files/El%20Paradigma%20Cualitativo%20en%20la%20Investigación%20Socio-Educativa%20\(libro\).pdf](http://tutesisdegrado.com/Files/El%20Paradigma%20Cualitativo%20en%20la%20Investigación%20Socio-Educativa%20(libro).pdf)

Ianni, N.D. y Pérez, E. (1998). *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención.* Buenos Aires: Paidós. Puig, J. (2004). *Las prácticas morales.* Barcelona: Paidós.

Retama, M. y Ramos, L. (2010). Jóvenes: objetos y sujetos de violencia. En: *Violencia de género, juventud y escuelas en México. Situación actual y propuestas para su prevención.* México: Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género.

Recuperado de:

http://www3.diputados.gob.mx/camara/001_diputados/006_centros_de_estudio/05_centro_de_estudios_para_el_logro_de_la_igualdad_de_genero/01b_que_hacemos/00b_publicaciones/a_20_violencia_de_genero_juventud_y_escuelas_en_mexico_situacion_actual_y_propuestas_para_su_prevencion

Rodríguez, L. (2015). Los efectos regresivos del discurso de la violencia escolar. Un análisis desde la óptica de la convivencia. En Espinosa, J. y Yuren, T. (coords.) *Ciudadanía, agencia y emancipación. Diálogo entre disciplinas.* (pp. 43-56). México: Juan Pablos Editor.

Sirvent, M.T. y Rigal, L. (2014). La investigación acción participativa como un modo de hacer ciencia de lo social. En *Decisio, Saberes para la Acción en Educación de Adultos.* 38, 7-17.

Recuperado de:

https://www.crefal.org/decisio/index.php?option=com_content&view=article&id=40&Itemid=145

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action.* Harper Colophon: New York Basic Books.

Valls, R. y Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.* 24(1), 11-15.



María Inés Márquez Serna, México, 1973. Licenciada en Educación e Innovación Pedagógica por la Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela, Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz por la Universidad Pedagógica Nacional. Activista comunitaria desde la Educación Popular y Comunidades de Aprendizaje. Email: a_leip14_imarquez@g.upn.mx



Nelly del Pilar Cervera Cobos, México, 1958. Licenciatura en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional. Doctorado en Educación. Profesora de Posgrado, Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela, Universidad Pedagógica Nacional. E-mail: nececo@hotmail.com Link maestría: <http://mgce.upnvirtual.edu.mx/>

SECCIÓN II

El aprendizaje basado en problemas: una herramienta didáctica para el aprendizaje significativo de las ciencias químicas en la universidad alas peruanas

Miriam Vilca¹

Resumen

El objetivo de la investigación es el análisis del impacto de la integración del Aprendizaje Basado en Problemas (APB) en los estudiantes como estrategia didáctica para la enseñanza del curso de Química. La muestra poblacional se compone de estudiantes del tercer ciclo del pregrado, de la Facultad de Ingeniería Industrial y Civil de la Universidad Alas Peruanas (UAP). Se utilizó una metodología cuantitativa correlativa, bajo un muestreo probabilístico, utilizando encuesta y lista de cotejo.

Los resultados fueron: relación significativa entre la integración del aprendizaje APB como enseñanza del curso del curso Química en los estudiantes del tercer ciclo de la Facultad de Ingeniería Industrial y Civil de la Universidad Alas peruanas tiene una correlación alta (0,776) y con una significancia (0.02). El APB se relaciona con la enseñanza del curso de Química, el cual presenta una correlación directa de 72.0% y la aplicación del APB se relaciona con la enseñanza del curso de Química, el cual presenta una correlación directa de 81.0%.

Palabras clave: APB, didáctica, aprendizaje significativo, enseñanza.

1. Ingeniero Químico. Universidad Alas Peruanas - Filial Chincha. Email: mc.ing.miriamvilca@gmail.com; <http://orcid.org/0000-00024898-4569>.

INTRODUCCIÓN

La complejidad del proceso educativo es un desafío aceptado y estudiado por expertos pedagogos, operadores de la educación, científicos sociales y la sociedad misma, desde diferentes perspectivas, como parte de la formación de ciudadanos capaces de afrontar nuevas formas de vida en un mundo altamente competitivo.

Más allá, en la sociedad del conocimiento, se da su inserción en la sociedad de la economía del conocimiento y la innovación.

El logro del aprendizaje de una materia o disciplina, se basa en la manera de cómo se transmite los conocimientos.

Esa manera es la didáctica que prefiguró magistralmente Comenio hace más de tres siglos, la misma que hoy cobra importancia trascendental. Aprender para aprender, aprender a desaprender, como se sugiere en los pilares de la educación planteada por la Unesco, y que sirve de marco de fondo para los estudios científicos en los claustros universitarios a nivel mundial.

Bajo esta perspectiva, el presente artículo centra sus estudios en el impacto del APB, como un método didáctico centrado en el rol protagónico del estudiante en contraposición a los métodos tradicionales, favoreciendo dramáticamente el aprendizaje significativo reclamado por David Ausubel.

El estudio analiza de manera crítica la aplicación del método en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la materia química en estudiantes del tercer ciclo las carreras profesionales de ingeniería Industrial y Civil

de la UAP y en las demás universidades peruanas, con acento tradicional. Esto debido a que los docentes en su mayoría provienen de formaciones profesionales que no manejan técnicas provenientes de la pedagogía, la misma que nos permitió trazar el objetivo de analizar detalladamente el impacto de esta estrategia y fomentar la aplicación didáctica en las universidades para lograr aprendizajes significativos, como una novedosa propuesta pedagógica.

El APB es importante porque permite al estudiante desarrollar el ejercicio de razonar amplia e integralmente logrando un aprendizaje de “aprender para aprender”. El estudiante desarrolla su capacidad resolutiva para diversas problemáticas planteadas en el curso, logrando un pensamiento complejo y de actitud crítica.

La pedagogía tradicional busca esencialmente la formación del pensamiento empírico, donde el estudiante, a través del aprendizaje, es un receptor pasivo, mientras que el docente al realizar la enseñar, se considera como un emisor (>) activo. El conocimiento se asimila por aproximaciones sucesivas, se ofrece como verdades acabadas y, generalmente existe un insuficiente vínculo con la vida.

Es imprescindible unificar los esfuerzos de los educadores entorno a la generación y aplicación de métodos y procedimientos más generales y productivos que complementen los diferentes métodos que, de forma coherente, integren la acción de las diversas áreas del conocimiento que influyen sobre el estudiante, con el fin de lograr una mayor participación colectiva y consciente para el desarrollo de su creatividad, su pensamiento e imaginación.

El APB es sumamente importante para que el estudiante pueda razonar de manera generalizada y concretar un aprendizaje hecho

para aprender a aprender. Siendo quien resuelve los problemas a través del razonamiento, logrando de esta manera un pensamiento complejo y una actitud crítica en el joven.

A nivel nacional, la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), conjuntamente con la Red Panamericana para el Aprendizaje Basado en Problemas, organizaron el Congreso Internacional de ABP 2006, con el objetivo de generar un espacio para la presentación y discusión de investigaciones, experiencias y materiales relativos a la implementación del ABP (1). En este evento se desarrollaron diversas actividades como talleres, conferencias a cargo de expositores nacionales como internacionales, presentación de experiencias e investigaciones sobre la aplicación e implementación del ABP en distintos países del mundo.

A nivel regional, la metodología APB no es aplicada ni reconocida entre los profesionales que ejercen la enseñanza de diversas materias a nivel universitario.

Sin duda alguna, la solución de problemas como contenido educativo tiene un carácter esencialmente procedimental, ya que, requiere que los alumnos pongan en marcha una secuencia de pasos de acuerdo con un plan preconcebido y dirigido al logro de una meta (2).

Aprender a través de la comprensión, la problematización y la toma decisiones, facilita el aprendizaje significativo porque promueve que los estudiantes establezcan relaciones significativas entre lo que ya saben y la nueva información, y que ello perdure en niveles más profundos de apropiación.

A través de las distintas experiencias pedagógicas cursadas de la enseñanza del curso de química se puede observar que los

estudiantes demuestran poco interés y poco compromiso con la materia, lo cual obstaculiza el sentido del aprendizaje significativo y comprensivo, que deriva en un aprendizaje pobre y casi mecánico, memorístico, escasamente transferible de los contenidos (3).

Sandoval et al. (4), afirma: Esta situación nos impone el reto de buscar, construir y aplicar alternativas educativas que generen interés, curiosidad y gusto por aprender, dialogando con los docentes de otras asignaturas básicas correspondientes a los primeros años de la carrera, estos comentan que perciben el mismo problema.

De esta manera podemos avizorar que, es de vital importancia para nuestro sistema educativo, la integración de la nueva modalidad que nos brinda la estrategia de aprendizaje ABP. **Cuyos objetivos de estudios específicos son:**

- a) Indagar en los estudiantes del III ciclo de la Facultad de Ingeniería Industrial y Civil, las opiniones respecto de la adquisición de competencias a través del Aprendizaje Basado en Problemas, como estrategia didáctica para la enseñanza del curso de Química.
- b) Conocer los niveles de relación entre el ABP y la enseñanza del curso de Química.
- c) Identificar y explicar los factores de carácter pedagógico-didáctico condicionantes del nivel de rendimiento académico en el curso de química detectado en los estudiantes.
- d) Describir los niveles de eficiencia del ABP aplicado a la enseñanza del curso de Química.

MATERIALES Y MÉTODOS

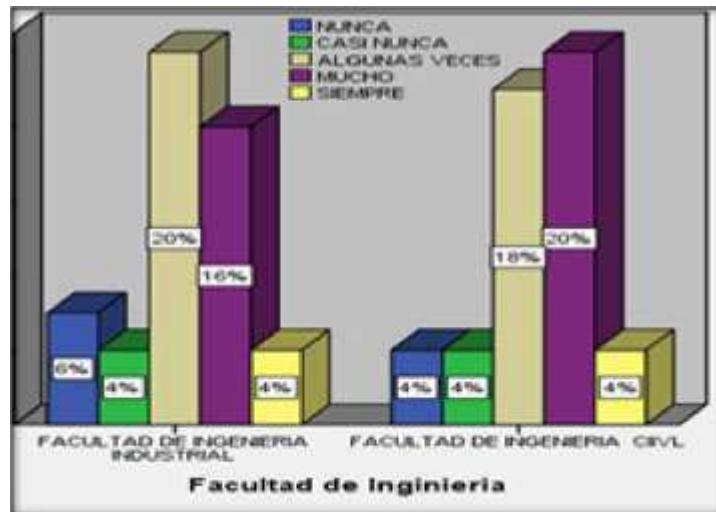
El diseño de esta investigación es no experimental, es decir, es aquella que se

realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, es la investigación en donde no se hace variar intencionalmente las variables independientes.

El diseño de la investigación es descriptivo con el fin de lograr una visión clara del problema describiendo una analizando el fenómeno de la deserción a través de la

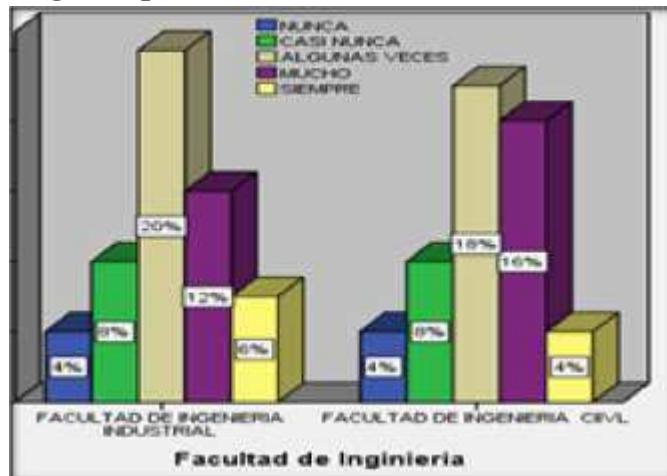
RESULTADOS

Gráfico N° 1 ABP integrado a la clase de Química



El ABP integrado a la clase de Química brinda aportes significativos a la clase.

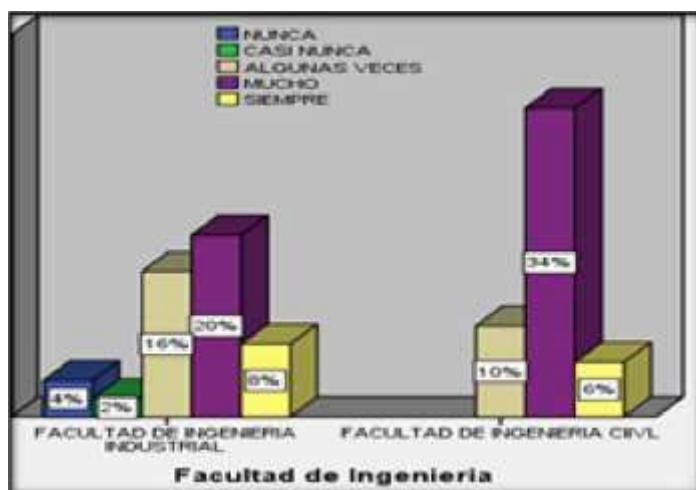
Gráfico N° 2 ABP Estrategias experimentales



Las estrategias experimentales del ABP, en la práctica de laboratorio mejoraron la enseñanza y aprendizaje de la clase de química.

El Aprendizaje Basado en Problemas: Una herramienta didáctica para el aprendizaje significativo de las ciencias químicas...

Gráfico N° 3 ABP Información analizada



Relación de la información analizada en las sesiones del ABP.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos a través de la descripción de las variables y las Pruebas de Hipótesis nos permiten sustentar e interpretar en forma adecuado, precisa y completa nuestros resultados lo cual nos permite afirmar respecto a una relación significativa entre la integración del aprendizaje ABP como enseñanza y el aprendizaje de la química en los estudiantes del III ciclo de la Facultad de Ingeniería Industrial y Civil de la Universidad Alas Peruanas, con una correlación alta (0,776) y con una significancia (0.02).

Con Respecto a la opinión de los estudiantes del III ciclo de la Facultad de Ingeniería Industrial y Civil, opinan favorablemente respecto del Aprendizaje Basado en Problemas(ABP) como estrategia para la adquisición de competencias elementales en la enseñanza y aprendizaje de la Química, hay una relación significativa, con una correlación alta (0,751) y con una significancia (0.03), resulta indicar en relación a la opinión los que el Aprendizaje Basado en Problemas está íntimamente relacionado a la enseñanza y aprendizaje de la Química, hay una relación significativa, con una correlación alta (0,720) y con una significancia (0.01), los factores de carácter pedagógico-didáctico

condicionantes del rendimiento académico de los estudiantes, en la enseñanza y aprendizaje de la Química, se evidencia una relación significativa, con una correlación alta (0,710) y con una significancia (0.01), respecto a la aplicación del aprendizaje basado en problemas mejora la enseñanza y aprendizaje de la Química, se evidencia una relación significativa con una correlación alta (0,810) y con una significancia (0.02).

El 38% de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Civil, percibe que se realiza motivaciones para atraer la atención y solo 32% estudiantes de la Facultad de Ingeniería Industrial percibe que se realiza motivaciones para atraer la atención, lo evidencia la poca factibilidad por parte de los docentes por atraer la atención de los estudiantes de ambas facultades de Ingeniería de la Universidad Alas Peruanas.

Considerar que solo el 20 % de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Industrial considera que algunas veces al integrar el ABP a la clase de química brinda aportes significativos a la clase, el 20 % de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Civil considera que contribuye mucho integrar el ABP a la clase de química brindando aportes significativos a la clase, lo cual se puede afirmar que el 80% de estudiantes de

ambas facultades de Ingeniería de la Universidad Alas Peruanas, desconoce la importancia del aprendizaje del ABP, lo cual habría que dar un impulso en la Universidad Alas Peruanas.

Recalcar que el 20 % de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Industrial considera que han mejorado mucho sus habilidades en las prácticas de laboratorio durante la enseñanza de la química, el 20 % de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Civil considera que han mejorado mucho sus habilidades en las prácticas de laboratorio durante la enseñanza de la química, del cual se debe dar esfuerzo en poder brindar e implementar del aprendizaje del ABP para la mejora de sus conocimientos, lo cual se puede constatar sobre la opinión de sesiones del ABP como se indica el resultado de la encuesta que solo el 20 % de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Industrial considera haber logrado mucha en concordancia con la información analizada en las sesiones de ABP, el 34 % de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Civil considera haber logrado mucha en concordancia con la información analizada en las sesiones de ABP, lo que infiere todo lo mencionados por los diferentes autores respecto a la importancia de llevar de implementar y llevar acabo el aprendizaje del ABP, en la Universidad Alas Peruanas.

CONCLUSIONES

El presente estudio consideramos que el Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia didáctica se relaciona con la enseñanza y aprendizaje de la Química en los estudiantes del III ciclo de la Facultad de Ingeniería Industrial y Civil de la Universidad Alas Peruanas, el cual presenta una correlación directa de 77.6% .

Los estudiantes del III ciclo de la Facultad de Ingeniería Industrial y Civil, hay una relación con respecto al Aprendizaje Basado en

Problemas como estrategia para la adquisición de competencias elementales en la enseñanza y aprendizaje de la Química, el cual presenta una correlación directa de 75.1%.

El Aprendizaje Basado en Problemas se relacionada con la enseñanza y aprendizaje de la Química, el cual presenta una correlación directa de 72.0%.

Los factores de carácter pedagógico-didáctico se relacionan con el rendimiento académico de los estudiantes, en la enseñanza y aprendizaje de la Química, el cual presenta una correlación directa de 71.0%.

La aplicación del Aprendizaje Basado Problemas se relaciona con la enseñanza y aprendizaje de la Química, el cual presenta una correlación directa de 81.0%.

REFERENCIAS

Méndez Lee J. solución de problemas como contenido Procedimental de la Educación Obligatoria. En Pozo J. et. al.: "La solución de Problemas. Editorial Santillana, Madrid, España. 1994.

Pozo J., Del Puy Pérez M. La solución de problemas como contenido Procedimental de la Educación Obligatoria. En POZO J. et. Al.: "La solución de Problemas. Editorial Santillana, Madrid, España. 1994.

Sandoval M., Maldonesi M., Cura R.: Estrategias didácticas para la enseñanza de la Química en Educación Superior). Universidad Tecnológica Nacional. Facultad Regional Bahía Blanca. Argentina. 2013

Rodríguez Palmero M. La Teoría del Aprendizaje Significativo. Centro de Educación a Distancia (C.E.A.D.). C/ Pedro Suárez Hdez, s/n. C.P. nº 38009. Santa Cruz de Tenerife. España). 2004



Miriam Vilca Arana. (Perú - 1982) Es una ingeniera Química, graduada en la Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica, máster en educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y doctoranda en Ciencias ambientales en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Ejerce la docencia universitaria en varias universidades y ha publicados libros y artículos científicos en diversas revistas científicas indexadas. Su línea de interés se concentra en la Química verde, ciencias ambientales y agua.
<https://orcid.org/0000-0002-4898-4569>.

Epistemología y el conocimiento constructivista en diversas disciplinas de la investigación científica¹

Bessy Castillo-SantaMaría, Karl Frederick Torres-Mirez, Carlos Humberto Fabián-Falcón y Ricardo Edmundo Ruiz-Villavicencio

RESUMEN. La investigación, nace la convicción del investigador en identificar un conjunto de ideas-problemas que se orienta a una sola, la cual permite dar respuesta mediante la ciencia ligado al conocimiento puro adquirido a través de la experiencia. El objetivo es conocer la epistemología y el conocimiento de diferentes disciplinas; basados en la heurística² y la hermenéutica³ para comprender la teoría dialéctica que fundamenta la epistemología. Se concluye que la epistemología y el conocimiento constructivista favorecen el aprendizaje partiendo de los aportes de los autores que es el conocimiento propio, inducido y transmitido.

Palabras clave: epistemología, innovación, pluridisciplinaria, conocimiento científico.

INTRODUCCIÓN

El punto de partida epistemológico nace de la necesidad de conocer y ahondar a profundidad temas teóricos-prácticos basado en la innovación y la calidad de los fundamentos teóricos que la heurística y la hermenéutica recogen para profundizar el entendimiento racional de cada aspecto en la investigación. Puesto que el conocimiento se origina mediante el aprendizaje que día a día se genera por acciones propias del trabajo, trayendo como consecuencia saberes innatos, pueden ser estos por medio del aprendizaje o por su naturaleza de la vida cotidiana. La epistemología permite ampliar y brindar estrategias para solución a los problemas que se generan en diversas áreas del conocimiento, siendo esta enfocadas según su realidad.

¹ Este Artículo fue publicado en la Revista Científica....

²RAE: Real Academia Española, técnica de la investigación y el descubrimiento

³ RAE: Teoría de la interpretación de los textos

En este sentido podemos identificar que la epistemología mejora los conocimientos en base a la perfección continua que se fundamenta en la capacidad de las personas a concebir nuevas ideas, planteamientos, siendo este un abanico de oportunidades en el mundo científico.

En el campo del saber las nuevas tendencias tecnológicas e innovadoras marcan el desarrollo que traen como consecuencia aprendizajes, conocimientos, destrezas, capacidades en las personas, siendo estas competentes ante la ciencia, y la epistemología como una conexión entre el avance y el conocimiento científico.

En consecuencia, la ciencia es un abanico de oportunidades para la transformación de la realidad, ante circunstancias difíciles que enfrenta la sociedad, incertidumbre que se presenta en el ambiente que nos rodea, la construcción de ideas permite identificar procesos, pasos, guías, referencias, desde el punto de vista teórico de una muestra hermenéutica orientada a la lógica del conocimiento constructivista en las diversas ramas y disciplinas del saber.

La característica del presente capítulo orienta a la epistemología en las diversas áreas del conocimiento científico, con enfoque transdisciplinario orientada a una mejor comprensión del pensamiento crítico (analizar y evaluar) las posibilidades concretas y viables de identificar para su estudio.

La epistemología

Para los autores la epistemología se fundamenta en diversas disciplinas del saber que contribuyen al aprendizaje basado en la innovación de la ciencia. Coincidiendo con Lavado (2020) que considera que “la epistemología actual es interdisciplinaria” (p. 43) La epistemología en la investigación no debe ser considerada un patrón dogmático en la construcción del conocimiento (Basilio et al., 2016). En virtud de ello, el investigador debe ser auténtico en su opinión sobre qué método utilizar para generar la arquitectura del conocimiento en la investigación, basados en fundamentos teóricos de diferentes autores. Para Martínez & Ríos (2006) afirman que “la epistemología es una actividad intelectual que reflexiona sobre la naturaleza de la ciencia sobre el carácter de sus supuestos, es decir estudia y evalúa los problemas cognoscitivos de tipo científico” (p. 5).

Los científicos para obtener resultados de su investigación generan pruebas o experimentos que a través de conocimiento teórico-práctico logran la validez científica demostrando solución u obtención de nuevos resultados. Navarro (2014) plantea que la epistemología distingue tres aspectos: el conocimiento, la ciencia y la investigación científica. La praxis de los investigadores refleja el saber hacer, el saber ser y el saber comprender. Para contribuir al análisis de la inducción a la indagación, con respecto al relativismo, el pluralismo cultural (Di Prospero, 2022).

Según Pettigrew (2022) considera las formas epistemológicas de justificar los casos, mediante: (i) argumentos propios a través de conceptos, (ii) argumentos teóricos de conceptos epistemológicos y (iii) argumentos de carácter moral y político orientados a dar conceptos válidos. Conceptos teóricos que se deben fundamentar con claridad y legitimidad permitiendo lograr el entendimiento de los temas que se abordan. Una buena organización a través del pensamiento humano logra enfocar la epistemología desde el punto de vista del proyecto y la

tecnología para la reconstrucción de la vida social (Avtonomov & Grib, 2021). Aspecto que permiten identificar a través del pensamiento, la lógica de acción en el planteamiento de propuestas epistemológicas, orientadas a la comunidad, impulsada a la creación de nuevos conocimientos, para hacer frente a la problematización epistémica. Donde González (2021) determina que la teorización se da a través de la experiencia del conocimiento de las personas, que se fundamentan en ideas, instrucciones, aprendizajes, y que sin ellos no sería capaz de distinguir la teorización del saber, por tanto, no podría ser entendible. Sánchez-Pinilla & Domínguez (2021) tratan sobre el estudio de Michael Foucault, y consideran que no se refieren a un criterio de razón global a modo de juicio puro y justo, siendo este de carácter lógico.

La epistemología en diferentes ramas del conocimiento

La epistemología en el mundo artístico se orienta a la combinación del campo tecnológico-científico para la producción de obras (Paz, 2016). La esencia del arte como una disciplina cultural se fundamenta en aprender tendencias evolutivas en el tiempo, enfocados en la globalización, donde los artistas complementan, fusionan, crean, e innovan nuevas líneas del saber en el teatro, la música, el baile, entre otros.

En las ciencias matemáticas por ser una disciplina compleja la epistemología se fundamenta como un ente matemático que se desintegra para su aprendizaje en (i) identificar lo complejo, (ii) manera de relacionar y (iii) la forma cómo articular lo complejo (Mateus-Nieves, 2021). En las matemáticas se generan criterios y aspectos epístémicos, que permiten facilitar nuevos diseños para el desarrollo de las tareas que son confusas, basadas en el conocimiento para una mejor compresión (Araya et al., 2021). Las ciencias de las matemáticas por su naturaleza se caracteriza por ser complicada ante los estudiantes, su adaptabilidad y aprendizaje orienta su comprensión en los alumnos mediante técnicas didácticas.

En las ciencias pedagógicas críticas, con tendencias tecnológicas como herramientas en la web, basada en la calculadora 2050, considera que pueden contribuir en forma sustancial al medio ambiente, mediante el uso de sistemas dinámicos en la educación, la política y la ciencia (Strapasson et al., 2022). Por lo que se considera que las herramientas actuales son con tendencia futuristas y de amplio espectro para medir e influencia en diversas gestiones.

En el campo de la ingeniería la invención tecnológica se orienta a cambios epístémicos, para la transformación del conocimiento [...] (Engelmann, 2022). Orientada a la búsqueda de resultados para enfrentar las enfermedades que se presentan, haciendo uso de la ciencia y la tecnología.

Los estudios de salud [...] de enfermedades mentales, generada mediante el esquema teórico-metodológico, con énfasis en el análisis temático y las técnicas de procesamiento orienta un cambio de comportamiento, que se fundamenta en la epistemología (Walsh & Foster, 2022). Donde la epistemología de carácter social permite la búsqueda del conocimiento ampliamente, siendo restringida por otras disciplinas (Specián, 2021).

En las ciencias de las comunicaciones la epistemología es un principio epistémico del conocimiento usual del saber y por consiguiente es de moral compartida (Graduño-Oropeza et al., 2008). Este proceso de comunicación se adquiere mediante la praxis de campo, que aborda

desde la identificación, adquisición, procesamiento y divulgación de la información, mediante la idoneidad de la noticia.

Conocimiento científico

Los autores definen el conocimiento científico como el conjunto de acciones de aprendizaje basado en el conocimiento propio y científico, mediante la articulación de la cultura ancestral y la cultura adquirida, en base a ello logran identificar las características para una mejor comprensión en la didáctica del conocimiento que es aplicar, analizar y ejecutar para integrar los saberes. Ramírez (2009) considera que el conocimiento es gradual y progresivo que el hombre adquiere. Trujillo (2006) refiere que el conocimiento científico implica diversos actos como: preparación, capacitación, experiencia, orientación en forma ordenada para su desarrollo.

Desde el punto de vista de la naturaleza del conocimiento Balanzo et al. (2020) proporcionan tres tipos de conocimiento: (a) conocimiento científico basado en el universo de saberes, (b) el conocimiento híbrido basado en la combinación de saberes y (c) el conocimiento local, bajo el enfoque ancestral e indigenista.

Bajo esa perspectiva teórica y heurística los autores planteamos el proceso basado en el conocimiento (ver figura 1):

1. Conocimiento propio
2. Conocimientos inducidos
3. Conocimientos transmitidos

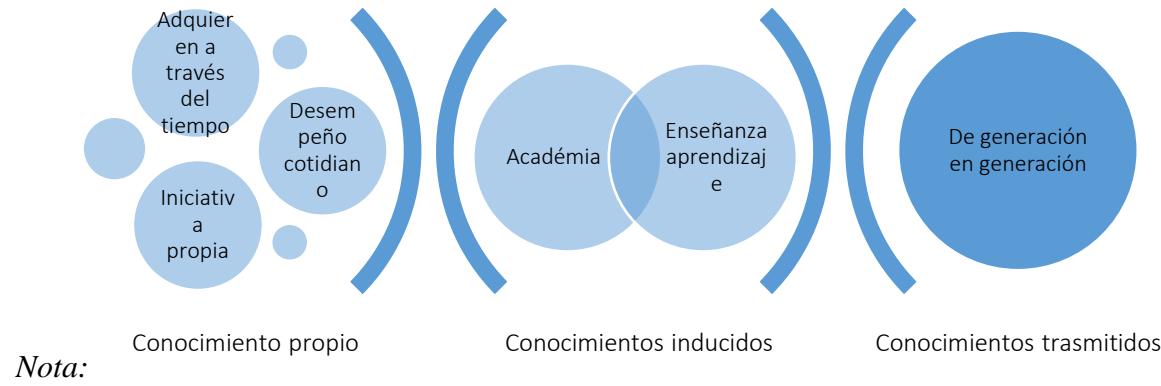
Los autores reconocen que el primer proceso: (1) el conocimiento propio, se refiere que las personas por iniciativa propia del trabajo diario adquieren conocimiento en el tiempo, logrando ser capaces de orientar a nuevos grupos, siendo estas construidas por esfuerzo y desempeño cotidiano, a través de su trayectoria, como por ejemplo un pequeño agricultor que no cuenta estudios, logra mantener su campo de cultivo a través del conocimiento empírico que adquiere campaña tras campaña, determinando en cada proceso dificultades, optando dar solución para lo cual aplica metodologías del conocimiento para la mejora de su cultivo. (2)

Conocimiento inducido se enfoca a través de la enseñanza aprendizaje, en centro de instrucciones, que son adquiridas para mejorar el conocimiento a través de la investigación con el uso y complemento de la hermenéutica, siendo esto de carácter positivista e interpretativo en el contexto de una investigación, un claro ejemplo de ello es un ingeniero, un biólogo, un arquitecto, un administrador, capacitado para lograr resultados de calidad. (3)

Conocimiento transmitido, es el legajo que se transmite de generación en generación para mantener viva la cultura, las creencias, enfocadas ampliamente en los ancestros de comunidades campesinas y nativas, conocimiento que genera una corriente de sobrevivencia ante el avance de la ciencia, un ejemplo claro de ello son los sabios que mantiene viva el conocimiento del uso de plantas medicinales para curar enfermedades; el arte culinario de las recetas de las tías y abuelitas que están a punto de perderse por la discontinuidad y los cambios de hábitos de las personas en el consumo de alimentos.

Figura 1

Perspectiva teórica y heurística del conocimiento propuesta por los autores



Nota:

Tipos de conocimiento propuesta por los autores

En un sentido más amplio el conocimiento se construye mediante ideas, pensamientos, razonamiento propio del investigador, para lograr concretar hechos reales. La Ley Servir dentro de sus competencias establece, que la persona para ocupar un cargo tiene que tener características visibles de un buen desempeño, que conjugue el conocimiento, habilidades y actitudes, para el éxito laboral (Resolución de Presidencia Ejecutiva, 2017).

CONCLUSIÓN

El camino de la epistemología se desarrolla con el avance de la ciencia, descubriendo e innovando nuevas estrategias para generar el conocimiento teórico y práctico en diversas disciplinas de la investigación. Por lo que se llega a la conclusión que:

1. La epistemología es la base fundamental para generar conocimiento en la investigación, a través de tratados, protocolos enmarcados en la ciencia.
2. El conocimiento científico es la razón de los investigadores en conocer y ahondar a profundidad la episteme de la investigación, siendo esta de carácter confiable y válida ante descubrimientos que desarrolla, lo que se considera como la construcción de ideas que permite transformar en procesos, pasos, guías, referencias, desde el punto de vista teórico y hermenéutico orientado a la lógica del conocimiento constructivista en las diversas ramas y disciplinas del saber.
3. Los autores fundamentan que el conocimiento científico es propio, inducido y transmitido.

REFERENCIAS

- Araya B, D., Pino-Fan, L. R., Medrano, I. G., & Castro, W. F. (2021). Epistemic criteria for designing limit tasks on a real variable function. *Bolema*, 35(69), 179-205. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v35n69a09>
- Avtonomov , A., & Grib, V. (2021). Epistemological aspect of the organization of human activity in the transitions from disparate social techniques to societal technologies. *Wisdom*, 1(1), 5-17. doi:10.24234/wisdom.v1i1.680
- Balanzo, A., Nupia, C. M., & Centeno, J. P. (2020). Conocimiento científico, conocimientos heterogéneos y construcción de paz: hacia una agenda de investigación sobre políticas y gobernanza del conocimiento en transiciones hacia la paz. *Revista Opera*(27), 13-44. <https://doi.org/10.18601/16578651.n27.02>
- Basílio , R., Mendes P, R. C., & Costa de M, R. d. (2016). A epistemologia científica que subjaz aos estudos da linguagem no ámbito do Interacionismo Sociodiscursivo. *DELTA*, 32(2), 405-426. <https://doi.org/10.1590/0102-445028765747350739>
- Di Prospero, A. (2022). Conoscenza e pluralità dei punti di vista: un percorso tra epistemologia e filosofia della società. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 85(85), 7-22. <http://dx.doi.org/10.6018/daimon.336121>
- Engelmann L. (2022). Digital epidemiology, deep phenotyping and the enduring fantasy of pathological omniscience. *Big Data and Society*, 9(1), 1 -13. doi:10.1177/20539517211066451
- González de R F, J. A. (2021). Beyond Epistemology: Experience and Understanding in Michael Oakeshott. *62(62)*, 409-439. <http://doi.org/10.21555/top.v62i0.1209>
- Graduño-Oropeza, G., Zuñiga-Roca, M. F., Rogel-Salazar, R., & Aguado-López, E. (2008). La epistemología de la comunicación en Michel Serres. *Revista de epistemología de ciencias sociales*, 31, 23-37. doi:10.4067/S0717-554X2008000100003
- Lavado , L. (2020). Epistemología e investigación. Fondo Editorial de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <http://www.une.edu.pe/uneweb/wp-content/uploads/2021/04/Libro-Epistemolog%C3%A1-e-investigaci%C3%B3n.pdf>
- Martínez, M., & Ríos, R. F. (2006). Los conceptos de conocimiento, epistemología y paradigma, como base diferencial en la orientación metodológica del trabajo de grado. *Cinta de Moebio*(25), 1-12. <https://www.redalyc.org/pdf/101/10102508.pdf>
- Mateus-Nieves, E. (2021). Epistemología de la integral como fundamento del cálculo integral. *Bolema*, 35(71), 1593-1615. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v35n71a17>
- Navarro Ch, C. L. (2014). Epistemología y metodología. Grupo Editorial Patria. <https://editorialpatria.com.mx/pdffiles/9786074383188.pdf>
- Paz T. (2016). Epistemología artístico-científica contemporánea: Una paradoja aun sin resolver. *13(13)*, 73-97. doi 10.17151/kepes.2016.13.13.5
- Pettigrew, R. (2022). Radical epistemology, structural explanations, and epistemic weaponry. *Philosophical Studies*, 179(1), 289-304. <https://doi.org/10.1007/s11098-021-01660-x>

Ramírez , A. V. (2009). La teoría del conocimiento en investigación científica: una visión actual. *Anales de la Facultad de Medicina*, 70(3), 217-224. <https://www.redalyc.org/pdf/379/37912410011.pdf>

Resolución de Presidencia Ejecutiva. (2017). Guía metodológica para el Diseño de Perfiles de Puestos para entidades públicas, aplicable a regímenes distintos a la Ley No. 30057, Ley del Servicio Civil". Lima. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1346717/Resoluci%C3%B3n%20de%20Presidencia%20Ejecutiva.pdf>

Sánchez-Pinilla, M. D., & Domínguez G, D. J. (2021). Racionalidades punitivas. Una epistemología para la objetivación y la historicidad de las políticas del castigo. *Enrahonar*, 67, 131-157. <https://doi.org/10.5565/rev/enrahonar.1358>

Specián, P. (2021). Epistemic crisis; epistemology of expertise; meta-expertise; peer disagreement. 36(2), 167-179. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02691728.2021.2009931>

Strapasson , A., Ferreira, M., Cruz-Cano, D., Woods , J., do Nascimento M s, M. P., & da Silva F, a. L. (2022). The use of system dynamics for energy and environmental education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 1 - 31. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00309-3>

Trujillo M, R. L. (2006). Metodología de la investigación criminal. Alfil S.A de C.V. <https://link.gale.com/apps/pub/2HEG/GVRL?u=univcv&sid=bookmark-GVRL>

Walsh , D., & Foster, J. (2022). Where does research design fall short? Mental health related-stigma as example. *The theory of social behaviour*, 1-21. doi:10.1111/jtsb.12337



Bessy Castillo Santa María. Perú.1969. Docente Investigador con código Renacyt P0071919, Dra.en Gestión Pública y Gobernabilidad con estudios en Postdoctorado en investigación cualitativa por la Universidad Barceló de Argentina, estudios de Doctorado en Agricultado Sustentable por la Universidad Agraria la Molina Magister en Gestión Pública de la Universidad César Vallejo. Con publicaciones en revistas indexadas. <https://orcid.org/0000-0001-5320-4005>; <https://scholar.google.es/citations?user=bilgYGEAAA&hl=es,mcastillos-@ucv.edu.pe>



Karl F. Torres Mirez. Perú 1989. Licenciado en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Señor de Sipán. Maestro en Administración y Marketing, y doctorando en Relaciones Públicas. Ha publicado diferentes investigaciones sobre comunicación y educación. Asesor en Comunicación. Docente de Posgrado en la Universidad César Vallejo – Perú. Orcid. 0000-0002-6623-936X. ktorresfre@ucvvirtual.edu.pe. Google Académico: https://scholar.google.es/citacions?hl=es&user=LSJm6WgAAAAJ&view_op=list_works&gmla=AJsN-F7jK-b5U4jzqAsesNjmyrxoffDVTj81WADbXZ_jT5CBJVBoSvgyeOKTFagFK-su-7w-DMq3HwsoYVoNDv3UA1tIf1KAiINcty7f8T9CJrFW5HNGy8 – Linkedin: <https://www.linkedin.com/in/karlftm/>



Carlos Humberto Fabian Falcón. Carlos Humberto Fabián Falcón, Perú. Doctor en Gestión Pública de la Universidad Cesar Vallejo. Maestro en Gestión Pública, y licenciado en Pedagogía. Ha publicado diferentes investigaciones sobre comunicación y educación. Docente de Posgrado en la Universidad César Vallejo – Perú. Orcid. 0000-0002-6675-4564. cfabianf@ucv.edu.pe



Ricardo Edmundo Ruiz Villavicencio. PhD en Ética, Responsabilidad social y Derechos Humanos, Universida Abat Oliva CEU, España; MBA Administración: Email: rruizv@ucv.edu.pe; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1353-1463>. https://pe.linkedin.com/in/Ricardo-edmundo-ruiz-villavicencio-95010a39?trk=people-guest_people_search-card

Estilos de Vida en Trabajadores Universitarios¹

Por: Ariana Arévalo Yerene

Resumen: Objetivo: Obtener los estilos de vida de trabajadores universitarios. Método: Estudio descriptivo, Cuestionario FANTASTIC, escala tipo likert, con dominios; físicos, psicológicos y sociales del estilo de vida, entrevistas a 18 trabajadores universitarios. Conclusiones: 10 de género masculino, 8 género femenino, edad promedio 33 años, escolaridad; licenciatura, 9 solteros y 9 casados, peso y talla de 72 kg y 1.68 cm, laborando 43 horas por semana, estilo de vida bueno, con aspectos de riesgo en salud; no practicar ejercicio, consumo de tabaco y alcohol, factores protectores de salud; alimentación balanceada, descanso de 7 a 9 horas, relajación y disfrute de tiempo libre.

Palabras Clave: *Estilos de Vida, factores protectores, Trabajadores Universitarios, Calidad de Vida.*

Introducción

L

a acelerada urbanización y los cambios demográficos en las Américas han resultado en importantes cambios en los *estilos de vida* entendiéndose estos a partir de la conceptualización que proporciona la Organización Mundial de la Salud: como la manera general de vivir que se basa en la interacción entre las condiciones de vida y los patrones individuales de conducta, los cuales están determinados por factores socioculturales y por las características personales de los individuos.

¹ Este trabajo fue publicado en memorias de los Congresos; V Congreso Latinoamericano de Psicología de la Salud 18 -20 de Mayo de 2011, V Congreso Internacional la Psicología en el siglo XXI, VI Congreso Latinoamericano de Psicología de la Salud en San Luis Potosí.

Estos cambios de estilos de vida están conduciendo a inactividad física, hábitos de alimentación deficientes y mayor consumo de tabaco. Juntos, ellos son responsables del rápido incremento de las enfermedades no transmisibles como las tromboembolias, enfermedades coronarias, la diabetes tipo 2 y algunos cánceres. Según la Organización Mundial de la Salud, estas enfermedades crónicas representan un 60% de las muertes a nivel global, cifra que ascenderá a 73% para el año 2020. Actualmente, 77% de las enfermedades no transmisibles ocurren en países en vías de desarrollo afectando gravemente a adultos que se encuentran en la plenitud de su vida y en el momento de mayor productividad de acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud, (OPS, 2002).

Cada vez es mayor la evidencia del peso que ejerce nuestra *conducta*, nuestros estados psicológicos y el contexto en el que vivimos sobre nuestra salud, la cual depende en gran medida de comportamientos tales como tener hábitos saludables, buscar cuidados médicos, y obedecer recomendaciones de éstos. Por ejemplo, el sentirnos amados y apoyados por otras personas adquiere un enorme valor cuando tenemos que afrontar situaciones estresantes. Es por ello que el papel activo que los seres humanos pueden tener en la conservación de su propia *salud* y en la aparición, empeoramiento, facilitación o curación de sus enfermedades. Entendiendo ésta a partir de la definición que proporciona la OMS (1946), es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades. Por lo que en general se han recomendado ciertos comportamientos para mantener la salud entre los cuales se encuentran dormir siete u ocho horas al día, desayunara cada mañana, nunca comer entre comidas, aproximarse a el peso conveniente en función de la talla, no fumar, consumir moderadamente alcohol, u optar por un comportamiento abstemio y realizar con regularidad una actividad física. (Oblitas, 2004).

Pero sin embargo a pesar de estas recomendaciones que hace la gente o que sigue haciendo la gente la evidencia se ha mencionado anteriormente con los estilos de vida que se están desarrollando en la actualidad, la masificación del estilo de vida sedentario no es sólo el resultado de opciones individuales, sino también del ambiente en que vivimos, que promueve la inactividad. Por ejemplo, el aumento en el uso de transporte motorizado y el desarrollo de nuevos instrumentos que facilitan el trabajo y ahorran tiempo, causan que la población camine menos que en el pasado. Además, en muchos países, la inseguridad en las calles y la falta de lugares públicos recreativos son también razones importantes por las cuales muchas personas se abstienen de ser más activas. (OPS, 2002).

Ello hace referencia a el modelo biopsicosocial que la salud esta multideterminada es decir que las causas que interactúan en los procesos saludables y patológicos son de diversa naturaleza y origen pues intervienen tanto elementos de macroprocesos (tales como el contexto social, ambiente físico, circunstancias socioeconómicas, factores climáticos, etc.), como otros

microprocesos (cambios bioquímicos, pensamientos, emociones, etc.).(Oblitas, 2004). Lo anterior confirmaría también el cómo vive la gente, condiciones de vida y los patrones individuales de conducta, los cuales están determinados por factores socioculturales ya que los estilos de vida están estrechamente relacionados con la producción, intervención y tratamiento de las enfermedades, así como que en los estilos de vida quedan contenidos los factores protectores y factores de riesgo para la salud y enfermedad de ahí la importancia de estudiarlos, además de las características personales de los individuos, el estilo de vida que lleva cada individuo, siendo el objetivo de la presente investigación que pretende obtener los estilos de vida de los trabajadores universitarios con la finalidad de obtener resultados que sin duda arrojaran ciertas necesidades específicas para dicha población y permitiría aportar o planificar acciones concretas en apoyo a mejorar la calidad de vida de dichos trabajadores.

Marco Teórico

Capítulo I Psicología de la Salud

1. 1. Concepto

La psicología de la salud surgió a partir de una perspectiva sistémica e integrativa, con psicólogos pertenecientes a diferentes áreas psicológicas. Se reafirma la antigua idea de que el comportamiento es crucial para mantener la salud o bien para generar la enfermedad. La asociación psicológica americana crea en 1978 la *Health Psychology*, la división de la psicología de la salud hacia la cual confluyen distintas disciplinas de la psicología para el surgimiento de esa nueva área.

Matarazzo (1980), define a la psicología de la salud como la suma de las contribuciones profesionales, científicas y educativas específicas de la psicología como disciplina para la promoción, mantenimiento de la salud, la prevención y tratamiento de la enfermedad, la identificación de los correlatos etiológicos y diagnósticos de la salud, la enfermedad y la disfunción asociada, además del mejoramiento del sistema sanitario y la formulación de una política de la salud. La Psicología de la Salud se orienta a mejorar la calidad de vida de las personas, a través de programas preventivos que favorezcan el autocontrol y la autoregulación física y psicológica, así como a planificar acciones que intentan modificar la probabilidad de ocurrencia de procesos mórbidos. El entrenamiento en orientación y cuidado de personas que tienen que sobrellevar enfermedades crónicas tales como las cardiovasculares, cáncer, respiratorias, diabetes, SIDA, son prioridades en salud que los psicólogos deben enfrentar en la actualidad. La forma en que las emociones y las actitudes se relacionan con los procesos de salud y de enfermedad; que factores conductuales de riesgo pueden identificarse para ciertas enfermedades a través de qué acciones cognitivas y de comportamiento pueden afrontarse eficazmente situaciones estresantes de la vida cotidiana, como se puede convivir con una enfermedad crónica o con un enfermo crónico; como aprender a adaptarse a las exigencias inherentes de cada etapa de la vida; como enfrentar el envejecimiento biológico, etc. Son temas propios de la psicología de la salud. (Oblitas, 2006).

1.2 Funciones de la Psicología de la Salud

Las funciones de los psicólogos de la salud son variadas entre las cuales se encuentran; evaluación, diagnóstico, tratamiento e intervención, consejo, asesoría, consulta y enlace, prevención y promoción de la salud, investigación, enseñanza y supervisión, dirección, administración y gestión.

1.3 Modelos de la Salud

Modelo Biopsicosocial

Sus bases teóricas se hallan en la Teoría General de Sistemas y supone pasar de un modelo patogénico sobre los asuntos relacionados con la salud a un modelo salutogénico... con las siguientes características: 1) Rechaza el reduccionismo del modelo biomédico, al enfatizar la importancia que cada nivel (físico, psicológico y social) tiene para la salud, enfatizando la multicausalidad de los problemas relacionados con la salud... 2) Evita el dualismo mente-cuerpo, al subrayar la existencia de interconexiones de los diferentes sistemas... 3) Introduce el concepto de autorregulación, ya que cada sistema está orientado a alcanzar un equilibrio en su funcionamiento ... (homeostasis)... 4) Enfatiza tanto la salud como la enfermedad, al tratarse de dos aspectos de un mismo proceso, y concede una gran importancia a la prevención de la enfermedad y la promoción de la salud, por lo que favorece la multi-interdisciplinariedad a la hora de abordar los problemas... 5) Desde el modelo biopsicosocial, la salud es un problema social y político, con la participación activa y solidaria de la comunidad”.

Modelo de Creencias sobre la Salud

Este modelo fue formulado inicialmente por Hochbaum (1958; citado por León-Rubio y Medina-Anzano, 2002), y luego reformulado por Becker (1974; citado por León-Rubio y Medina-Anzano, 2002) y por Rosenstock (1974; citado por Espada-Sánchez, Quiles-Sebastián y Méndez-Carrillo, 2002), que ha tenido mayor eco entre los psicólogos de la salud, aplicándose con más o menos éxito a la explicación y predicción de una amplia gama de comportamientos de salud: en la evitación o disminución de comportamientos de riesgo como tabaquismo, beber alcohol y consumir drogas como cocaína o heroína; para instaurar o aumentar comportamientos protectores de la salud como realizar ejercicio físico de forma regular, alimentarse de forma saludable, mantener relaciones sexuales seguras, promoción del uso saludable del ordenador, realización de exámenes médicos periódicos para detección precoz del cáncer, utilizar protectores cervicales, usar de forma correcta los servicios de urgencia y favorecer la adhesión al tratamiento (León-rubio y Medina-Anzano, 2002).

En este modelo y de acuerdo con León-Rubio y Medina-Anzano (2002), se sugiere que la persona adoptará o no una acción de salud en función de su grado de interés respecto a la problemática de salud (motivación de salud) y de las percepciones sobre: susceptibilidad o vulnerabilidad a la enfermedad, gravedad percibida de las consecuencias en caso de contraerla, beneficios potenciales de la acción respecto a la prevención o reducción de la amenaza y de la gravedad percibidas, y los costos o barreras físicas, psicológicas, económicas, etc., de llevar a cabo la acción. En este modelo es necesario que existan claves para la acción que

desencadenen el proceso que conduce a la realización del comportamiento de salud apropiado y una serie de factores modificadores (culturales, sociodemográficos, psicológicos, etc.) que pueden influir en el proceso.

El modelo de creencias de salud (Becker, 1974; citado por Espada-Sánchez, Quiles-Sebastián y Méndez-Carrillo, 2002) se enmarca entre las teorías del valor-expectativa, y supone que las conductas de protección están en función de los siguientes elementos que constituyen el modelo (León-Rubio y Medina-Anzaldo, 2002; Pérez-Pastén y Pérez-Pastén, 2004).

Capítulo II Estilos de Vida

2.1 Definición

En la 31 sesión del comité regional de la OMS para Europa, se ofreció una definición del estilo de vida que lo describía como "una forma general de vida basada en la interacción entre las condiciones de vida en un sentido amplio y los patrones individuales de conducta determinados por factores socioculturales y características personales" (WHO, 1986). Aunque no se introdujo una definición concreta para el término de estilo de vida saludable, esta conceptualización de estilo de vida en general ha servido de base a los investigadores para clarificar este término.

A pesar de no existir una definición unánime, la mayoría de los autores definen los estilos de vida saludables como un *"conjunto de patrones conductuales que poseen repercusiones para la salud de las personas"*. En lo que ya no todos coinciden es si estos patrones conductuales son elegidos voluntaria o involuntariamente por las personas. Mientras que el modelo médico ha defendido el carácter exclusivamente voluntario de tal elección, los autores de orientación psicosocial entienden la elección como involuntaria en cierta medida ya que reconocen la influencia de las variables psicosociales en la adquisición y mantenimiento de los estilos de vida. En resumen, desde los modelos psicosociales podemos definir el estilo de vida saludable como un *"conjunto de patrones conductuales o hábitos que guardan una estrecha relación con la salud"*. Por patrones conductuales entendemos formas recurrentes de comportamiento que se ejecutan de forma estructurada y que se pueden entender como hábito cuando constituyen el modo habitual de responder a diferentes situaciones (Rodríguez-Marin y García, 1995). Estos hábitos se aprenden a lo largo del proceso de socialización del individuo y una vez adquiridos son difíciles de modificar.

El concepto de estilo de vida es la manera general de vivir que se basa en la interacción entre las condiciones de vida y los patrones individuales de conducta, los cuales están determinados por factores socioculturales y por las características personales de los individuos. (OPS, 2002).

2.2 Aspectos que integran los Estilos de Vida

Desde una perspectiva integral, es necesario considerar los estilos de vida como parte de una dimensión colectiva y social, que comprende tres aspectos interrelacionados: el material, el social y el ideológico. En lo material, el estilo de vida se caracteriza por manifestaciones de la cultura material, vivienda, alimentación y vestido. En lo social según las formas y estructuras organizativas: tipo de familia, grupos de parentesco, redes sociales de apoyo y sistemas de

soporte como las instituciones y asociaciones. En el plano ideológico, los estilos de vida se expresan a través de las ideas, valores y creencias que determinan las respuestas o comportamientos a los distintos sucesos de la vida. Desde esta perspectiva integral, los estilos de vida no pueden ser aislados del contexto social, económico, político y cultural al cual pertenecen y deben de ser acordes a los objetivos del proceso de desarrollo, dignificando a la persona humana en la sociedad a través de mejores condiciones de vida y de bienestar. Los estilos de vida se han identificado principalmente con la salud en un plano biológico, pero no la salud como bienestar biopsicosocial espiritual y como componente de la calidad de vida. Los estilos de vida definidos como los procesos sociales, las tradiciones, los hábitos, conductas y comportamientos de los individuos y grupos de población que conllevan a la satisfacción de las necesidades humanas para alcanzar el bienestar y la vida. Los estilos de vida son determinados de la presencia de *factores de riesgo y/o factores protectores* para el bienestar, por lo cual deben ser vistos como un proceso dinámico que no solo se compone de acciones o comportamientos individuales, sino también de acciones de naturaleza social. En esta forma se propone un *listado de estilos de vida o comportamientos saludables o factores protectores de la calidad de vida*. (Duncan, 1986).

Tener sentido de vida, objetivos de vida y plan de acción, Mantener la autoestima, Sentido de pertenencia y la identidad, Mantener la autodecisión, autogestión y deseo de aprender, Brindar afecto y mantener la integración social y familiar, Tener satisfacción con la vida, promover la convivencia, solidaridad, tolerancia y negociación, Capacidad de autocuidado, Seguridad social en salud y control de factores de riesgo como: obesidad, vida sedentaria, tabaquismo, alcoholismo, abuso de medicamentos, estrés y algunas patologías como hipertensión y diabetes, Ocupación de tiempo libre y disfrute del ocio, Comunicación y participación a nivel familiar y social, Accesibilidad a programas de bienestar, salud, educación, culturales, recreativos, entre otros y Seguridad económica.

Las conductas de salud son aquellas que lleva a cabo un individuo, cuando goza de buena salud, con el propósito de prevenir la enfermedad (Kasl y Cobb, 1996 citado en Oblitas, 2004). Dichos comportamientos incluyen un amplio abanico de conductas, desde dejar de fumar, perder peso, hacer ejercicio, hasta comer adecuadamente. El concepto de conducta de salud contempla esfuerzos para reducir los patógenos conductuales y practicar conductas que actúan como inmunógenos conductuales. Las conductas de salud no ocurren en el vacío. Para comprenderlas es necesario analizar los contextos en que tienen lugar, los cuales comprenden una constelación de factores personales, interpersonales, ambientales, institucionales que implican aspectos como política pública, ambiente físico y social, prácticas institucionales e influencias interpersonales. Estas dimensiones o factores no son homogéneos para todas las conductas de salud. Por ello no es raro observar que en el repertorio de conducta de un individuo convivan hábitos saludables y nocivos. De hecho, diversas investigaciones han obtenido pobres correlaciones entre las distintas conductas de salud, o lo que es lo mismo, el que un sujeto realice una determinada conducta de salud no garantiza que lleve a cabo otros comportamientos saludables. (Kirscht, 1983 citado en; Oblitas, 2004).

Comportamientos más aconsejables para una vida saludable (Oblitas, 2004): Dormir siete u ocho horas cada día, Desayunar por la mañana, Nunca o rara vez comer entre comidas,

Aproximarse al peso conveniente en función de la talla, No fumar, Usar moderadamente el alcohol u optar por un comportamiento abstemio y Realizar con regularidad alguna actividad física.

Es posible que los comportamientos no saludables o insanos de mucha gente se deban a la ignorancia que tenemos sobre la salud. La salud está vinculada a comportamientos que pueden conocerse y aprenderse. El comportamiento saludable no es algo innato, nadie viene a este mundo genéticamente condicionado para comportarse de una forma saludable. Las distintas formas comportamentales referidas a la salud no dejan, por tanto, de ser una construcción social y cultural. El hecho es que, en la misma medida, nadie viene programado a este mundo para comportarse de una forma insana. Si este tipo de comportamientos se produce es porque se trata de un comportamiento aprendido. Entonces desarrollando estilos de vida sanos en su trabajo, familia, calle etc. Contribuyendo por esa vía a que otros miembros de la comunidad aprendan a su vez comportamientos sanos. (Buendía, 1998). Entonces Los Estilos de Vida Saludables son aquellas acciones realizadas por un sujeto que influyen en la probabilidad de obtener consecuencias físicas y fisiológicas inmediatas y a largo plazo y que repercuten en su bienestar físico y en su longevidad. (McAlister, 1981 en Oblitas, 2004).

El tipo de vida dominante en nuestras sociedades está representado por la velocidad y la urgencia en el tratamiento de los asuntos que nos afectan y en especial con la rapidez que se producen los cambios de todo tipo en todos los órdenes de la vida; familiar, laboral, tecnológico, emocional, comunicacional, etc. (Buendía, 1998). En general se ha constatado que ante un estado de tensión emocional se incrementan comportamientos de riesgo para la salud que sirven para paliar los efectos del estrés a corto plazo, como el tabaco, alcohol, consumo de alimentos ricos en grasas y azúcares, pero al mismo tiempo y debido al estado de fatiga que el estrés induce se reduce la práctica de comportamientos saludables como el ejercicio físico, que constituye una estrategia natural para la regulación de los estados emocionales.(Amigo, 2009).

Método

Objetivo General: Obtener los estilos de vida de trabajadores universitarios.

Planteamiento del Problema: La acelerada urbanización y los cambios demográficos en las Américas han resultado en importantes cambios en los *estilos de vida*. Estos cambios de estilos de vida están conduciendo a inactividad física, hábitos de alimentación deficientes y mayor consumo de tabaco, siendo responsables del rápido incremento de las enfermedades no transmisibles como las tromboembolias, enfermedades coronarias, la diabetes tipo 2 y algunos cánceres. Según la Organización Mundial de la Salud, estas enfermedades crónicas representan un 60% de las muertes a nivel global, cifra que ascenderá a 73% para el año 2020. Actualmente, 77% de las enfermedades no transmisibles ocurren en países en vías de desarrollo afectando gravemente a adultos que se encuentran en la plenitud de su vida y en el momento de mayor productividad. (OPS, 2002).Por tanto, interferir los estilos de vida se convierte en una de las acciones más eficaces para la prevención de la enfermedad y la promoción a la salud.

Pregunta de Investigación: ¿Cuál será el estilo de vida de los trabajadores universitarios?

Variables: Los estilos de vida es la manera general de vivir que se basa en la interacción entre las condiciones de vida y los patrones individuales de conducta, los cuales están determinados por factores socioculturales y por las características personales de los individuos. (OPS, 2002).

Definición Operacional: Para efectos de esta investigación los *estilos de vida* son la serie de conductas que el individuo realiza en su cotidianidad y en su contexto, es como vive su propia vida.

Instrumentos: **Cédula de datos Socio demográficos:** reunirá información sobre datos generales del trabajador (tales como; edad, género, lugar en donde vive, escolaridad, estado civil, número de hijos, peso, talla, área de trabajo, puesto del trabajador, número de horas que trabaja en la Universidad y número de Trabajos o Jornadas) y **Cuestionario FANTASTIC:** Constituido por 25 ítems estandarizados, que exploran nueve dominios sobre los componentes físicos, psicológicos y sociales del estilo de vida: Familia-amigos, Actividad física, Nutrición, Tabaco-toxinas, Alcohol, Sueño-cinturón de seguridad-estrés, Tipo de personalidad, Interior (ansiedad, preocupación, depresión), Carrera (labores). Los ítems presentan cinco opciones de respuesta con valor numérico de 0 a 4 para cada una y se califican mediante una escala tipo likert con una calificación de 0 a 100 puntos para todo el instrumento. El FANTASTIC fue publicado en 1984 pero fue en 1996 cuando se difundió su uso y se probó en poblaciones generales y específicas. (Seignón, 2008). Los ítems presentan cinco opciones de respuesta con valor numérico de 0 a 4 para cada una, y se califican por medio de una escala tipo Likert, 25 con una calificación de 0 a 100 puntos para todo el instrumento: Puntuaciones del cuestionario FANTASTIC, ≤ a 39 puntos – Existe peligro, 40 a 59 puntos – Malo, 60 a 69 puntos – Regular, 70 a 84 puntos – Bueno, 85 a 100 puntos – Excelente.

Población y Muestra: En el estudio se trabajó con una muestra de 18 trabajadores universitarios, inscritos en nomina partiendo de que esta participación fuera de manera voluntaria.

Tipo de Estudio: Se trabajó desde un enfoque *cuantitativo*, de tipo descriptivo el cual describe a la población a partir de datos estadísticos.

Diseño de Investigación: Fue de tipo transversal ya que se obtuvo el estilo de vida de los trabajadores universitarios.

Procesamiento de la Información: Se realizó mediante la entrevista directa y la aplicación del Cuestionario FANTASTIC a 18 trabajadores universitarios, posteriormente se generó una base de datos, en el paquete estadístico de las ciencias sociales SPSS, en donde se obtuvo media, desviación estándar y en base a las puntuaciones obtenidas de estilo de vida.

Resultados

Tabla 1. Estadísticos Descriptivos

Factor	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad de entrevistados	18	21	55	33.11	10.380
Estado Civil del Sujeto	18	1	2	1.50	.514
Peso del sujeto	18	52	110	72.72	14.368
Talla del sujeto	18	1.58	1.90	1.6844	.08248
Número de horas que labora a la semana	18	30	55	43.00	6.633
Estilos de Vida (Excelente, Bueno, Regular, Malo y Existe Peligro)	18	64	94	76.00	8.845
N válido (según lista)	18				

La muestra estuvo conformada por 18 sujetos participantes 10 hombres y 8 mujeres con una edad promedio de 33 años, escolaridad promedio de Licenciatura, 9 sujetos solteros y 9 casados, con peso y talla promedio de 72 kg y 1.68 cm, laborando en promedio 43 horas a la semana, con un estilo de vida bueno. Aunque se encontró un estilo de vida bueno, existen algunos comportamientos de riesgo para su salud, que se enuncian a continuación: Doce sujetos de 18 el ejercicio activo de 30 minutos, rara vez o dos veces a la semana lo practican

Tabla 2. Frase 2 Ejercicio activo 30 minutos (correr, andar en bici, caminar rápido)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 Rara Vez	7	38.9	38.9	38.9
	2 Dos veces a la semana	5	27.8	27.8	66.7
	3 Tres veces a la semana	4	22.2	22.2	88.9
	4 cuatro veces o más a la semana	2	11.1	11.1	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

Tabla 3. Frase 4 Consumo de tabaco

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0 Más de 10 veces a la semana	1	5.6	5.9	5.9
	1 1 a 10 veces a la semana	4	22.2	23.5	29.4
	2 Ninguno en los últimos 6 meses	3	16.7	17.6	47.1
	3 Ninguno en el último año	1	5.6	5.9	52.9
	4 Ninguno en los últimos 5 años	8	44.4	47.1	100.0
	Total	17	94.4	100.0	
Perdidos	Sistema	1	5.6		
	Total	18	100.0		

De 1 a más de 10 veces a la semana realizan el consumo de tabaco cinco de 18 sujetos entrevistados

Tabla 4. Frase 6 Duerme 7 a 9 horas por la noche

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 Rara vez	1	5.6	5.6	5.6
	2 Algunas veces	3	16.7	16.7	22.2
	3 Frecuentemente	9	50.0	50.0	72.2
	4 Siempre	5	27.8	27.8	100.0
	Total	18	100.0	100.0	

Nueve de 18 sujetos afirma dormir frecuentemente de 7 a 9 horas por la noche

Tabla 4. Relajación y disfrute de tiempo libre

Diez de 18 sujetos afirman tener relajación y disfrute de tiempo libre casi diario a cinco veces a la semana

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	5.6	5.9	5.9
	2	6	33.3	35.3	41.2
	3	2	11.1	11.8	52.9
	4	8	44.4	47.1	100.0
	Total	17	94.4	100.0	
Perdidos	Sistema	1	5.6		
	Total	18	100.0		

Discusión

Los resultados de la investigación muestran que el estilo de vida de los trabajadores universitarios *es bueno* pero existen comportamientos que ponen en riesgo salud como la *inactividad física, consumo de tabaco y consumo de alcohol*, mismos que vienen a confirmar lo que dice la OPS,2002 que actualmente los cambios de estilos de vida están conduciendo a *inactividad física*, hábitos de alimentación deficientes y *mayor consumo de tabaco*, siendo responsables del rápido incremento de las enfermedades no transmisibles como las tromboembolias, enfermedades coronarias, la diabetes tipo 2 y algunos cánceres. Mismos aspectos que habría que interceptar e iniciar algunas acciones para la prevención de la enfermedad y la promoción de la salud. Los estilos de vida son determinados de la presencia de factores de riesgo y/o de factores protectores para el bienestar, por lo cual deben ser vistos como un proceso dinámico que no solo se compone de acciones o comportamientos individuales, sino también de acciones de naturaleza social, en conjunto eso refuerza en teoría lo que es el modelo biopsicosocial. Desde la psicología de la salud nosotros como agentes de cambio podemos promover estilos de vida adecuados, para prevenir y cambiar comportamientos inadecuados, causantes de la gran parte de la morbilidad y mortalidad de nuestra sociedad. Integrando programas en base a las necesidades de la población con la que nos comprometemos, incorporando enseñanza de estrategias que fomenten comportamientos saludables junto a otras que traten de modificar los comportamientos insanos, debido a que los comportamientos saludables pueden ser incompatibles con estilos de vida insanos. En este sentido la práctica de actividad física es fundamental tanto para la prevención como para el cambio de los estilos de vida insanos. Se sabe como las personas físicamente activas se comprometen con más frecuencia con comportamientos saludables y con menor frecuencia con conductas de riesgo para la salud, en comparación con las personas sedentarias. Y tomando en cuenta que de base esta población tiene conductas que pueden aportar elementos de mantenimiento de su salud tales como, realizar una alimentación adecuada y balanceada, dormir de 7 a 9 horas por la noche y tener relajación y disfrute de tiempo libre.

Conclusiones y Sugerencias

Dados los beneficios preventivos de la actividad física, es importante realizar acciones que les permitan a los sujetos convertir la actividad física en un estilo de vida saludable. El ejercicio produce en los individuos que lo realizan, una sensación de bienestar, tanto en la persona que lo efectúa con fines competitivos, como en aquella que lo realiza con motivos recreacionales. El cambio hacia un estilo de vida más saludable es una opción necesaria, para la mejora de la calidad de vida. Proponer acciones concretas como activaciones físicas periódicas (una vez a la semana). La actividad física debe ser un tema de vital importancia para las instituciones que buscan un rendimiento efectivo y sin grandes índices de enfermedades producidas por el sedentarismo y el estrés laboral. El tabaquismo se ha estudiado sistemáticamente como elemento causal de todos los cánceres y también de un importante conjunto de enfermedades, por lo que es importante intentar modificar creencias por medio de diversas técnicas y terapias cognitivo-conductuales. Las principales causas de muerte actualmente provienen de estilos de vida y conductas poco saludables, y ahí es el campo de acción para los psicólogos de la salud.

Conviene realizar desde la psicología de la salud programas con necesidades reales para promover estilos de vida adecuados, para prevenir y cambiar comportamientos inadecuados, causantes de la gran parte de la morbilidad y mortalidad de nuestra sociedad.

Referencias Bibliográficas

- Amigo I. (2009). *Manual de Psicología de la Salud*. Ed. Pirámide.
- Buendía J. (1998). Estrés Laboral y Salud. Editorial Biblioteca Nueva. Madrid.
- Duncan P. (1986). *Estilos de Vida*. En medicina en Salud Pública. León-Rubio y Medina-Anzano, 2002
- Morales F. (1999). *Introducción a la Psicología de la Salud*. Ed. Paidós. México
- Oblitas L., (2004). *Psicología de la Salud y Calidad de Vida*, Ed. Thomson
- Oblitas L., (2006). *Psicología de la Salud y Calidad de Vida*, Ed. Thomson
- Oblitas, Luis. (2004). Promoción de los estilos de vida saludables. En Investigación en Detalle Número 5. ALAPSA. Bogotá. Versión Online <http://www.alapsa.org/detalle/05/index.htm>
- OMS (1948), Versión Online <http://www.who.int/suggestions/faq/es/index.html>
- OPS (2002), Hoja informativa Enero Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud, Programa de Alimentación y Nutrición/División de Promoción y Protección de la Salud.
- Rodríguez-Marin j y García JA. Estilo de vida y salud. Latorre, JM, editor. Ciencias psicosociales aplicadas ii. Madrid, síntesis. 1995.
- Seignón C. (2008). Estilos de vida y nutrición en universitarios de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Semana de Divulgación y video Científico 2008.
- WHO. Life styles and Health. Social Science and Medicine 1986; 22 (2): 117-124.



Ariana Arévalo Yerene. México 1978. Licenciada en Psicología. Candidata a Maestra en Psicología de la Salud. Diplomado de Sanación Vibracional, Docente de tiempo completo en la Universidad Intercultural del Estado de México, México. ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2959-321X>. Atención Psicológica en Consultorio en San Felipe del Progreso, Tejupilco e Ixtlahuaca, Estado de México, México, e-mail arevalo.yerene.ariana@gmail.com

Experiencia En La Acreditación Educativa Universitaria Peruana¹

Por: Pablo Saavedra Villar

Resumen. Acreditación: proceso mediante el cual una institución, programa es reconocido, en función a estándares, criterios, calidad y leyes como la 30220 que garantiza la inserción laboral y mejora de la calidad educativa. Ley 28044 que contiene el rango y tablas de clasificación. MERCOSUR mercado global, controlados por grupos que regula los objetivos de acuerdo a interés e influencias determinantes, desde inicios de la industrialización siglo XIX, y XX, nuevas formas de gobierno en diferentes países; la educación superior inicia mecanismos de mercantilización, privatización y enfoque neo liberal, introducción de métodos cualitativo y cuantitativo y el uso de las normas Vancouver y APA en investigación. Reglas de control UNESCO. Perú nuevas políticas después de caída de los gobiernos militares décadas 70 80 y 90

Palabras claves: Acreditación, epistemología, calidad, estándares, criterios.

INTRODUCCIÓN

En el Perú a la fecha son 39 universidades públicas y 41 universidades privadas licenciadas, cuya característica común es, la diversidad en sus modelos de gestión administrativa y la gran variedad en la calidad del servicio que ofrecen cada uno de ellos. Recordando que, a finales del siglo pasado, el país experimentó un crecimiento en el sector universitario, favorecido por las normas emanadas por el mercado educativo, sin tener en cuenta las condiciones mínimas para la formalización. En este aspecto, el análisis de calidad de la educación superior no tardó en abrir paso recogiendo premisas de la Declaración de la Unesco sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: como visión y acción (1998) y en la primera parte de la década del presente siglo ya se había instalado en el sector universitario la conciencia de contar con una acreditación que reconozca y distinga la seriedad de las instituciones educativas.

¹ Este artículo fue publicado en....

Es así como las instituciones más antiguas y prestigiosas empiezan con los procesos de autoevaluación y buscan en las instituciones acreditadoras la imagen distintiva de su calidad en sentido.

El estado peruano, entiende a la educación como un derecho elemental, para un bien social orientados al servicio de la comunidad y lucha contra el analfabetismo. Por ello es importante entender la fundamentación de las políticas públicas, para la innovación dando inicio el año 2003 con la Ley General de Educación, Ley N.º 28044, donde se busca “el nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas para enfrentar los retos del cambio desarrollo y transformación, de esta manera asumir su realidad de existencia y relevancia como integrante de la sociedad”

El 2006, la Ley N.º 28740 permitió la creación, por vez primera, el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) con la finalidad de “garantizar la calidad educativa de las instituciones públicas y privadas, a finales del año 2007, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU), órgano operativo encargado de la organización de los procesos de acreditación de las instituciones educativas en el país inicia actividades correspondientes a este tema, el 2009 se publica el Modelo de Calidad para la Acreditación de las Carreras Profesionales Universitarias en el Perú. A dicha fecha, la acreditación era obligatoria solo para las carreras de educación, ciencias de la salud y derecho. El año 2013, el CONEAU había acreditado solo una carrera profesional de 558 identificadas (CONEAU, 2013), a medida que el tiempo iba pasando las autoridades se dan cuenta que falta de entidades acreditadoras y evaluadoras reconocidas, de tal manera que el CONEAU establece alianzas con entidades de acreditación internacionales privadas y públicas (Vega, 2016). EL 2014, tras el arduo debate para aprobar la nueva Ley Universitaria, Ley N° 30220 se precisa la creación de universidades buscando el cumplimiento de estándares de calidad mínimos, se creó también la Superintendencia Nacional de Educación Universitaria (SUNEDU) y se normaron los procesos de acreditación y licenciamiento aplicables a las universidades nacionales y privadas.

En el Perú la nueva Ley Universitaria (LU) trajo consigo no solo la creación de la SUNEDU sino la reorganización del SINEACE. Al cual se le encargo de normar y supervisar las condiciones básicas de calidad exigibles para el funcionamiento de universidades y sus filiales. En setiembre de 2015, el Ministerio de Educación aprobó y publicó la Política de Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior Universitaria (Decreto Supremo N° 015-2015-MINEDU).donde la dicha norma, para el Sistema de Aseguramiento de la Calidad del Sector universitario quedó definido sobre la base de cuatro pilares: sistemas de información confiable y oportuna, el fomento y fortalecer el desempeño, por tanto la acreditación para la mejora continua y el licenciamiento como garantía de condiciones básicas de calidad se pone en conocimiento.

Que las universidades cumplan con las condiciones básicas de calidad que le permitan ofrecer dicho servicio. Este procedimiento ha sido exigido a todas las universidades existentes

entendiendo que la licencia no es una autorización permanente, sino que le permite al estado verificar cada cierto tiempo (mínimo 6 años). (Sevillano,2017)

El modelo vigente para la acreditación universitaria se estructura sobre 4 dimensiones que se dividen a su vez en 12 factores (SINEACE, 2016): Dimensión 1: Gestión estratégica. Se divide en tres factores: planificación del programa de estudios, gestión del perfil de egreso y aseguramiento de la calidad. Dimensión 2: Formación integral, dividido en cinco factores: proceso enseñanza aprendizaje, gestión de los docentes, seguimiento a estudiantes, investigación, desarrollo tecnológico e innovación, y responsabilidad social universitaria. Dimensión 3: Soporte institucional. Tiene tres factores: Servicios de Bienestar, Infraestructura y soporte, y Recursos Humanos. Dimensión 4: Resultados. Tiene un único factor que es la verificación del perfil de egreso.

Los 12 factores en los que se divide el Modelo de calidad 2016 se subdividen, finalmente, en un total de 34 estándares a ser evaluados y que deben ser logrados para obtener la acreditación. En dicha evaluación la calificación de un estándar como lentamente logrado será indicativo de que no solo se cumple con él, sino que se evidencian condiciones para afirmar que dicho logro se mantendrá en el tiempo o sea sostenible. (CONEAU,2013).

MATERIALES Y MÉTODOS

Cabe municionar como punto de partida es la experiencia de haber estado involucrado en este proceso dando lugar al fortalecimiento y análisis bibliográficos. Según las normas de acreditación del año 2006, Ley N° 28740, Ley N° 30220 y con decreto Supremo N° 015-2015-MINEDU (Nava, 2003)

Método.

La investigación es eminentemente cualitativa, se empleó el método inductivo y deductivo bibliográfico para fundamentar el marco teórico y el análisis de cada uno de las partes.

Muestra.

Es no probabilística por cuanto se eligió de forma intencional a los diversos fuentes de primera mano cómo: revistas, tesis, libros, internet y sobre todo la experiencia, para poder sistematizar los datos obtenidos.

Técnicas.

Técnica de la revisión bibliográfica. Que permitió la acumulación de datos sobre el tema.

Técnica de la lectura. Análisis de la investigación

Técnica del resumen. Acumulación de ideas sobre el tema

Técnica del subrayado. Identificar frases y palabras relacionados al tema.

RESULTADO

Ante la deficiencia en la evaluación y acreditación por parte de los evaluadores así como: el uso de formatos, la cantidad de indicadores, verificación e identificación de uso de las competencias, falta de conocimiento de los estándares, criterios y la autoevaluación, falta de evidencias con fuentes de verificación, carencia de ideas para justificar, el desconocimiento

para elaborar el plan de mejora con todo sus elementos que le corresponde, por ultimo no hacer público los informes realizados. hacen que solo queda en un formato teórico sobre el escritorio. por ello mencionamos que las instituciones acreditadoras no están entendiendo la realidad en su amplitud, es así que toda actividad avanzada quedará como mero orientador (Adrián, 2021)

Entiendo que los criterios e indicadores, se pueden resumir en resultados cuando se identifica los elementos fundamentales que se manifiesta con mayor validez y estén en relación con los constructos que cada organismo acreditador tiene respecto a la evaluación interna y externa.

Sería más interesante si partimos teniendo en cuenta estos aspectos: Saber los niveles de participación del docente, estudiante, personal administrativo y grupos de interés, cuando se explican, los estándares y criterios, cuando ubiquemos bien los métodos técnicos y estrategias recurrentes más adecuadas, cuando se aprecia un clima organizacional adecuado: motivación, incentivo, comunicabilidad, buen trato, socialización de los documentos internos como PEI, MOF, resoluciones, directivas, planes de estudio y otros. (Seana,2010)

Por lo tanto; las instituciones acreditadoras continúan en deuda dado que la instancia responsable de su reconocimiento no cuenta con personal adecuado para llevar a cabo este proceso. Es cierto que la acreditación viene desde otro contexto, con la experiencia, es momento de realizar bajo el contexto propio con “la pertinencia, habilidad, arte e inteligencia que también existe. Aquí o en Latinoamérica y sur América”. En el Perú, fue introducido sin tener en cuenta la realidad geográfica cultural y social que el Sistema educativo superior peruano necesita. Somos diferentes al sistema educativo estadounidense, México y brasileño.

Por ello vale la pena señalar que, si tal práctica llegó para quedarse, entonces, será necesario sugerir en primer lugar la evaluación de quienes acreditan y tengan en cuenta los factores que intervienen en la acreditación universitaria en el Perú.

- Costos del proceso
- Integrar a la institución
- Generar una cultura de autoevaluación y autorregulación
- Incluir las necesidades del mercado laboral en los programas.
- Difundir los objetivos de manera estratégica con el cuerpo académico.

Teniendo en cuenta el tipo de acreditación:

- Acreditación institucional
- Acreditación de facultades
- Acreditación de programas de posgrado
- Acreditación especialidades.

Para lograr la acreditación, que tiene una duración de 3 años, la carrera o la facultad debe demostrar en su informe final de autoevaluación, debidamente verificado por la entidad evaluadora y el SINEACE, para demostrar que ha cumplido con los estándares establecidos. al respecto el Dr. Eugenio Radamés Borroto Cruz y el Dr. Ramón Syr Salas Perea mencionan en su trabajo “Acreditación y evaluación Universitaria” Como el resultado de un proceso de evaluación y seguimiento sistemático del cumplimiento de las funciones universitarias de una institución de educación superior (IES), que permite obtener información real y objetiva sobre la calidad de las instituciones y programas universitarios que desarrolla. Esto garantiza ante la

sociedad con la calidad y eficiencia en todos los elementos que la conforman como: recursos humanos, gestión administrativa, infraestructura, tecnología de punta etc.

Una vez logrado los avances significativos en el cumplimiento de su misión y objetivos que satisface un conjunto de criterios, indicadores y estándares de pertinencia y calidad, continuará en la búsqueda permanente de la excelencia que representa el esfuerzo colectivo de la comunidad universitaria, sobre la pertinencia, relevancia y calidad de su ser y quehacer institucional. (ESPÍRITU, 2016)

En la medida en que crecen y se diversifican: las actividades, las ofertas educacionales y investigativas, extensión social, responsabilidad social universitaria, se hace indispensable que exista y opere efectivamente los mecanismos de control y confiabilidad pública respecto de ellos, esta necesidad tiene su máxima expresión en el sistema de acreditación.

Interpretación de la acreditación

Entendido como un proceso mediante el cual las instituciones deciden voluntariamente demostrar su excelencia al hacer un uso legítimo de la autonomía garantizada por la Constitución y la ley.

Cuando el concepto de acreditación se refiere a una organización, sirve como prueba de un nivel de calidad, medido según diferentes parámetros y evaluado por expertos.

<https://conceptodefinicion.de/acreditacion/>.

También está relacionado con la autoevaluación de la gestión pedagógica, institucional y administrativa mediante el cual se obtiene el reconocimiento público y temporal de una institución establecido por la ley N° 28.740. (2006), cuyo órgano rector es el Sistema nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), quien se ocupa de establecer las directrices.egepperu.edu.pe/2021/02/24/la-acreditacion-universitaria-en-el-peru/

Contexto de su aparición

Si hacemos historia se trata de una tradición que se remonta al año 1910 y que toma importancia en 1943 a través de la asociación peruana de Facultades de medicina, fundada en el año de 1964.a medida que el tiempo avanza. En 1998 el ministerio de salud convoca a las universidades San Marcos y Cayetano Heredia para presentar una propuesta de ley de acreditación relacionado en medicina. ley 27154 que garantiza la calidad y la idoneidad de la formación de los médicos luego en diciembre del 2000 es aprobada esta ley 27154 y se constituye sobre la base de estas instituciones.

- Ministerio de salud
- Ministerio de educación
- Asamblea nacional de rectores
- Consejo nacional de autorización y funcionamiento de las universidades
- Colegio de médico.

Funciones:

- Elaborar los estándares mínimos para la acreditación.
- Formular las normas y procedimientos de acreditación
- Acreditar a las facultades y escuelas de medicina
- Establecer plazos y procedimientos para adecuación
- Supervisar el proceso de adecuación
- Elaborar el presupuesto y normas internas.

La acreditación en la década del 80 significó un cambio de viraje para la educación con una visión nueva bajo los requerimientos contextuales de la práctica y la necesidad histórica en los cambios de la realidad social en que nos encontramos.

Esta etapa significó un nuevo enfoque, nueva visión de mirar al factor educativo gracias a los cambios tecnológicos, acontecimientos geopolíticos que han permitido en diferentes países una nueva política, era la época de las dictaduras militares vale decir, que a partir del 90 el carácter de la educación se vio en la necesidad de tener nuevos principios, contenidos y enfoques vistos de una visión global (Novellino,2011)

El Perú en los años 2012,2013,2014 y 16 la acreditación estaba vinculado más hacia el área de salud como sucedió con la clínica (Oncocare) cuya institución acreditadora fue Acreditas Global, 2014 Joint Commission International y se suma en 2016 Accreditation Canada.

Contexto económico, social y político

Económico. Es el desarrollo de la exportación e industrialización de los países los cuales permitieron una economía global.

Social. Las estructuras sociales de los países se fueron modificando con los nuevos tipos de gobiernos implantados, por el surgimiento de una democracia en muchos países después de un periodo de dictaduras militares

Político. Se implementó nuevas políticas de estado cuya estandarización de la educación ha permitido desarrollar desde las escuelas hasta las universidades.

Acreditación y globalización (sistema global). Nueva forma de implementar métodos estrategias orientadas a la calidad educativa, a inicios del 80 con tratado de asunción y la creación de MERCOSUR.

El sector educativo indica el proceso de Acreditación Internacional, con el objetivo de garantizar la Calidad y Transparencia Académica, así como el reconocimiento de títulos expedidos en los distintos países miembros. (Datos considerados son de la universidad Aquino de Bolivia. extraído de la página web).

Las nuevas formas de vida han puesto a las universidades estar acordes a las necesidades de la sociedad; ejemplo: la modernidad han devenido de la aceleración rápida de la tecnología acompañados por un paquete de necesidades, y nuevos conceptos de consumo las cuales han permitido que los conocimientos y la profesionalización, sean vistos de necesidad obligada de servicios, por ello estos cambios se han estructurado con los programas educativos actuales y con orientación profesional sobre todo el perfil de acuerdo al momento de nuestra realidad.

Hoy la acreditación está relacionada, con la nueva Ley Universitaria 30220 que ha obligado a todas las universidades revisar sus estándares y verificar si cumplen las condiciones mínimas de calidad, incluso las instituciones ya acreditadas internacionalmente y con prestigio en el escenario académico nacional, pueden estar aún pendientes de conseguir dicha licencia. Paralelamente, el 2012 que se acreditó la primera carrera universitaria en el país, el SINEACE, pero aún no se trata de un número significativo.

SINEACE, Órgano encargado subsiste bajo una organización temporal (el Consejo Directivo Ad Hoc) y la SUNEDU los que estamos en práctica conocemos la realidad, que por más evaluaciones que se haga, el estado está generando, más desconfianza. (Sevillano,2017) revista de educación y derecho.

DISCUSIÓN

Acreditación está íntimamente ligada con: calidad docente, acciones de las autoridades académicos, con la dedicación y competencia de los miembros involucrados. libros publicados, artículos indexados, responsabilidad social, uso de materiales didácticos, capacitación y actualización, proyección social, contenido curricular, empleo de método que involucre una adecuada enseñanza aprendizaje, por lo tanto.

La evaluación y acreditación universitaria, sirvan para desarrollo armónico e integral del hombre y de la sociedad, responder y rendir cuentas, a la comunidad nacional que la rodea. Esto implica necesariamente la evaluación de su quehacer como institución de educación superior, considerando en perspectiva amplia su relevancia social, cultural, económica y académica entonces. En la situación actual pasa a ser una propuesta de innovación de las políticas y sistemas de evaluación y acreditación de los sistemas de educación superior en los distintos países y las tendencias predominantes, procurando mostrar las características más significativas del desarrollo de su sistema educativo de acuerdo a su realidad (Campo,2017).

Para recordar si retrocedemos un poco en los años 50 y 60 la educación superior y el sistema de acreditación de la época enfrentaron una serie de problemas, así como: política educativa, estrategias educacionales, definición de características y alcances de la acreditación, métodos y técnicas, cuyo propósito fundamental era asegurar mayor uniformidad en cuanto a políticas, procedimientos y prácticas de acreditación. (Gairín,2019).

De tal manera que los antecedentes están vinculados a las siguientes interrogantes: el "porqué", el "para qué" y el "cómo" del proceso de acreditación, entendiéndose como un modo operativo de hacer las cosas, dando oportunidades educativas a cada individuo con el fin de potenciar plenamente los recursos humanos, (CINDA, 1993).

Las universidades en América Latina y sur vienen adaptándose a la nueva forma de este siglo puesto que su función social. Es la formación del hombre donde implica cultura ética, compromiso y político, cuya misión del quehacer y resultados deben estar al servicio del desarrollo armónico e integral del hombre y de la sociedad. como entidad comprometida al cambio y desarrollo, sus programas académicos.

CONCLUSIONES

La acreditación en su dimensión estratégica necesita impulsar y orientar el desarrollo de las instituciones.

La acreditación en su dimensión estructural necesita asegurar sus actividades sobre patrones mínimos de calidad y eficiencia.

La acreditación en su dimensión general necesita constituir sistemas de acreditación que permitan uniformar, con miras a reconocer acreditaciones entre las universidades de los países o región.

La acreditación es un mecanismo para que las instituciones de educación superior puedan plantear sus proyectos educativos de manera sustentable.

El mejoramiento continuo evidencia la actualización de documentos de gestión, y renovación de convenios interinstitucionales por ende también la capacitación al docente, estudiante y personal administrativo; involucrando mayor compromiso de la comunidad educativa y el mejoramiento del clima laboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adrián, Yirda. (Última edición:18 de marzo del 2021). Definición de Acreditación. Recuperado de: <https://conceptodefinicion.de/acreditacion/>. Consultado el 5 de febrero del 2022.

Asamblea Nacional de Rectores (ANR) (2002, 2003, 2004): Actas de sesiones de la Comisión Nacional de Rectores para la Acreditación, Lima, ANR

Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP) (1997): Evaluación externa y acreditación internacional de programas de postgrado y doctorado: pautas y lineamientos generales, Salamanca, AUIP.

Campo, M. (2017): Tesis de grado Doctor “Estudio comparativo de dos modelos de acreditación universitaria: la aplicabilidad de estándares y criterios a la universidad mayor de chile”

Comisión de Acreditación de Facultades o Escuelas de Medicina Humana (CAFME) (2001): Ley, normas de ejecución y estándares mínimos para la acreditación de facultades o escuelas de Medicina, Lima, CAFME.

CONEAU (2013). La acreditación en el Perú: avances y perspectivas 2008-2013.

<https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2014/10/CONEAU-LaAcreditacion-en-el-Peru-2008-2014-1.p>

Ferreiro, P. (2018): “Indicadores de calidad y acreditación institucional” Tesis para optar al grado de Maestro sociólogo. Universidad de Chile.

Gairín, J., Bris, M. (2019): Revista “Acreditación en las instituciones de educación superior” Santiago de Chile

Chacón, E., Ardiles, E. (2019): tesis maestra “Análisis de los procesos de acreditación, dirigido a los evaluadores externos en el marco del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de calidad educativa período 2019-2021” Universidad privada continental. Perú.

Ley Universitaria, Ley N° 30220

https://www.sunedu.gob.pe/files/normatividad/LEY_UNIVERSITARIA.PDF

MERCOSUR (2002). Memorándum de Entendimiento sobre la implementación de un Mecanismo

Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado. Bolivia y Chile. 6 de febrero de 2013 http://www.fadu.uba.ar/institucional/leg_index_min.pdf.

Martínez, E., Vásquez, E. (2019): tesis de grado maestro titulado “Percepción de los aportes de la acreditación institucional a la calidad educativa” Universidad Católica santo Toribio de Mogrovejo facultad de humanidades. Perú.

MERCOSUR (2012) Acreditación de Carreras Universitarias para el Reconocimiento Regional de la Calidad Académica de las respectivas titulaciones

<http://www.universitariosmercosur.org/sitio/imagenes/pdf/Memorandumpara la Creacion del SistemaARCUSUR.pdf>

Nava, H. L. (2003): Evaluación y Acreditación de la Educación Superior el caso del Perú», en: Seminario-Educación Superior en América Latina y el Caribe, Buenos Aires, CONEAU. B. Aires.

Piscoya Arbañil, J. L. (2002): Historia, perspectiva actual y futuro en Boletín Cafme, 1, 1, p. 10, Lima, Ministerio de Salud, Comisión de Acreditación de Facultad de Medicina Humana (CAFME).

Reisberg, L. y Bello, M. (2014). Una propuesta de modelos de evaluación de universidades con fines de acreditación. Informe elaborado por encargo del SINEACE. Lima.

SINEACE (2016) Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria. <https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2014/08/Anexo-1-nuevomodelo-programas-Resolucion-175.pdf>

Sevillano, S. (2017) El sistema de acreditación universitaria en el Perú: marco legal y experiencias recientes. revista de “educación y derecho” N° 15 Universidad Pontificia la católica.

Segura, E. (2016): Tesis de grado Doctor. Autoevaluación según modelo de acreditación para educación superior universitaria propuesta por SINEACE y el perfil profesional de la Escuela Profesional de Educación Física - UNMSM percibida por estudiantes del X semestre, 2016

Página web.
https://www.udabol.edu.bo/internacional/wpcontent/uploads/2014/06/acreditacion_mercosur1.pdf

ECA European Consortium for Accreditation in Higher Education. (Consorcio Europeo de Acreditación) www.ecaconsortium.net

ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) [http://www.enqa.eu/](http://www.enqa.eu)

ESIB (European Student Information Bureau) <http://www.esib.org/>



Pablo Saavedra Villar. (Perú - 1960) Pedagogo y Antropólogo. Doctor en educación por la Universidad Nacional Federico Villareal. Profesor universitario de posgrado con línea de investigación en: epistemología y metodología de investigación-curriculum y calidad de educación. Ha publicado: Pobreza y marginación los Cargadores, Metodología de investigación. Email: villarsaa@hotmail.com. http://dina.concytec.gob.pe/appDirectorioCTI-VerDatosInvestigador.do?id_investigador=124527.

“Las habilidades personales y sociales, que fomentan el emprendimiento dentro del aula en un mundo VUCA”

Por: Jesús Enrique Reyes Acevedo

Resumen: El emprendimiento en las aulas ha sufrido muchas mutaciones en los últimos períodos en el concepto tradicional de entender y comprender las habilidades sociales y el conocimiento hacia un progreso de destrezas que acceden en la población económicamente activa, ejecutar planes empresariales para el autoempleo con un mayor grado de axioma y patrimonios de una mejor aptitud de vida. En este argumento, se ejecuta un estudio dentro del aula que tiene por imparcial examinar la producción apuntada, sobre el tópico de emprendimiento afín con “habilidades” o “conocimiento” o “capacidades” o “desarrollo social”. Entre los descubrimientos se halla un mayor nivel en producción académica, siendo más productivo, así como los autores más representativos y el factor de impacto de las revistas donde publicaron estos investigadores. Las referencias encontradas ofrecen un panorama muy útil en donde se vislumbra la importancia del emprendimiento considerando que la mayoría de los estudios encontrados se agrupan en la formación de habilidades.

Palabras Clave: Emprendimiento, Habilidades personales, Habilidades sociales, Iniciativa, Vuca, formación en el aula.

INTRODUCCIÓN

El emprendimiento se ha transfigurado en los últimos períodos en una habilidad social y de conocimiento para el progreso de destrezas que acceden en la población económicamente activa, ejecutar planes empresariales para el autoempleo con un mayor grado de axioma y patrimonios de una mejor aptitud de vida. En este argumento, se ejecuta un estudio dentro del aula que tiene por imparcial examinar la producción irrefutable apuntada, sobre el tópico de emprendimiento afín con “habilidades” o “conocimiento” o “capacidades” o “desarrollo social”. Entre los descubrimientos se halla un acrecentamiento en producción académica de este tema durante el tiempo de estudio, siendo más productivo, así como los autores más representativos y el factor de impacto de las revistas donde publicaron estos investigadores. Las referencias encontradas ofrecen un panorama en donde se vislumbra la importancia del emprendimiento considerando que la mayoría de los estudios se agrupan en la formación de habilidades.

En muchos países la solicitud de trabajo es cada vez más grande, la ciudad progres a un ritmo más apresurado de lo que crecen sus economías, por lo que rastra difícil que el parte privado pueda atender esta demanda. La vacilación económica que se está creando es cada vez mayor, llevando a una problemática social cada vez más grande (desempleo, marginación, violencia, entre otros), estando una opción que se ha venteado en los últimos años, la promoción por parte de peticiones oficiales en sus diversos niveles, la alineación del emprendimiento como habilidad para crear y desarrollar cabidas creativas y las habilidades mingitorias para proyectos que originen el autoempleo.

Desde esta apariencia, los gobiernos han representado que al descansar diligencias de emprendimiento causan el aumento en actividades fructíferas, de esa forma alternan de corregir los atrasos y peticiones que la sociedad requiere en cuanto a cargos y trabajo como dispositivo para luchar la pobreza; para eso instituyen programas con el fin de suministrar recursos y capacitación, lo cual tiene una huella en el desarrollo de habilidades y capacidades de la localidad. Salinas & Osorio, (2012:5) testifican que, “para que el emprendimiento cree no solo empleo y entradas, sino además creación, se solicita la afinidad y composición “cuatripartita” entre Universidad, Estado, Comunidad y Empresa”.

Por lo tanto, contar con conocimiento científico para alcanzar el emprendimiento, su valor, sus capacidades y habilidades, también de conocer prácticas y programas sobre su desarrollo, ha colectado provecho en los últimos años, tanto en científicos como en administradores de política públicas, fundamento oportuno la búsqueda bibliográfica de artículos serios sobre esta materia, toda vez, que esto accede a quienes arrebatan fallos conocer cuáles son los nuevos orientaciones y hipótesis que se hallan en el término del conocimiento y de la práctica. En este sentido, en esta investigación se ejecuta un estudio dentro del aula retrospectivo y gráfico, que tiene por imparcial examinar la producción seria inscrita en Isi Web of Science en el periodo 2000 al 2016, sobre el trivial de emprendimiento, sus habilidades y capacidades, razón al impacto que

esto tiene en el desarrollo social de los países en desarrollo. Por lo que se resuelve unir en el la búsqueda bibliometrica el tópico de desarrollo social.

Es significativo señalar que el examen que se verifica no observa la tasación de las consecuencias y calidad metodológica de los artículos substancia de estudio, sino exclusivamente la cantidad de trabajos publicados y su impacto o propagación entre la corporación científica moderado a través del número de citas que toman. Así igual es significativo sobresalir que para mayor calado en exámenes de inclusos sería forzoso esgrimir la técnica de explotación de datos lo que se corre de la importancia de este estudio.

Por lo tanto, acuerda marcar en el inicio de este estudio, es la ciencia que accede el examen cuantitativo de la elaboración científica a través de la literatura, aprendiendo la naturaleza y el curso de un método científico (Wallin, 2005). Los trabajos colonizadores son los ejecutados por Lotka (1926) y Bradford (1934). En la actualidad los horarios dentro del aulas se han desconocido en una asunto de universo perentorio para políticas de apreciación de la producción seria y están estando implementados para las decisiones presupuestarias, o de financiamiento (Weingart, 2005), sin embargo asimismo están siendo cada vez más citados para igualar grupos y áreas de utilidad, redes de colaboración materia, equipos interdisciplinarios, entre otros. Por lo tanto, una indagación de esta naturaleza se justifica en cuidado a los avisos de información para ayudar en decisiones más fundados en el perímetro de política pública y en los exámenes de preferencias sobre la investigación en este tema.

DESARROLLO

Alternativa de desarrollo social

Los gobiernos han concebido que descansar diligencias de emprendimiento ocasiona un aumento en actividades fructíferas, con lo cual se busca corregir los atrasos y demandas que la sociedad requiere en cuanto a mejores contextos de vida, pensando que la creación de empleos atiende esa escasez. Para Stiglitz (2006), la mediación del Estado para someter las grandes discrepancias en el ingreso y someter los eminentes niveles de pobreza ha sido menos enérgico de lo que se conjeturaría, sin embargo, se examina que su mediación es muy privada. Como testifica Salgado-Banda, (2007), el estudio de la decisión ambiciosa no ha sido una tarea fácil. Ha conocido desiguales cosas para desiguales personas, inclusive entre los aplicados dentro del mismo método. ¿Por qué hay tanto interés en la iniciativa emprendedora? La respuesta sin duda es que casi todo el mundo reflexiona que la iniciativa emprendedora juega un papel concluyente en el círculo probo del desarrollo económico.

Sobre esto mismo, Moreno & Olmos (2010) muestran que la actividad ambiciosa de los pueblos está limitada por las contextos económico-sociales que frenan o causan la instauración de empresas. Estos contextos acceden circunscribir o multiplicar el desarrollo de las instituciones productoras de fortuna. Las situaciones sociales intervienen en los contenidos personales como la iniciativa emprendedora y el liderazgo, y es el conjunto de estas condiciones sociales y las capacidades personales lo que permite que las instituciones progresen. Desde la apariencia de Echeverry y Morcardi (2005), en el campo organizacional se ha venido alternando de fortificar a las empresas desde el exterior económico, de tal modo que se propague su capacidad

de gestión y de pacto para que sean competidor en los mercados hacendosos, atendiendo la calidad de vida de los participantes y sin desatender el exterior central que es el capital, a fin de que sea viable conseguir la edificación de una economía eficaz y imparcial, esto quiere decir una economía social.

Por otro lado, Sosa, Reyes & López (2014) interpretan que el papel de las pequeñas y medianas empresas (pymes) en la economía de los países ha sido un elemento que ha creado aumentos en la producción, valor adherido, aportes fiscales, fortalecimiento del mercado íntimo, aumento de envíos, entre otros, por lo que han sido motivo de diseño de políticas enfocadas a originar y descansar para enaltecer su capacidad y revolverse la capacidad de un mundo globalizado, sin olvidar el mundo de los ambiciosos, donde las empresas dirigentes son aquellas que apadrinan modelos de subcontratación y coaliciones estratégicas con pymes, que gracias a su ajuste y maleabilidad progresan en un mundo en firme cambio, manifestando asimismo que cuando se fundan pueden prevalecer las supuestas restricciones de su tamaño.

Habilidades y capacidades del emprendedor

Estar al tanto de cuáles son las habilidades y capacidades que determinan a los emprendedores vale para alcanzar que concurren habilidades íntimas en las personas, un estudio ejecutado por el Banco Interamericano de Desarrollo y Social, Enterprise Knowledge Network; “Encargo indudable de emprendimientos sociales. Significados extirpadas de empresas y colocaciones de la sociedad civil en Iberoamérica” Bid y Sekn, (2006), citados por Radrigán, Davila y Penaglia (2012) comentan que hay dos habilidades mingitorios, que corresponden tener en un inicio las personas que anhelan efectuar un emprendimiento; como primera medida se hace evocación de la destreza emprendedora, la cual se concreta como la capacidad de un indivisible para igualar y valer congruencias que le consentan iniciar un emprendimiento, soberanamente de los recursos que posea bajo su control. Y en segundo lugar hallamos la habilidad de análisis, la que se precisa como la capacidad para estudiar con dureza y alcanzar el conjunto de causas y resultados, en el corto, mediano y largo plazo, de los problemas sociales que incomodan el ambiente.

La colaboración

Cada vez más se trazan oficios, diligencias y trabajos en equipo. Sin duda, dos mentes andan superior que una. Enseñar a los niños a poder notificar con sus compañeros vigorizará muchos exteriores positivos en ellos (el respeto, la confianza, la seguridad, etc.) que, más más allá, lograrán usar en sus planes. Fraguar materiales para una comunicación triunfante y clara será un paso clave para sus dominios constante.

Refuerzo y apoyo

Ayudar a los niños a revelar es un paso para que sepan qué es lo que logran hacer mejor, qué es lo que les gusta más y cuál es su fuerte. Si al niño le gusta dibujar, es mejor vigorizar y descansar esa diligencia, en vez de pretender infundir algo que le cree efectos negativos.

En sinopsis, vigorizar la inteligencia apasionada, autoconfianza y capacidad para crear y lograr metas es el primer paso para avivar el espíritu ambicioso en los alumnos. El segundo es instruir el autocontrol, brío y confianza, para que logren alcanzar a ser unas personas autosuficientes y competentes de enfrentar los problemas, conservando una mente abierta y creativa. Conmemora

que ser creativo envuelve pensar desigual y ser inventor envuelve exponer y transportar las doctrinas a la práctica.

No es de desterrar que el **emprendimiento en la educación** coja cada vez más fuerza. El acostumbrado de constituir jóvenes más diligentes, competentes de crear planes y transportar a cabo, no solo favorece sólo su adecuado éxito, sino que además ayuda a crear una sociedad más ambiciosa e inventora.

Los educadores poseemos que dar un paso adelante, ser ejemplo de esta razón de emprendimiento para poder infiltrar a nuestros escolares, porque en un futuro donde la automatización y la globalización están alcanzando para permanecer, el único modo hacer que los jóvenes logren tener afianzado un puesto de trabajo es que sean competentes de fundar.

Mi imparcial con el proyecto instituto de prácticas es entrenarme en estas destrezas y poder compartir lo que voy asimilando ¿Estás preparado para enseñar destrezas emprendedoras?

CONCLUSIONES

Las referencias antitéticas brindan un paisaje en donde se entrevé la categoría que el tema está creando en la corporación científica, en donde se observa que el emprendimiento se ha desconocido en un elemento notable en base a las destrezas logradas por los emprendedores, tanto prácticas como las prósperas con preparativo académica, a su vez esta literatura se reflexiona elemento cifra para los arbitrajes propios del emprendedor.

Este conocimiento a su vez transfigura al emprendedor en un facilitador y organizador del desarrollo en la sociedad presente, toda vez que las miserias económico empresariales presentes hacen imperioso un personaje con sus modos, es decir invadir del adeudo que corresponden tener los naciones frecuentes: Descansar a los más altos, a través de ofrecer la oportunidad de conocer sus potencialidades y con ello una mejor colaboración en su ambiente y como resultado una mejor calidad de vida en las corporaciones o grupos sociales.

Las áreas en las que se buscaron la mayoría de las divulgaciones cubierta emprendimiento son “negocios económicos” y “administración pública”, posiblemente por reflexionar el emprendimiento como una habilidad económica y social para el desarrollo de los países. De igual modo será revelador reflexionar donde se causan más publicaciones, demostrar que se viene aumentando esta propensión en más allá; lo que figura que el emprendimiento es un tema notable para los investigadores y que hay que extender ahondando a la afinidad.

Es entendible, que en la coyuntura actual en un mundo VUCA (volátil, incierto complejo y ambiguo) se hace imperativo, plantear escenarios donde los niños, jóvenes y adultos, puedan fortalecer sus habilidades blandas, para afrontar con éxitos los distintos retos que plantea el diario hacer, con una cultura basada en valores éticos y morales, que permitan una sociedad, mas justa, equitativa y emprendedora.

Es justamente que las imperiosas necesidades de la población en general, requiere que las personas se apropien de las habilidades emprendedoras para generar sus propias unidades productivas y puedan generar fuentes de trabajo, con ello podríamos manifestar una sociedad de bienestar para todos.

Otro encuentro significativo en ocupación del elemento de impacto es saber que son más significativos en el ámbito universal para anunciar sobre el tema. Sin embargo, es forzoso interpretar que esta investigación logra ser la base para trabajos que investiguen penetrar sobre el tema de emprendimiento. Por lo que se propone emplear la técnica de datos para hacer un examen más determinado y total de la correspondencia de concepciones y temas de tal forma que se logren crear líneas de investigación futuras.

Bibliografía

- Alcaráz, R. R. (2011). *El emprendedor de éxito*. McGraw Hill. Cuarta edición. México.
- Baron, R. A., & Markman, G. D. (2000), Beyond social capital: How social skills can enhance entrepreneurs' success. *Academy of Management Executive*, 14(1), 106-116. doi:10.5465/ ame.2000.2909843
- Garfield, Eugene. (1955), "Citation Indexes for Science: A New Dimension in Documentation through Association of Ideas. Vol 122 (3159), pp- 108-111. d in Essays of an Information Scientist, Vol:6, p.468-471, 1983
- Martínez, Angel (2016), Factores socio-culturales asociados al emprendedor: evidencia empírica para América Latina. *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)* Año 21, No. 74, p. 312-330
- Moreno, Hugo & Olmos, Roberto (2010), Análisis de las características del emprendimiento y liderazgo en los países de Asia y Latinoamérica. (Spanish). Portes: *Revista Mexicana de Estudios Sobre la Cuenca del Pacifico*, 4(8), 101- 122.
- Moreno Zahira; Parra, Margel; Villasmil, Milagros; Hernandez, Beatriz & Duran, Sonia (2017), Importancia del Pensamiento Estratégico y Acciones Estratégicas para impulsar el emprendimiento social en las universidades venezolanas. *Revista Espacios*, Vol. 38 (45)
- Radrigán, Mario, Davila, Ana & Penaglia, Francesco (2012), Gestión y Liderazgos en los Emprendimientos Sociales: El caso del Sector No Lucrativo Chileno. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 32(2).
- Romero,Rosa & Hurtado, José (2011), La empresa social. una opción de desarrollo local en la comunidad indígena de San Ildefonso. (Spanish). *The social enterprise. A choice of local development in the indigenous community of San Ildefonso*. (English) *Gestión y estrategia* (39), 19-28.
- Salinas, Francisco & Osorio, Lourdes (2012), Emprendimiento y Economía Social, oportunidades y efectos en una sociedad en transformación. *Economía Pública, Social y Cooperativa*, 75, 129-151.



Jesús Enrique Reyes Acevedo. Docente ordinario principal Universidad nacional autónoma de alto amazonas, Investigador Renacyt, Licenciado en Administración, Maestro en Gestión educativa, Doctor en Administración, con especialización en Innovación y emprendimiento, con estudios en Incubadora de negocios y desarrollo económico Local. jreyes@unaaa.edu.pe

Inteligencia emocional, resolución de conflictos y convivencia escolar en estudiantes de secundaria¹

Por: María Antonieta Azañedo Suárez, Marco Antonio Escudero Saldarriaga y Nolberto Arnildo Leyva Aguilar

Resumen: El objetivo del estudio fue determinar la relación entre inteligencia emocional, resolución de conflictos y convivencia escolar en estudiantes de educación secundaria de Trujillo, 2020. La investigación fue correlacional descriptiva, diseño no experimental, transversal, con una población de 382 estudiantes del segundo grado de secundaria y una muestra de 130, elegida por muestreo estratificado. Se utilizó tres instrumentos validados: 1) Cuestionario sobre inteligencia emocional (Goleman, 1995); 2) Cuestionario sobre resolución de conflictos (Chinchay, 2017) y; 3) Cuestionario sobre convivencia escolar (Ccencho, Mejía y Vásquez, 2019), cuya validez fue determinada como fuerte, mediante la prueba V de Aiken y con valores de 1 para todos los casos y KMO de ,779, ,896 y ,869. La confiabilidad se determinó mediante la prueba de alfa de Cronbach, obteniéndose valores de ,897, ,877 y ,884, respectivamente. Los datos se procesaron mediante la prueba estadística de bondad de Kolmogorov –Smirnov, utilizando el Software SPSSv25. Los resultados mostraron una alta y directa correlación de inteligencia emocional con resolución de conflictos (.826) y convivencia escolar (.755) y de resolución de conflictos con convivencia escolar (.808) con nivel p=,01 menor a p=.05. Se concluyó que existe alta y significativa correlación entre las tres variables.

Palabras clave: Inteligencia emocional, resolución de conflictos, convivencia escolar.

¹ Este artículo fue publicado en.....

Introducción

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), conjuntamente con el órgano de las Naciones Unidas sobre la Violencia contra los Niños (SRSG-VAC), citados por Sánchez, Pérez y Rodríguez (2019) respecto a la violencia y acoso escolar que niños y jóvenes de todo el mundo han enfrentado, encontraron resultados muy preocupantes: el 66% de jóvenes indicó que fue víctima de acoso escolar, en 18 países. Además, la Organización de las Naciones Unidas Para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), citada por Sánchez, Pérez y Rodríguez, (2019) respecto a la violencia y el acoso escolar, en 2017, reportó que un aproximado de 246 millones de niños y adolescentes sufrieron de violencia y acoso escolar, cada año, en cualquiera de sus formas. En ese sentido, muchas escuelas en todo el mundo están optando por incluir actividades que formen individuos capaces de adaptarse a las demandas laborales y sociales existentes, con una apropiada inteligencia emocional, a la que Goleman (1998) citado por Medina, Robalino & Cabezas (2016) define como el conjunto de destrezas y competencias socio emocionales, integrada por cinco componentes esenciales: autocontrol, autorregulación, motivación, competencia social, habilidades sociales.

En nuestro país, el Sistema Especializado en Reporte de Casos sobre Violencia Escolar (SíseVe Perú), organismo especializado en atención de casos relacionados a la violencia en las escuelas, según Jacinto (2020), ha reportado, entre los años 2013 y 2018, un total de 26 285 hechos de violencia escolar, en sus diversas manifestaciones en todo el territorio peruano. Ello nos lleva a pensar en dos conceptos que parecen estar ligados naturalmente a la inteligencia emocional: la resolución de conflictos y la convivencia escolar.

Frente a lo expuesto se planteó el siguiente problema de investigación: ¿Cuál es la relación entre Inteligencia emocional, resolución de conflictos y convivencia escolar en estudiantes de educación secundaria de Trujillo, 2020? Asimismo, los problemas específicos ¿Cuál es el nivel en que se ubican los estudiantes respecto a las variables inteligencia emocional, resolución de conflictos y convivencia escolar? ¿Cuál es el nivel de relación entre inteligencia emocional y las dimensiones de resolución de conflictos y convivencia escolar? ¿Cuál es el nivel de relación entre resolución de conflictos y las dimensiones de inteligencia emocional y convivencia escolar? ¿Cuál es el nivel de relación entre convivencia escolar y las dimensiones de inteligencia emocional y resolución de conflictos?

El objetivo fue determinar la relación entre inteligencia emocional, resolución de conflictos y convivencia escolar en estudiantes de educación secundaria, mientras que la hipótesis asumió que existe relación directa y significativa entre inteligencia emocional, resolución de conflictos y convivencia escolar en estudiantes de educación secundaria de Trujillo, 2020.

Tanto la inteligencia emocional como la resolución de conflictos y la convivencia escolar son temas desarrollados ampliamente en las investigaciones educativas, pues es en la escuela donde se genera una micro sociedad que posee características propias, aunque sigue las mismas

estructuras de las que, a lo largo de miles de años, ha venido configurando el ser humano: Arciniega y Veja (2019), Merchán, Cadena y Napa (2019), Villamediana, Donado y Zerpa (2015), Navarro (2019), Egocheaga (2017), Egoavil (2016), Rojas (2016), Huemura (2019), Rosas y Zuloeta (2015). Epistemológicamente, en la investigación se asume la corriente positivista (Park, Konge y Artino, 2020), (Clemente, 2007) y el paradigma cuantitativo, (Ortiz, 2013). Ontológicamente, la investigación está inmersa en el realismo (Lakomski, 1992), y en el plano metodológico se tomó como referencia al pragmatismo, (Neill y Cortez, 2018). Asimismo, en lo que se refiere a las teorías secundarias, se considera lo planteado por Gardner (1983), quien distingue entre la inteligencia intrapersonal e interpersonal, Mayer y Salovey (2016), citados por Villamediana et al. (2015) y Goleman (2012). Asimismo, se ha tomado como referencia posturas humanistas que incluyen experiencias de responsabilidad y sentido de vida (Broudy, 1973).

Respecto a la inteligencia emocional se asume la teoría de Goleman, pues se considera que las personas emocionalmente inteligentes poseen la habilidad para el manejo de las emociones. En cuanto a las teorías de resolución de conflictos, se asume a la de Galtung (2003), citado por Calderón (2009) y con respecto a la teoría sobre la convivencia escolar, Se toma como referencia la teoría del Juicio Moral de Kohlberg (1976), citado por Palomo (1999), y la teoría del aprendizaje moral de Piaget.

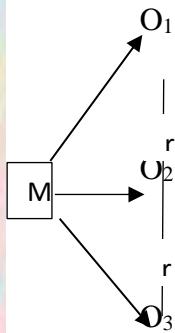
Conceptualmente se definió la inteligencia emocional como una meta-habilidad que determina el grado de destreza que podemos conseguir en el dominio de nuestras otras facultades (Goleman, 1995). La resolución de conflictos es la habilidad que conduce a la identificación, anticipación y resolución de los conflictos y problemas, ya sean sociales o interpersonales y que incluye la capacidad para ofrecer soluciones, prevenir y evaluar tanto los riesgos, como las barreras y los recursos con que se cuenta (Bizquerra y Pérez 2007) y la convivencia escolar es la forma como socializan los individuos en una institución educativa, donde se va construyendo en la convivencia diaria y se comprometen todos los integrantes de una escuela. Para que una convivencia sea democrática debe primar el respeto por los derechos humanos y reconocer que todos somos diferentes (Ministerio de Educación, 2015).

Metodología

Se consideró el paradigma positivista y el enfoque cuantitativo. El tipo de investigación usado fue el descriptivo correlacional con tres variables. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), el estudio o investigación correlacional pretenden la asociación de conceptos, fenómenos, hechos o variables, por lo tanto, la investigación fue no experimental, de naturaleza cuantitativa y de corte transversal.

Se usó el método hipotético deductivo, el mismo que permite postulados a manera de hipótesis y la comprobación de las mismas deduciéndo de ellas, junto con conocimientos de que ya disponemos, conclusiones que confrontamos con los hechos (Sánchez, 2019).

El diseño fue no experimental, transversal, correlacional múltiple, cuyo esquema es el siguiente:



Donde:

M = Muestra probabilística de los estudiantes del nivel secundaria

O1 = Observación de la variable Inteligencia Emocional.

O2 = Observación de la variable Resolución de Conflicto.

O3 = Observación de la variable Convivencia Escolar.

r = Relación entre variables.

Población es el conjunto de sujetos que están disponibles para la investigación es denominado como población (Otzen y Manterola, 2017)

Para este estudio, la población estuvo conformada por 382 estudiantes (209 mujeres y 173 varones) del segundo grado de secundaria de la institución educativa “Marcial Acharán y Smith”

Tabla 1

Distribución de la población

Aula	Mujeres	Aula	Hombres
A	34	G	29
B	35	H	29
C	35	I	29
D	34	J	28
E	34	K	29
F	37	L	29
Subtotal	209		173
Total	382		

Nota: Nómica de estudiantes según SIAGIE de la I.E. MAYS.

La muestra. De acuerdo con Otzen y Manterola (2017) consideran que una muestra puede ser o no representativa si fue seleccionada al azar; es decir, todos los sujetos de la población tienen la misma posibilidad de ser seleccionados en la muestra.

Para el cálculo del tamaño de muestra se utilizó el muestreo estratificado por afijación proporcional, haciendo uso de la ecuación estadística de poblaciones finitas, considerando un nivel de confianza de 95%, con una precisión al 5%, valor p de 0,50 y $q=0,50$. Y un error de estimación de 0,000650771.

Fórmula empleada:

$$n=95.5/(0.248594336+0.250)=192$$

Tabla 2

Distribución de la muestra

Sección	Alumnos	Nº
A	34	17
B	35	17
C	35	17
D	34	17
E	34	17
F	37	18
G	29	15
H	29	15
I	29	15
J	28	14
K	29	15
L	29	15
Total	382	192

Nota: Nómica de matrícula de segundo grado de secundaria I.E. “MAYS”

La determinación de la muestra fue probabilística pues se aplicó la fórmula explicada anteriormente.

La técnica aplicada fue la encuesta y los instrumentos fueron el Cuestionario de inteligencia emocional elaborado por Goleman (1995) para medir la variable inteligencia emocional, así como de las dimensiones autoconciencia, control emocional, automotivación y motivación, empatía y habilidades sociales. Posee un total de 12 indicadores con una valoración mínima de 25 puntos y una máxima de 10, El cuestionario sobre resolución de conflictos fue elaborado por Chinchay (2018) y se adaptó especialmente para esta investigación. Mide la variable resolución de conflictos y las dimensiones: negociación, mediación, arbitraje y conciliación. Posee 9 indicadores y una valoración mínima de 16 puntos y máxima de 64. El instrumento para la medición de la convivencia escolar fue elaborado por Ccencho, Mejía y Vásquez (2019). Se adaptó para la presente investigación y, además, para la medición de las dimensiones inclusiva, democrática y pacífica. Tiene un total de 8 indicadores y una valoración mínima de 20 puntos y máxima de 80

Tabla 3

Técnica e instrumentos de recolección de datos.

Técnica	Instrumento	Utilidad
Encuesta emocional	Cuestionario de inteligencia emocional	Medir el nivel de inteligencia emocional
Encuesta de conflicto	Cuestionario de resolución de conflicto	Medir el nivel de resolución de conflicto
Encuesta	Cuestionario de convivencia escolar	Medir el nivel de convivencia escolar

Nota: antecedentes y marco teórico.

Para determinar su validez los instrumentos se sometieron a juicio de 5 expertos, y se utilizó la prueba V de Aiken para cuantificar la relevancia de los ítems respecto a un dominio de contenido a partir de las valoraciones de los expertos, lo que permitió concluir que los instrumentos son aplicables y, por tanto, válidos, pues su valor fue de 1. También se aplicó la prueba de validez de KMO, teniendo como resultado de ,770 para inteligencia emocional; ,896 para resolución de conflictos; y ,869 para convivencia escolar, con un nivel de significancia menor a ,05 lo que determinó la validez del instrumento. Del mismo modo, se determinó la confiabilidad de los mismos mediante la prueba de Alpha de Cronbach, obteniéndose un resultado de ,897 para inteligencia emocional; ,877 para resolución de conflictos; y ,884 lo que indicó que los instrumentos poseen un nivel suficiente de confiabilidad.

Técnicas de procesamiento y análisis de datos. Para el análisis descriptivo, se aplicaron los instrumentos a la muestra, construcción de tablas estadísticas y descripción de las mismas, para expresar la distribución de frecuencias y porcentajes. Para el análisis inferencial se utilizó la prueba de bondad de Kolmogorov-Smirnov que arrojó como resultado 0,019 lo cual es menor a 0,005 por lo que los datos se ajustan a una distribución no normal y se utilizará una prueba no paramétrica que es Rho de Spearman.

Para recolectar la información se solicitó el permiso a la dirección de la I.E. Marcial Acharran y Smith; se informó a los estudiantes y padres de familia para su consentimiento antes de participar como sujetos de la investigación. Asimismo, no se desarrolló procedimiento alguno que signifique riesgo emocional o físico para los participantes del estudio.

Resultados

Presentación y análisis de resultados

Tabla 4

Niveles de inteligencia emocional de los estudiantes de segundo grado de la I.E. Marcial Acharrán y Smith

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
No predominante	1	,8
Regularmente predominante	4	3,1
Predominante	62	47,7
Muy predominante	63	48,5
Total	130	100,0

Nota: Test de inteligencia emocional

En la tabla 4 se observa que 63 estudiantes (48.5%) posee un nivel muy predominante de inteligencia emocional, seguido de 62 estudiantes (47.7%) que poseen un nivel predominante; luego, 4 estudiantes (3.1%) se ubican como poseedores del nivel regularmente predominante y, por último, sólo 1 estudiante (.8%) se ubica en el nivel no predominante. Esto nos indica que la mayoría de los estudiantes posee niveles aceptables de inteligencia emocional.

Tabla 5

Nivel de resolución de conflictos de los estudiantes de segundo grado de la I.E. Marcial Acharrán y Smith

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Moderado	1	,8
Adecuado	1	,8
Muy adecuado	128	98,4
Total	130	100,0

Nota: Test de resolución de conflictos

En la tabla 5 se observa que 128 estudiantes (98.5%) poseen un nivel muy adecuado de resolución de conflictos y sólo 1 estudiante (.8%) está en el nivel adecuado, en tanto que un

solo estudiante (.8%) se ubica en el nivel moderado. Podemos afirmar, por tanto, que el nivel de resolución de conflictos de los estudiantes es muy adecuado.

Tabla 6

Nivel de convivencia escolar de los estudiantes de segundo grado de la I.E. Marcial Acharán y Smith

<i>Nivel</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Inadecuado</i>	<i>1</i>	<i>,8</i>
<i>Moderado</i>	<i>3</i>	<i>2,3</i>
<i>Adecuado</i>	<i>51</i>	<i>39,2</i>
<i>Muy adecuado</i>	<i>65</i>	<i>57,7</i>
<i>Total</i>	<i>130</i>	<i>100,0</i>

Nota: Test de convivencia escolar

En la tabla 6 se observa que 65 estudiantes (57.7%) poseen un nivel muy adecuado de convivencia escolar, seguidos por 51 (39.2%) que poseen un nivel adecuado; luego tenemos que 3 estudiantes (2,3 %) se ubican en nivel moderado y, por último, sólo 1 estudiante está en el nivel inadecuado (.8%). Eso nos permite concluir que existe un alto nivel de convivencia escolar.

Tabla 7

Prueba de normalidad

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

INTELIGENCIA EMOCIONAL			RESOLUCION			de	CONFLICTOS
CONVIVENCIA ESCOLAR							
N	130	130	130				
Parámetros normales,a,b				Media	79,15	54,60	65,90
Desviación estándar	10,112	6,970	9,380				
Máximas diferencias extremas				Absoluta	,086	,133	,099
Positivo	,050	,089	,066				
Negativo	-,086	-,133	-,099				
Estadístico de prueba	,086	,133	,099				
Sig. asintótica (bilateral)		,019c	,000c	,003c			

a. La distribución de prueba es normal.

- b. Se calcula a partir de datos.
- c. Corrección de significación de Lilliefors.

Nota: Base de datos

Se observa en la tabla 7 que, de acuerdo al nivel de significancia de Kolmogorov – Smirnov $p<0,005$ en consecuencia se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, teniendo como conclusión que existe una relación positiva muy alta entre inteligencia emocional, resolución de conflictos y convivencia escolar.

Tabla 8

Correlación entre Inteligencia emocional, resolución de conflictos y convivencia escolar

INTELIGENCIA EMOCIONAL CONVIVENCIA ESCOLAR	RESOLUCION	DE	CONFLICTOS
Rho de Spearman	INTELIGENCIA EMOCIONAL	Coeficiente de correlación	1.000
,826**,755**			
Sig. (bilateral)	.000	.000	
N	130	130	130
RESOLUCION DE CONFLICTOS	Coeficiente de correlación	,826**	1.000
,808**			
Sig. (bilateral)	.000	,000	
N	130	130	130
CONVIVENCIA ESCOLAR	Coeficiente de correlación	,755**	,808**
			1.000
Sig. (bilateral)	,000	,000	
N	130	130	130

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

Nota: Base de datos de inteligencia emocional, resolución de conflictos y convivencia escolar.

En la tabla 8 se presenta el valor de la correlación de Rho de Spearman de las variables inteligencia emocional, resolución de conflictos y convivencia escolar donde se observa una correlación muy alta y directa entre dichas variables, con valores superiores a ,755 en todos los casos y con un nivel de significancia de $p<,01$ por lo que se espera que, a mayor inteligencia emocional, los estudiantes estén más predispuestos a resolver sus conflictos o a convivir adecuadamente. La correlación de Rho de Spearman de la variable inteligencia emocional y resolución de conflictos muestra que existe una correlación muy alta y directa de ,826 con un nivel de significancia de ($p<,01$). Esto quiere decir que a mayor inteligencia emocional en el estudiante se espera un mayor nivel de resolución de conflictos. Los resultados de la correlación de Rho de Spearman de la variable inteligencia emocional y convivencia escolar muestran que

existe una correlación alta positiva, con un valor de ,755 y un nivel de significancia de ($p < ,01$). Esto quiere decir que a mayor inteligencia emocional en el estudiante se espera una mayor convivencia escolar. Los resultados de la correlación de Rho de Spearman de la variable resolución de conflictos y convivencia escolar muestra que existe una correlación muy alta positiva de ,808 y nivel de significancia ($p < ,01$), Esto quiere decir que a mayor nivel de resolución de conflictos en el estudiante se espera una mayor convivencia escolar.

Tabla 9

Correlación entre Inteligencia emocional y las dimensiones de Resolución de conflictos y Convivencia escolar

		V2: RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS				V3: CONVIVENCIA ESCOLAR		
Rho de Spearman		V1: INTELIGENCIA EMOCIONAL				Negociación	Mediación	
Arbitraje		Conciliación	Inclusiva	Democrática		Pacífica		
Coeficiente de correlación				,694**	,654**	,708*	,581**	,615*
Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
N	130	130	130	130	130	130	130	130

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

Nota: Aplicación de los cuestionarios de inteligencia emocional, resolución de conflictos y convivencia escolar.

En la tabla 9 se presenta la correlación entre la variable inteligencia emocional y las dimensiones de las variables resolución de conflictos y convivencia escolar, obtenida mediante la prueba de Rho de Spearman, en la cual se observa que existe una correlación alta con valores superiores a ,581 en todos los casos y con un nivel de significancia de $p=,000$, por lo que se concluye que la relación es significativa, considerando un nivel de significancia de $p<0,05$.

Tabla 10

Correlación entre resolución de conflictos y las dimensiones de la inteligencia emocional y la convivencia escolar

		V1: INTELIGENCIA EMOCIONAL				V3: CONVIVENCIA ESCOLAR		
Rho de Spearman		V2: RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS						
Control emocional social		Control emocional social	Inclusiva	Automotivación y motivación	Democrática	Autoconciencia	Empatía	Habilidades
Coeficiente de correlación.				,591**	,556**	,501**	,581**	,603**
						,678**	,712**	
				,708**				
Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
N	130	130	130	130	130	130	130	130

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

Nota: Aplicación de los cuestionarios de inteligencia emocional, resolución de conflictos y convivencia escolar.

En la tabla 10 se presenta la correlación entre la variable resolución de conflictos y las dimensiones de las variables inteligencia emocional y convivencia escolar, obtenida mediante la prueba de Rho de Spearman, en la cual se observa que existe una correlación alta con valores superiores a ,501 en todos los casos y con un nivel de significancia de $p=,000$, por lo que se concluye que la relación es significativa, considerando un nivel de significancia de $p<0,05$.

Tabla 11

Correlación entre convivencia escolar y las dimensiones de la inteligencia emocional y la resolución de conflictos

V1: INTELIGENCIA EMOCIONAL	V2:	RESOLUCIÓN	DE
CONFLICTOS			
Rho de Spearman	V3: CONVIVENCIA ESCOLAR	Autoconciencia	Control
emocional	Automotivación y motivación	Empatía	habilidades
Negociación	Mediación	Conciliación	sociales
	arbitraje		
Coeficiente de correlación	,504**, ,485**, ,466**, ,520**, ,595**, ,697**, ,629** ,625**, ,631**		
Sig. (bilateral)	.000	.000	.000
N	130	130	130
	130	130	130
	130	130	130
	130	130	130
	130	130	130

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

Nota: Base de datos

En la tabla 11 se presenta la correlación entre la variable convivencia escolar y las dimensiones de las variables inteligencia emocional y resolución de conflictos, obtenida mediante la prueba de Rho de Spearman, en la cual se observa que existe una correlación alta con valores superiores a ,504, con excepción de la dimensión automotivación y motivación, en la que se encontró ,466 de relación, y control emocional que guarda una relación de ,485 lo que podría considerarse como relación moderada, aunque en todos los casos se halló un nivel de significancia de $p=,000$, por lo que se concluye que la relación es significativa, considerando un nivel de significancia de $p<0,05$.

Discusión de resultados

El objetivo de la investigación se orientó a determinar el nivel de relación entre tres de los componentes más resaltantes en la escuela: inteligencia emocional, resolución de conflictos y convivencia. Los mismos, son comunes a todos los integrantes de ese colectivo, aunque es el estudiante donde sus manifestaciones son más notorias y determinan la marcha institucional. Esos mismos elementos se configuran en un tridente que constituye, además, el mayor reto para

los docentes, pues su labor siempre está impregnada de cuestiones respecto al tratamiento que debe ejercer sobre los mismos.

Los resultados mostraron que 125 estudiantes (96.2%) posee un nivel muy predominante o predominante de inteligencia emocional. Del mismo modo, la gran mayoría (98.5%) poseen un nivel muy adecuado de resolución de conflictos y 126 estudiantes (96.9%) poseen un nivel muy adecuado o adecuado de convivencia escolar, asumiendo que, en la institución educativa, escenario de esta investigación, las tres variables son asumidas o están presentes de manera positiva en la casi totalidad de los estudiantes, lo que de algún modo es discordante con lo hallado por Arciniega y Veja (2019). En otro aspecto, el de análisis estadístico, la prueba de correlación Rho de Spearman entre las variables inteligencia emocional, resolución de conflictos y convivencia escolar muestra una relación muy alta y directa, con valores superiores a ,755 en todos los casos y con un nivel de significancia de $p < ,01$; es decir, los estudiantes poseen los elementos necesarios para mantener un buen clima escolar. lo propio ocurrió con las dimensiones de dichas variables. Ello se relaciona con lo establecido por Goleman, para quien la inteligencia emocional es un componente fundamental en el desarrollo humano, dentro del cual se encuentra la etapa escolar, donde es fundamental el manejo de interacciones y acciones de convivencia interpersonal entre los estudiantes (Galtung, 2003) citado por Calderón (2009b), al mismo tiempo que genera un entorno en el que sus miembros se valoren y convivan armoniosamente (Ortega, Del Rey y Casas, 2013). Eso es concordante, en parte, con lo hallado por Egocheaga (2017), quien demostró que existe relación directa y significativa entre inteligencia emocional y convivencia escolar, pues la prueba Rho Spearman arrojó un valor de ,505, con un nivel de significancia de $p = ,000$.

También se ha mostrado que existe correlación entre inteligencia emocional y las dimensiones de las variables resolución de conflictos y convivencia escolar, pues la prueba de Rho de Spearman, determinó la existencia de una correlación alta con valores superiores a 0,581 en todos los casos y con un nivel de significancia de $p = ,00$. Destaca la relación con la dimensión arbitraje de RC y democrática de CE. Eso nos conduce a la consideración de que, en el contexto educativo, es relevante la función mediadora del docente, debido, en gran medida a su nivel pos convencional del juicio moral (Kohlberg 1976) a la vez que el actuar democrático de sus miembros les permite desarrollarse de forma armónica y libre (Ortega, Del Rey y Casas, 2013).

Asimismo, existe correlación entre resolución de conflictos y las dimensiones de las variables inteligencia emocional y convivencia escolar, pues la prueba de Rho de Spearman, determinó la existencia de una correlación moderada con valores superiores a 0,501 en todos los casos y con un nivel de significancia de $p = ,00$. Destaca la relación con la dimensión habilidades sociales de IE y democrática de CE. En el caso de los estudiantes de la I.E. Marcial Acharán, a pesar de sus diferencias y sus habilidades sociales propias, son capaces de establecer un modo de vida democrático lo que es acorde a la teoría interaccionista (Robbins, 2004), que considera los conflictos como una oportunidad para generar un entorno positivo, lo que se suma a lo sostenido por Galtung, para quien los conflictos son inherentes al ser humano, en cualquiera de los contextos en que se desenvuelven. Además, (Ortega et al., 2013) sostienen que la convivencia escolar es una serie de elementos que confluyen en un proceso activo, tendiente a establecer acuerdos que definan la buena marcha del grupo dentro de la escuela. Esos resultados nos

remiten a Egoavil (2016), quien demostró que entre convivencia escolar y resolución de conflictos existe relación positiva y significativa, a partir de un coeficiente de correlación de ,412.

Por otra parte, la correlación, establecida a través de Rho de Spearman, entre convivencia escolar y las dimensiones de las variables inteligencia emocional y resolución de conflictos, muestra valores superiores a ,504, aunque se destaca que en la dimensiones automotivación y motivación de IE, se encontró ,466 de relación, lo que podría considerarse como relación moderada, aunque el nivel de significancia fue de $p=,000$, por lo que se concluye que la relación es significativa indicando que, a menor motivación y automotivación, los estudiantes muestran menor disposición para asumir nuevos retos, lo que es contrario a lo apuntado por Goleman, para quien la habilidad para el manejo de las emociones es propia de las personas emocionalmente inteligentes. En cambio, en la correlación entre CE y las dimensiones de RC destaca negociación (,697) lo que implica que los estudiantes buscan consensos frente a situaciones divergentes, utilizando el diálogo para resolver un conflicto, lo cual influye en una buena convivencia escolar, lo que coincide con el objetivo de redirigir los conflictos hacia el desarrollo, criticidad y creatividad, en busca de un entorno cooperador, pacificador y armonioso (Robbins, 2004). Los resultados concuerdan con lo hallado por Egocheaga (2017), en el sentido en que existe relación directa y significativa entre ambas variables, de acuerdo a lo que arrojó la prueba de correlación de Spearman (,505), con un nivel de significancia de $p=,00$, De otro lado, lo encontrado por Rojas (2016) difiere de los hallazgos anteriores pues mediante la prueba Rho de Spearman mostró una significancia bilateral = $0,001<0,05$; Rho=0,409; es decir moderada relación entre convivencia escolar e inteligencia emocional.

Si ya antes observamos la heterogeneidad de resultados en distintos ámbitos, también existe heterogeneidad en variables relacionadas al ámbito escolar. Una de ellas lo constituye el rendimiento académico, que es tal vez la más considerada y estudiada hoy en día y, por supuesto, su relación con variables como la inteligencia emocional. Por ejemplo, Rosas y Zuloeta (2015) encontró que existe relación altamente significativa entre ambas variables ($p<0,01$) con 0,943** de coeficiente de relación. Los resultados mostraron una alta y directa correlación de inteligencia emocional con resolución de conflictos (,826) y convivencia escolar (,755) y de resolución de conflictos con convivencia escolar (,808) con nivel $p=,01$ menor a $p=,05$. Se concluyó que existe alta y significativa correlación entre las tres variables.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arciniega, A., & Veja, M. (2019). Incidencia del Bullying o acoso escolar en la inteligencia emocional en los estudiantes de la Escuela Fiscal No. 2 Ciudad de Loja. *Revista Científica: Dominio de Las Ciencias.*, 5(1), 536–561.
- Bizquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 61–82. <https://doi.org/1.1109/PESGM.2012.6344804>
- Broudy, H. S. (1973). Humanism in Education. *Journal of Aesthetic Education*, 7(2), 67. <https://doi.org/1.2307/3331945>

- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista Paz y Conflictos*, 2, 60–81. <https://doi.org/10.18267/1988-7221>
- Ccencho, V., Mejía, C., y Vásquez, E. (2019). Artivismo popular para el desarrollo de la convivencia escolar en estudiantes del sexto grado de primaria, San Juan de Lurigancho, 2019. Universidad César Vallejo.
- Chinchay, F. (2018). Estrategias Socioafectivas para mejorar la Resolución de Conflictos en los niños y niñas del Sexto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa San José N°16506 Puerto Ciruelo, Distrito Huarango Provincia San Ignacio, Región Cajamarca – Año 2, Universidad César Vallejo.
- Clemente, M. (2007). La complejidad de las relaciones teoría-práctica en educación. *Teoría de La Educación*, 19, 25–46.
- Egoavil, M. (2016). La convivencia escolar, resolución de conflictos y gestión pedagógica en las instituciones educativas de la Red 12 Ugel 02. In Universidad César Vallejo.
- Egocheaga, C. (2017). Inteligencia emocional y la convivencia escolar en estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa Ciro Alegría, Carabayllo-2017. In Universidad César Vallejo.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books (trad. cast.: Inteligencia Emocional. Barcelona: Paidós, 1997).
- Goleman, D. (2012a). Inteligencia emocional. Editorial Kairós S.A.
- Huemura, E. (2019). Programa para mejorar la inteligencia emocional y correlacionarla con el rendimiento académico en estudiantes de primero de secundaria, Trujillo, 2016. Universidad Nacional de Trujillo.
- Lakomski, G. (1992). Unity over Diversity: Coherence and Realism in Educational Research. *Curriculum Inquiry*, 191–203. <https://doi.org/10.1080/03626784.1992.11076096>
- Mayer, J, Caruso, D., & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. In *Emotion Review*.
- Medina, D., Robalino, R., & Cabezas, R. (2016). Inteligencia Emocional y Liderazgo. *Revista Publicando*, 3(7), 417–427. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n4.2016.19>
- Ministerio de Educación. (2015). Convivir, participar y deliberar para ejercer una ciudadanía democrática e intercultural. Ministerio de Educación. www.minedu.gob.pe
- Ministerio de Educación. (2016). *Curriculum Nacional de la Educación Basica*. In *Libro Curriculum Nacional de la Educación Basica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Navarro, E. (2019). Habilidades sociales y comunicativas en el estilo de resolución de conflictos en docentes. Universidad César Vallejo.

- Neill, D., & Cortez, L. (2018). Procesos Y Fundamentos De La Investigación Científica (Vol. 1, Issue 9). <https://doi.org/1.1017/CBO9781107415324.004>
- Ortiz, E. (2013). Epistemología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. *Revista de Claseshistoria*, 12, 1–23.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5174556><http://dialnet.unirioja.es/describa/articulo/5174556.pdf>
- Palomo, A. (1999). Laurence Kohlberg: teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 4(4), 79–9,
- Park, Y., Konge, L., & Artino, A. (2020). The Positivism Paradigm of Research. *Academic Medicine*, 95(5), 690–694. <https://doi.org/1.1097/ACM.0000000000003093>
- Rojas, C. (2016). Relación entre inteligencia emocional y convivencia escolar en los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa “La Molina Christian Schools”- Lima-Perú-2015. Universidad César Vallejo.
- Rosas, C., & Zuloeta, J. (2015). La inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de la escuela profesional de contabilidad - Universidad “Señor de Sipán.” UCV - HACER: *Revista de Investigación y Cultura*, 4(2), 30–36.
- Sánchez, L., Pérez, J., & Rodríguez, J. (2019). Evidencias de validez de cinstructo de la Escala del Rol del Estudiante en el ciclo de la violencia escolar (ERECVE). XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1–1,
- Villamediana, J., Donado, A., & Zerpa, C. (2015). Estilos de manejo de conflictos, inteligencia emocional y desarrollo moral. *Revista Dimensión Empresarial*, 13(1), 73–94. <https://doi.org/1.15665/rde.v13i1.339>.

María Antonieta Azañedo Suárez. Perú, 1975. Licenciada en Educación por la Universidad Nacional de Trujillo, Perú. Maestra en Psicología Educativa por la Universidad Privada César Vallejo. Doctora en Educación por la Universidad César Vallejo. 14 años de experiencia como docente. Acompañante pedagógico a docentes de educación secundaria. Directora del nivel secundaria. Subdirectora designada desde el año 2017 en la ciudad de Trujillo. Orcid: 0000-0002-8823-2281 Correo: azasua75@gmail.com





Marco Antonio Escudero Saldarriaga. Perú 1973. Profesor en Educación Primaria. Maestría en Administración de la Educación. UCV. Doctor en Educación UCV. 27 años en experiencia docente. Desde el 2017 a la fecha, director designado de una I.E. de la ciudad de Trujillo. ORCID: 0000-0003-1759-9219. Correo: maes224@hotmail.com



Nolberto Arnildo Leyva Aguilar. Peru -1967. Licenciado en Educación. Maestría en Pedagogía Universitaria. Maestría en Innovación e Investigación Educativa-USIL. Doctor en Ciencias de la Educación-UNT. Con estudios de posdoctorado en Filosofía e Investigación. Actual docente en la Universidad Cesar Vallejo. Orcid: 0000-002-3697-7361. Correo: leyva.aguilar.noalberto@gmail.com

La desintegración familiar, la depresión en relación al rendimiento académico de los estudiantes de Quinto Grado del nivel secundaria Ugel 05 SJL

Por: Esteban Nieto, Nicomedes

Resumen: En la presente investigación se estudia la relación existente de la desintegración familiar, la depresión en relación con el rendimiento académico de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de las instituciones educativas de la UGEL 05 de San Juan de Lurigancho El Agustino. La muestra estuvo constituida por 85 estudiantes a quienes se le aplicó la encuesta sobre la desintegración familiar y la depresión, así como su nota para conocer su rendimiento académico, lo que permitió recoger la información y medir las variables; la primera, para la variable desintegración familiar, la variable depresión, así como para la variable rendimiento académico. Los resultados fueron analizados en el nivel descriptivo e inferencial. En el nivel descriptivo se han utilizado frecuencias y porcentajes para determinar los niveles predominantes de la desintegración familiar, la depresión y el rendimiento académico; en el nivel inferencial, se ha hecho uso de la estadística no paramétrica y como tal se ha utilizado χ^2 (ji cuadrado). Los resultados indican que la desintegración familiar, según la percepción de los estudiantes encuestados, se expresa en forma predominantemente en un nivel medio, la depresión en un nivel medio.

Palabras clave: Desintegracion, depresion, familia, rendimiento academico.

INTRODUCCION

El presente trabajo de investigación tiene como tema principal el impacto de la desintegración familiar, la depresión en relación con el rendimiento académico de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de las instituciones educativas de la UGEL 05 de San Juan de Lurigancho - El Agustino. Así tenemos que la importancia del rendimiento académico cobra vital relevancia en estos tiempos, en tanto el buen desempeño de los estudiantes está en relación directa con la calidad del servicio educativo que brindan las organizaciones en cualquier nivel educativo, así tenemos que la competitividad no es un concepto reservado únicamente a las empresas del sector privado, pues las condiciones actuales también han llevado a las organizaciones del sector público a buscar mayores niveles de eficiencia en su gestión, teniendo como objetivo fundamental la satisfacción de los usuarios. En la metodología: Aquí se expresan los objetivos de la investigación, las hipótesis y variables, metodología, el diseño

En lo que concierne al trabajo de campo: En él se consignan los datos que dan validez y confiabilidad a los instrumentos de investigación, las técnicas de recolección, así como el tratamiento estadístico empleado, el cual está expresado en el nivel descriptivo e inferencial y la discusión de resultados.

Problema general.

¿Cuál es el impacto de la desintegración familiar, la depresión en relación con el rendimiento académico de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de las instituciones educativas de la UGEL 05 de San Juan de Lurigancho - El Agustino, 2011?

Problemas específicos

¿En qué medida los factores de la desintegración familiar influyen en el rendimiento académico de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de las instituciones educativas de la UGEL 05 de San Juan de Lurigancho - El Agustino?

¿En qué medida los trastornos de la afectividad influyen en el rendimiento académico de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de las instituciones educativas de la UGEL 05 de San Juan de Lurigancho - El Agustino?

¿En qué medida los trastornos de la alimentación influyen en el rendimiento académico de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de las instituciones educativas de la UGEL 05 de San Juan de Lurigancho - El Agustino?

¿En qué medida los síntomas de la depresión influyen en el rendimiento académico de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de las instituciones educativas de la UGEL 05 de San Juan de Lurigancho - El Agustino?

Objetivo general

Demostrar si la desintegración familiar a depresión es un problema que afecta el rendimiento académico de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de las Instituciones Educativas de la UGEL.

Nº 5 de San Juan de Lurigancho - El Agustino, 2011.

Objetivos específicos

Establecer que los factores que afectan en la desintegración familiar influyen en el rendimiento académico de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de las Instituciones Educativas de la UGEL. Nº 5 de San Juan de Lurigancho - El Agustino.

Determinar que los trastornos de la afectividad influyen en el rendimiento académico de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de las Instituciones Educativas de la UGEL. Nº 5 de San Juan de Lurigancho - El Agustino.

Establecer que los trastornos de la alimentación influyen en el rendimiento académico de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de las Instituciones Educativas de la UGEL. Nº 5 de San Juan de Lurigancho - El Agustino.

Determinar que los síntomas de la depresión influyen en el rendimiento académico de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de las Instituciones Educativas de la UGEL. Nº 5 de San Juan de Lurigancho - El Agustino

Hipótesis general

La desintegración familiar, la depresión, se relaciona significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes de quinto grado de secundaria de las instituciones educativas estatales de la UGEL 05 de San Juan de Lurigancho - El Agustino.

Hipótesis específicas

Los factores de la desintegración familiar influyen significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes de quinto grado de secundaria de las instituciones educativas estatales de la UGEL 05 de San Juan de Lurigancho - El Agustino.

Los trastornos de la afectividad influyen significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes de quinto grado de secundaria de las instituciones educativas estatales de la UGEL 05 de San Juan de Lurigancho - El Agustino.

Los trastornos de la alimentación influyen significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes de quinto grado de secundaria de las instituciones educativas estatales de la UGEL 05 de San Juan de Lurigancho - El Agustino.

Los síntomas de la depresión influyen significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes de quinto grado de secundaria de las instituciones educativas estatales de la UGEL 05 de San Juan de Lurigancho - El Agustino.

MATERIAL Y MÉTODO

MATERIALES

- Cuestionario.
- Test..
- Software Estadístico.
- Material de Escritorio.

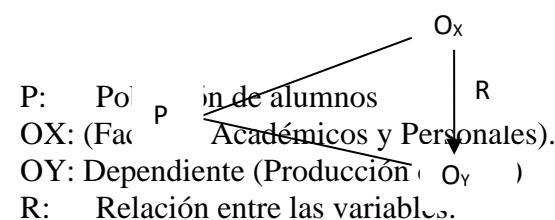
METODOLOGÍA

AREA DE ESTUDIO

El ámbito de estudio es la Escuela de Enfermería de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Se trata de una investigación descriptiva correlacional, cuyo diseño puede esquematizarse del siguiente modo:



POBLACIÓN

La población estará conformada por 1048 docentes padres de familia y alumnos

Muestra

La muestra es probabilística aleatoria estratificada.

Para el presente trabajo de investigación la muestra de estudio es de 327 personas

Fórmula para calcular la muestra

$$n = \frac{Z^2 \cdot pq}{E^2}$$

inicial:

Dónde:

n = Muestra inicial.

Z = Nivel de confianza.

p = Probabilidad de éxito.

q = Probabilidad de fracaso.

E = El error o nivel de precisión.

Parámetros estadísticos empleados

Z = 0.96

p = 0.60.

q = 0,40.

E = 0,04

**Fórmula para calcular la muestra
ajustada:**

$$n_0 = \frac{n}{1 + \frac{n-1}{N}}$$

Dónde:

n_0 = Muestra ajustada.

n = Muestra inicial.

N = Población.

**Fórmula para calcular las Submuestras,
es decir las muestras de ciclo de estudio.**

$$Sn = \frac{SN}{N} (nt)$$

Dónde:

Ns = Submuestra.

SN = Subpoblación.

N = Población

Nt = Muestra total.

Técnicas de recolección de datos**La técnica de la encuesta**

La técnica de la Evaluación

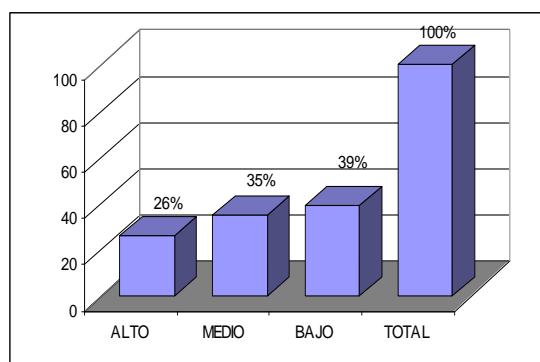
Lista de Cotejo

**Técnicas para el procesamiento de la
información**

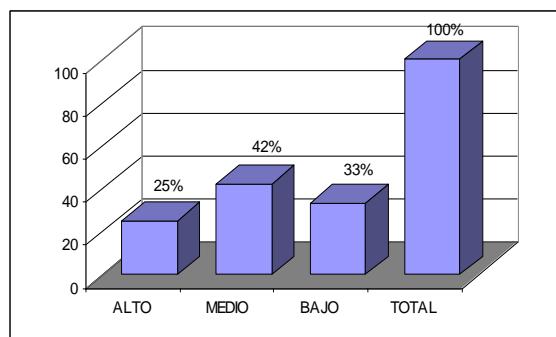
Se utilizará el paquete estadístico SPSS. para la identificación y descripción de las variables estudiadas se utilizará la estadística descriptiva: frecuencias y porcentajes y las medidas de tendencia central y de dispersión.

RESULTADOS

RANGO	FRECUENCIA	% VÁLIDO
ALTO	36	26
MEDIO	54	39
BAJO	48	35
TOTAL	138	100

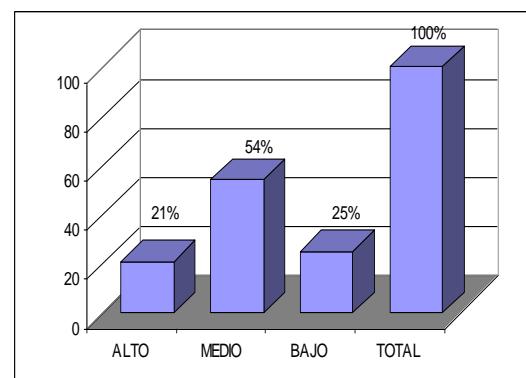
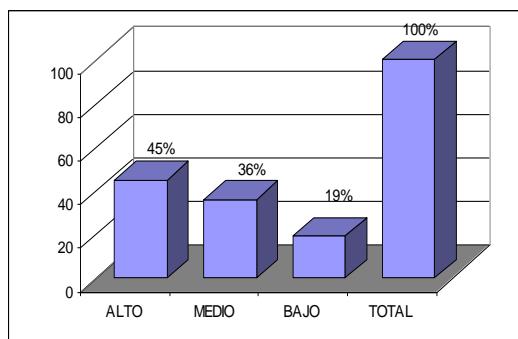


RANGO	FRECUENCIA	% VÁLIDO
ALTO	34	25
MEDIO	58	42
BAJO	46	33
TOTAL	138	100



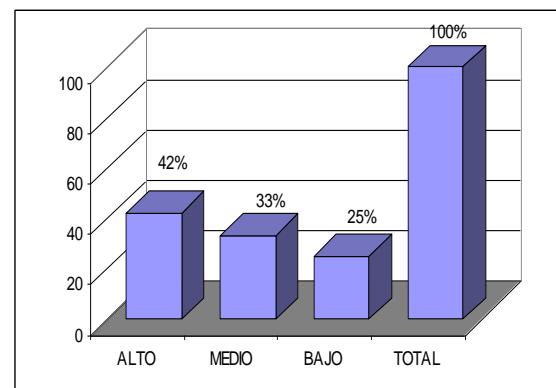
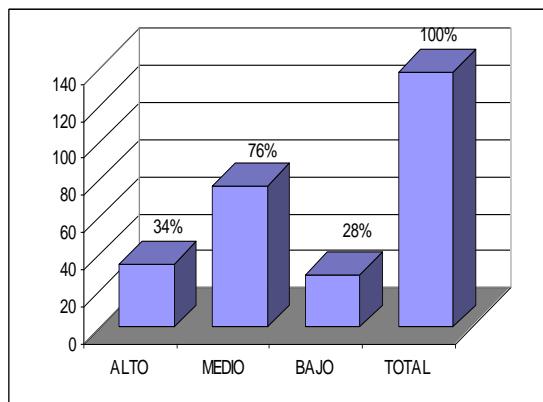
RANGO	FRECUENCIA	% VÁLIDO
ALTO	62	45
MEDIO	50	36
BAJO	26	19
TOTAL	138	100

RANGO	FRECUENCIA	% VÁLIDO
ALTO	29	21
MEDIO	74	54
BAJO	35	25
TOTAL	138	100

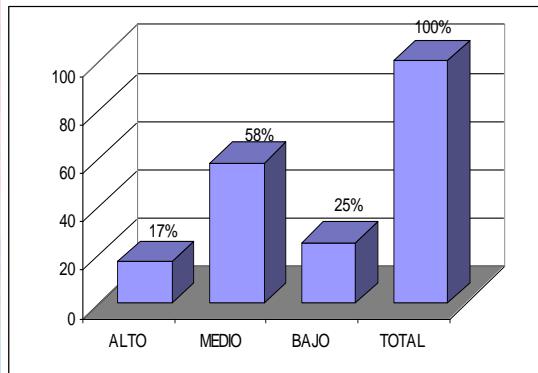


RANGO	FRECUENCIA	% VÁLIDO
ALTO	34	25
MEDIO	76	55
BAJO	28	20
TOTAL	138	100

RANGO	FRECUENCIA	% VÁLIDO
ALTO	58	42
MEDIO	46	33
BAJO	34	25
TOTAL	138	100



RANGO	FRECUENCIA	% VÁLIDO
ALTO	23	17
MEDIO	80	58
BAJO	35	25
TOTAL	138	100



FACTORES DE LA DESINTEGRACIÓN	RENDIMIENTO ACADÉMICO				TOTAL	
	ALT O		MED IO			
	f	f _e	f	f _e	f	f _e
ALTO	5	5,66	19	1,7	8,62	34
MEDIO	10	9,66	33	,6	14,7	58
BAJO	8	7,66	26	,67	11,7	46
TOTAL	23	8,0	35			138

TRASTORNOS DE LA AFECTIVIDAD	RENDIMIENTO ACADÉMICO				TOTAL	
	ALT O		MED IO			
	f	f _e	f	f _e	f	f _e
ALTO	6	5,66	12	1,7	19,1	34
MEDIO	0	,67	3	,06	44,3	76
BAJO	7	4,66	5	,23	16,5	28
TOTAL	23		80		35,5	138

TRASTORNOS DE LA	RENDIMIENTO ACADEMICO						RENDIMIENTO ACADÉMICO								
	ALTO		MEDIO		BAJO		ALTO		MEDIO		BAJO				
	f_0	f_e	f_0	f_e	f_0	f_e	f_0	f_e	f_0	f_e	f_0	f_e	TOTAL		
ALTO	6	4, 83 3	1	16, 2 81	1	7, 35 5	29	SÍNTOMAS DE LA DEPRESIÓN	9	9,6 67	3	33, 1 62	1	14, 8 71	58
	0	12, 3 3	5	42, 3 90	1	18, 7 7	74		6	7,6 67	3	26, 5 67	5	11, 67	46
	7	5, 83 3	1	20, 5 29	1	8, 3 87 7	35		8	5,6 67	1	19, 4 71	1	8,6 2 23	34
	3	2	8	0	3	5	138		2	8	3	0	5	138	

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el trabajo de campo se ha verificado, de manera precisa, los objetivos planteados en nuestra investigación, cuyo propósito fue conocer la desintegración familiar, la depresión y el rendimiento académico, estableciendo la relación entre dichas variables.

Las puntuaciones logradas a nivel de la variable independiente desintegración familiar se han ubicado predominantemente en un nivel medio en un 39%, lo cual queda confirmado a nivel de los sujetos encuestados (cuadro 6). Aquí encontramos una similitud importante con relación a los hallazgos encontrados por Ramos García (2006) realizó la investigación Hábitos de estudios y su influencia en el rendimiento escolar.

Las puntuaciones logradas a nivel de la dimensión de la variable independiente

desintegración familiar (factores de la desintegración) se han ubicado predominantemente en un nivel alto en un 42%, lo cual queda confirmado a nivel de los sujetos encuestados (cuadro 7) Aspecto que concuerda con la investigación realizada por Héctor Zúñiga, Felipe Contreras, Jaime Torres, Patricia Yáñez, Marcela Inostroza, SiKry Ñancupán (2004), han ejecutado un estudio en el distrito Villarrica de Pasco, Perú, titulada de “Relación entre Hábitos de Estudio y Rendimiento Escolar.

Las puntuaciones logradas a nivel de la dimensión de la variable independiente depresión se han ubicado predominantemente en un nivel alto en un 45%, lo cual queda confirmado a nivel de los sujetos encuestados (cuadro 8). Hecho que coincide con DOMINGUEZ BARRERA, Constantino (1999). En su tesis para optar el grado de Magíster, titulada “El desempeño docente, las metodologías didácticas y el rendimiento de los alumnos.

Las puntuaciones logradas a nivel de la dimensión de la variable independiente depresión (trastornos de la afectividad) se han ubicado predominantemente en un nivel medio en un 55%, lo cual queda confirmado a nivel de los estudiantes encuestados (cuadro 9). Hecho que coincide con la investigación realizada por: Héctor Zúñiga, Felipe Contreras, Jaime Torres, Patricia Yáñez, Marcela Inostroza, SiKry Ñancupán (2004), han ejecutado un estudio en el distrito Villarrica de Pasco, Perú, titulada de “Relación entre Hábitos de Estudio y Rendimiento Escolar.

Las puntuaciones logradas a nivel de la dimensión de la variable independiente depresión (trastornos de la alimentación) se han ubicado predominantemente en un nivel medio en un 54%, lo cual queda confirmado a nivel de los estudiantes encuestados (cuadro 10) Hecho que coincide con la investigación realizada por: DOMINGUEZ BARRERA, Constantino (1999). En su tesis para optar el grado de

Magíster, titulada “El desempeño docente, las metodologías didácticas y el rendimiento de los alumnos.

Las puntuaciones logradas a nivel de la dimensión de la variable independiente depresión (síntomas de la depresión) se han ubicado predominantemente en un nivel alto en un 42%, lo cual queda confirmado a nivel de los estudiantes encuestados (cuadro 9) Hecho que coincide con la investigación realizada por: DOMINGUEZ BARRERA, Constantino (1999). En su tesis para optar el grado de Magíster, titulada El desempeño docente, las metodologías didácticas y el rendimiento de los alumnos.

Las puntuaciones logradas sobre la percepción del rendimiento académico se han ubicado predominantemente en un nivel medio en un 58%, lo cual queda confirmado a nivel de los sujetos encuestados (cuadros 12). Hecho que nos indica que los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de las Instituciones Educativas de la UGEL. Nº 5 no se ha logrado ofertar un servicio educativo de calidad que satisface las expectativas del alumno, en tanto no responde a sus necesidades de aprendizaje. Aspectos que concuerdan ALBERTO BUENO, Ramón Osorio (2006). En su Tesis para optar el grado Doctor, titulada El desempeño docente y el rendimiento académico.

Conclusiones

Los resultados de la investigación demuestran que en las instituciones de la UGEL Nº 5 existe un rompimiento en los roles de los componen las familias, sea esto, por su incapacidad de desempeñarlos en forma consciente y obligatoria. Observándose en la mayoría de los casos un resquebrajamiento de la unidad familiar y la insatisfacción de las necesidades primarias que requieren sus miembros, tal como se evidencia en el cuadro número 6, donde el 39% de los estudiantes encuestados percibe

la desintegración familiar en un nivel medio.

Las puntuaciones obtenidas a nivel de la depresión, donde el 45% de los entrevistados percibe esta variable en el nivel alto (Cuadro 8), lo que significa que en las instituciones educativas estudiadas existe un cuadro de tristeza patológica en los estudiantes, el decaimiento, la irritabilidad o un trastorno del humor que puede disminuir el rendimiento en el trabajo que en algunos casos limita la actividad vital habitual.

En cuanto al rendimiento académico, se observa que el 58% de los entrevistados percibe esta variable en un nivel medio (Cuadro 12), lo que significa que se no ha logrado ofrecer un servicio educativo de calidad, que satisface las expectativas del alumno, en tanto no responde a sus necesidades de aprendizaje.

Al efectuar la correlación entre los factores de la desintegración y el rendimiento académico, se demuestra que existe una correlación moderada, tal como se observa en el cuadro número 13, donde se evidencia que esta relación se expresa en un 58%.

Lo que significa que aquellos encuestados que perciben los factores de la desintegración en un nivel alto, también perciben el rendimiento académico, en un nivel medio.

Al efectuar la correlación entre los trastornos de la afectividad y el rendimiento académico, se demuestra que existe una correlación moderada, tal como se observa en el cuadro número 14, donde se evidencia que esta relación se expresa en un 62%.

Al efectuar la correlación entre trastornos de la alimentación y rendimiento académico, se demuestra que existe una correlación moderada, tal como se observa

en el cuadro número 15, donde se evidencia que esta relación se expresa en un 60%.

Al efectuar la correlación entre síntomas de la depresión y rendimiento académico, se demuestra que existe una correlación moderada, tal como se observa en el cuadro número 16, donde se evidencia que esta relación se expresa en un 58%.

Fuentes Bibliográficas

ANDER EGG, Ezequiel (1989). *Hacia una pedagogía autogestiónaria*. Buenos Aires. Argentina.

ANGLES, C. (1999). *Evaluación del rendimiento escolar*. Lima: Editorial Universo

AGUADO AGUILAR, Lucio (1999). *Aprendizaje y memoria*. Barcelona.

ARAYA RAMIREZ, Leticia (2007). *Teoría Administrativa*. Escuela de las relaciones humanas. Facultad de Administración y Economía. Universidad de Santiago de Chile.

BARRAS DE A.R. 2007. *Estrés y Depresión*. Ed. Pirámide. Madrid.

BROWN, F. y DUBUIS, T. (1964). *Correlación entre Hábitos de Estudio y Rendimiento Académico*. Ed. La Educación.

CAPOTE BRACHO, Lourdes (2000). *El docente y la comunicación en el aula*. En:<http://www.monografias.com//trabajos15/comunicaciondidactica/comunicaciondidactica.shtml> monosearch. Recuperado el 24/07/2011.

CASTEJÓN COSTA, J. (1998). *Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las*

variables sociosociales en el rendimiento académico. Bordón, N° 50.

CELADA, Julio y Teresa 2006 Venciendo Obstáculos. Tu Puedes Resolver Tus Problemas Personales y Familiares.

DAISAKU, Ikeda 2006 La Familia Creativa. Ed. Publicaciones y Servicios. Peru.

FERMÍN, I. (1997). Clima Organizacional y Rendimiento Estudiantil. Ed. Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1977). Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar. Madrid: MEC.

GONZALES NUÑEZ, Jose 2001. Psicopatología del Adolescente. Ed. El Manual Moderno 2007o S.A. Mexico.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto y otros (2006). Metodología de la investigación científica. Editorial Mac Graw Hill. México. Cuarta edición.

LANSHEERE, Gilbert de; BAYER, Esteban (1977). Cómo enseñan los profesores: Análisis de las interacciones verbales en clase. Madrid. Santillana

LARA, A. & Barradas, C. (1977). Influencias de los Hábitos de Estudio sobre el Rendimiento de Alumnos de 6to del Grupo Escolar "Tomás González". Caracas, Venezuela.

MENDOZA, F. Alonso. 2006 Guía metodológica para la intervención preventiva con las familias. Ed. De Vida. Lima.

MONTENEGRO ALDANA, Ignacio Abdón (2003). Evaluación del desempeño

docente, fundamentos, modelos e instrumentos. Universidad de Zulia.

MUÑOZ, Carlos (1998). Cómo elaborar una investigación de Tesis. México: Printice- Hall Hispanoamérica, S.A.

NIVEN, David, pl. d. 1989 Los 100 Secretos De Las Familias Felices. Ed. Norma.

PÉREZ, I. (1985). Relación entre Hábitos de Estudio y Rendimiento Estudiantil. Tesis de Maestría, no publicada. Universidad Simón Bolívar. Venezuela.

PIZANO CHÁVEZ, Guillermina (1997). Diseño curricular. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Programa de Profesionalización Docente (PPD).

RAMÓN CAJAVILCA, Pedro y SULCA ARBAIZA, Arturo (2006). Estadística aplicada a la investigación educativa.

REYES, N. (2003). Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en Estudiantes del primer año de psicología de la UNMSM, (informe de tesis de maestría).

ROBLES, R. (2005). Orientación educativa y rendimiento académico. Revista mexicana de orientación educativa. N°4. Febrero: México.

ROMERO, O. (1985). Motivación y Rendimiento del Estudiante y Evaluación al Profesor; Mérida: Ed.



Nicomedes Esteban Nieto. Docente universitario de pres y post grados. Doctor en educación por la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle. nicnieto@hotmail.com

La percepción transformacional del ciclo de Deming en la mejora académica continua de la educación peruana

Por Daisy Blanca Damián Menacho

RESUMEN: Los cambios vertiginosos en la educación a nivel mundial, pone énfasis a una observación clave de nuestros pedagogos latinoamericanos y por decir peruanos. Este artículo rompe panoramas sobre la cultura de la mejora continua en la educación, con el objetivo de que las IE alcancen la excelencia, reedificando nociones metodológicas a enfoques sistematizados, filosóficos, innovadores y transformacionales mediante la propuesta teórica del ciclo de Deming en un contexto propiamente educativo, a través del desarrollo de sus cuatro etapas (Planificar, hacer, verificar y Actuar). lo cual determina el concepto de calidad educativa y su relación de está con la mejora académica continua peruana.

PALABRAS CLAVE

Ciclo de Deming, gestión de calidad educativa, liderazgo pedagógico, mejora continua, mejora académica continua, rendimiento académico y transformación educativa.

En algunos países de América Latina, como; Colombia, Ecuador, México, Costa Rica entre otros. Se viene aplicando el ciclo de Deming (planificar, hacer, verificar y actuar) como una estrategia metodológica innovadora en el campo de la educación, esto ha generado el aumento de calidad por la confiabilidad y credibilidad en las nuevas gestiones educativas, dejando en claro que sí existe, una mejora académica continua en el proceso de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes.

A raíz del incremento de calidad, cada institución tiene competitividad y eso se requiere en nuestro país peruano, mediante el proceso de integracionistas de este ciclo boom, donde el papel o la función del director y docente es fundamental porque ellos son los responsables directos de difundir una educación innovadora en nuestros tiempos, llevando a cabo la transformación anhelada.

Pues la Educación, es un factor clave para equilibrar y mejorar a la humanidad en su totalidad, con relación la UNESCO (2011), menciona que “es esencial para un desarrollo humano, inclusivo y sostenible promovido por sociedades del conocimiento capaces de enfrentar los desafíos del futuro con estrategias innovadoras” (p.2); sin embargo, la educación no es estática, por ello, es necesario e importante la transformación educativa.

Murillo & Krichesky (2012), nos dicen: “¿de qué otra manera podría la escuela acompañar y enriquecer el legado de dichas transformaciones, en tanto institución pública al servicio de todos los ciudadanos, si no es mediante una evolución permanente que tienda a la optimización de sus procesos y, por consiguiente, de sus resultados?” (p.27).

De hecho, no es simple, pero nos conllevaría a una mejora académica continua, es decir, existiría la calidad educativa. Para ello “impulsar y sostener procesos de cambio en las escuelas requiere entusiasmo, voluntad, compromiso y ganas de aprender a hacer mejor las cosas; pero exige también conocer acerca de la naturaleza de estos procesos” (Murillo & Krichesky, 2012, p. 27).

Comprendiendo lo anterior, con el siguiente artículo se pretende razonar el uso del ciclo de Deming (1982) y sus dimensiones; planear, hacer, verificar y actuar en la educación peruana de tal forma, instaurar la mejora académica continua, para incrementar el rendimiento académico y la calidad educativa mediante la perspectiva transformacional pedagógica.

A continuación, se explicará los ejes teóricos para tejer de poco a poco el aporte de esta novedosa noción académica de la educación de hoy, dejando en claro la utilización de la palabra, mejora académica continua, por primera vez en nuestro contexto peruano, para referirnos a una educación continua y de calidad, todo esto gracias a la incorporación de la herramienta del ciclo de Deming en el ámbito educativo básicamente competitivo.

1. Transformación del Sistema Educativo

Para empezar, se debe diferenciar el uso de los términos; **transformación y cambio**, pues no es conveniente utilizar está última palabra, porque, no solo nos referimos a ejecutar un cambio bien definido, sino más bien se requiere reinventar o rediseñar, con nuevas estrategias educativas, nuevo enfoque de liderazgo directivo, nuevos equipos de trabajo incluyente, nuevas mejoras continuas de proceso educativo como es la nueva herramienta mundial, que se viene utilizando en diversos países latinoamericanos; este es el ciclo de Deming, pues fue utilizada inicialmente en el ámbito de comercio, empresas y otros, pero, hoy por hoy lo usan hasta las universidades que están con el licenciamiento y esta herramienta les brinda credibilidad y confianza a base de una educación de calidad, sobre todo de manera continua.

Zapata (2018), menciona que “transformar una escuela, o más aún, transformar un sistema educativo, no sucede de la noche a la mañana. Es un proceso sistemático que parte de decisiones estratégicas desde la base: el alumno y el docente, y donde el líder educativo genera las condiciones para que el cambio suceda” (p. 12)

Por eso, hasta el día de hoy “no se han podido identificar soluciones únicas de aplicación rápida y resultados contundentes, que permitan lograr avances inmediatos y duraderos en los sistemas educativos a nivel mundial” (Cabrol & Szekely, 2012, p. 7)

Entonces **¿Cómo se realiza una transformación educativa?**, pues no es tan sencillo responder esto, ya que existen múltiples y diferentes necesidades educativas de acuerdo al contexto de cada país, región, ciudad y comunidad, pero sí, se requiere conocimiento, buena actitud, voluntad y compromiso de responsabilidad, sobre todo en los directivos y docentes.

Al respecto, Amor y Torrents (2020 p. 79) clasifican “Las competencias pedagógicas transformadoras como: Compromiso con la sociedad. Actitud abierta para la cultura de transformación. Capacidad reflexiva y crítica de la docencia. Trabajo en equipo y colaborativo. Correspondencia y proactividad de soluciones creativas y Liderazgo para gestionar desafíos”.

Por esta razón, se propone el método del ciclo de Deming como una nueva alternativa para transformar nuestra educación en América Latina y Perú. Sabiendo qué no existe una fórmula única para transformar la educación, ya que, tenemos diferentes nociones en culturas, políticas, economías y hasta en la gestión pedagógica, lo cual se resume que la realidad de cada país, hará un proceso distinto, para las innovaciones educativas.

En concordancia, Amor y Torrents (2020), afirma que “la innovación se ubica dentro de un proceso de transformación que nos conduce a desarrollar nuestro proyecto educativo y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la propia cultura institucional” (p.78).

Desde este posicionamiento nace la siguiente pregunta; **¿Perú está preparado para la transformación educativa?**, al igual que diversos países latinoamericanos, el Perú está pasando el muro tradicional educativo a una educación competitiva, tecnológica y mejorada, pero, también existen instituciones educativas olvidadas por el estado peruano, por lo tanto, no se puede garantizar alguna receta exacta para su transformación.

Chirinos (2021 Pág. 04), nos menciona “la revolución de la educación está en la implementación de innovación y tecnología, mediante el uso de las herramientas digitales que han irrumpido con fuerza en estos momentos de urgente necesidad ante la situación generada por la pandemia Covid - 19.

En síntesis; transformar la educación peruana es transformar los actuales sistemas educativos en todos los aspectos que sumen a la centralidad de la persona y a la orientación de los enfoques, diseños, metodologías e insumos de manera que contribuyan al desarrollo de toda la potencialidad de cada estudiante; para esto, es muy importante el papel del líder directivo, porque es él quién guiará las cuatro etapas del ciclo de Deming, para tener como resultado una educación de calidad y a su vez crear una mejora académica continua.

2. La percepción del ciclo de Deming en la Educación Peruana

Antes de abordar la definición del Ciclo de Deming, iniciaremos recordando el uso de la herramienta de Kaizen, lo cual fue definido por Masaaki Imai (1989), está fue útil e importante por los años de 2015 – 2016, por qué buscaba *un proceso de mejora continua, asegurando la calidad educativa en las instituciones educativas de Ecuador*, cabe destacar que para ese logro anhelado se realizó un trabajo involucrando a todos de las IE.¹

Lo más importante es el comienzo de los argumentos de la calidad, ya que, tiene su inicio en el entorno industrial por la década de los 70 del siglo XX. Por tal motivo se originó la existencia de varios modelos o métodos que persiguen La Calidad. Por ejemplo; ISO-9000 (International Organization for Standardization). En Europa se denomina EN-ISO-9000; en España UNE-EN-9000.

De igual manera (Pérez, 2017, como se citó en Salas, 2018), menciona que el ciclo de Deming o ciclo PHRA, es una herramienta idónea para lograr la calidad y el mejoramiento continuo en las organizaciones, tal es el caso de la educación, además representa como una nueva metodología o enfoque de estrategias para un servicio competente actual, por medio de las siguientes etapas: *Planificar, Ejecutar, Verificar y Actuar* (p. 10).

Entonces nos preguntamos ¿El ciclo de Deming es una herramienta? Y de acuerdo a lo anterior, esta respuesta debería de suponerse que sí, pero, (Zhao, 2009 pág. 25) nos da a conocer más que ello, definiendo esté ciclo como una filosofía, literalmente menciona que, el uso del ciclo PDCA, significa buscar continuamente métodos superiores de mejora siendo está más que una simple herramienta, donde implica un deseo, una estrategia y hasta una filosofía. Por otra parte (Cabrera Lanzo, 2018; Kumar, Shukla, y Passey, 2020). Menciona que “Dentro de los modelos genéricos, uno de los desarrollados más tempranamente para evaluar la mejora continua de la calidad, es la metodología del ciclo Plan-Do-Check-Action (PDCA)”.

En relación con la pregunta anterior, decimos ¿Cómo actuaría el ciclo de Deming en la educación peruana? Ante esto, recordemos que existen derechos fundamentales de la educación peruana, y una de ellas es (MINEDU, 2014 pág. 03) “el estado garantiza el ejercicio del derecho a una educación integral y de *calidad* para todos y la universalización de la Educación Básica. La sociedad tiene la responsabilidad de contribuir a la educación y el derecho a participar en su desarrollo”

Por consiguiente, el ciclo de Deming, es importante en nuestro estado peruano, porqué buscamos una educación de calidad, para obtener como maestros o maestras, un buen rendimiento académico, bajo una gestión de calidad educativa, dirigida por un director *Líder* y de carácter *transformacional*, así (Urrelo; J. Elías... 2017 pág. 20) nos dice;

“La premisa de la mejora continua, implica que el docente conozca a fondo su disciplina, que sea capaz de transmitir competencias cognitivas, procedimentales, actitudes éticas y de responsabilidad social y ciudadana; es decir que sea capaz de aplicar estrategias

¹ Este párrafo de análisis tiene un antecedente en la tesis titulada: “*El Kaizen como proceso de mejora continua, en el aseguramiento de la calidad de las instituciones educativas superiores del Ecuador, periodo 2015-2016*” sustentada y aprobada en el 2018.

didácticas innovadoras para que el proceso de transmisión sea efectivo, y que el estudiante demuestre lo aprendido y la estrategia que utilizó para conseguir su objetivo”

Después de esta premisa, pienso, que el ciclo de Deming es útil y necesario en nuestro país peruano, y retomando la expresión de la pregunta, diría, que la intervención del ciclo de Deming en la educación peruana, es muy importante hoy en día, por qué se está observando procesos de licenciamiento en las universidades (Nacionales y privadas del Perú), para eso pasan por una serie de requisitos que sustentan el servicio educativo de calidad.

Sin duda alguna, la transformación educativa peruana busca la eficiencia y mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje en base a la aplicación de la metodología del Ciclo de Deming en sus aulas de diferentes niveles, minimizando las desviaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje en base a un análisis de riesgos, aplicando acciones correctivas (Urrelo; J. Elías... 2017 pág.57). Tales como:

Primero - Planificación; este es el primer paso, aquí el líder directivo debe de planificar un buen plan de trabajo involucrando a los docentes y estudiantes a la vez, teniendo en cuenta su contexto comunitario y sus normativas que rigen del propio estado. Tal es la razón que, en toda IE de los diversos niveles, existe la documentación necesaria que involucraría esta primera etapa.

Segundo – Hacer; aquí necesariamente se debe desarrollar la planificación inicial y se le define a ello ejecución. Por ejemplo, si en el Proyecto Educativo Institucional estaba consignado mejorar el rendimiento académico de los y las estudiantes, el trabajo podría ser la realización de nivelación en ciertas áreas, antes del comienzo de cada año académico.

Tercero – Verificación; en esta etapa el líder directivo hace un papel importante conjuntamente con sus maestros y maestras, por qué verifica a los resultados de la ejecución y está a su vez de la planificación, por ejemplo, se debería verificar si el rendimiento de los estudiantes pertenecientes a la nivelación, lograron, el objetivo propuesto, gracias a las soluciones.

Cuarto – Actuar; es la etapa de “Juicio”, aquí el líder responsable de la verificación hace un esfuerzo necesario por comprender las causas de los resultados y tomar decisiones a base de ello, por ejemplo; puede crear un plan de contingencia para mejorar los objetivos propuestas de la IE.

Se puede señalar, que el ciclo de Deming daría un giro necesario en nuestra educación peruana, y no sólo en la educación superior, sino, más bien en la Educación Básica Regular, por qué es allí donde los estudiantes en general crean sus expectativas académicas, por lo tanto, deben de tener una educación competitiva, basada en la calidad pedagógica y tecnológica.

3. Homogeneidad de la mejora académica continua

En las secciones anteriores se ha expuesto de manera explícita la relación conceptual y el efecto sobre; calidad, el ciclo de Deming y mejora continua. los tres en el campo educativo, pero a este último enunciado lo vamos a entrelazar con la terminología de mejora académica continua, ya que, al utilizar el método del ciclo de Deming en el campo educativo, estamos contribuyendo mejoras a base de calidad, es así que, por naturaleza el hombre desde su nacimiento tiene

noción de mejorar, en sus diversos campos, no solo personal, además, la misma sociedad, empresa, entidades, familias, asociaciones y porque no mejorar los diversos aspectos fundamentales en las instituciones educativas, ante esto pretendo asimilar dicho término con la mejora académica continua, haciendo referencia a la mejora continua a base de calidad educativa en cualquier nivel, realzo aquí, que dicha herramienta Deming ya está siendo utilizado por algunas universidades nacionales de nuestro Perú, creando a la vez atenciones de investigaciones descriptivas, aplicativas, explicativas, cualitativas, teóricas, entre otros.

(Esquivel, 2017) se refiere que la mejora continua resulta por consiguiente una filosofía o enfoque de gestión que debe tener en cuenta toda organización, sea empresarial o no empresarial. En consecuencia, toda estrategia para incrementar la calidad de la educación depende de la capacidad para integrar los distintos componentes involucrados en toda acción educativa, incluidos los aspectos éticos. De esta manera todo intento para aplicar la mejora continua a los procesos educativos debe considerar las normativas, los procesos y los resultados. (p.60)

Tengamos en cuenta que en una organización sea pública o privada el eje principal es quien lo dirige, pues el líder debe de tener principios, aptitudes y actitudes con visiones transformacionales en su empresa, institución o entidad que lo dirige.

La intención de elaborar y aplicar algún plan de mejora continua, es brindar apoyo a los directivos de plantel en su gestión escolar, a través de la elaboración de un diagnóstico pertinente y enfocado en los objetivos de la política educativa (Guzman y Martínez, 2016: pág. 07). cabe resaltar que la función del líder pedagógico directivo, es fundamental, para mejorar continuamente el proceso académico y tener resultados exitosos que generan impactos de cambio (Innovaciones educativas), lo cual determina una educación de calidad, por ello se les dio a conocer esta nueva herramienta, útil y necesaria en el campo educativo “El ciclo de Deming”.

Del mismo modo haciendo referencia a la función del líder pedagógico, (Guzman y Martínez, 2016: pág. 09) nos menciona que es preciso determinar claramente quien lo dirigirá, pues, en muchos casos, en las instituciones educativas este es el papel del director quien asumirá el rol de líder y responsable de la elaboración, implementación o ejecución y evaluación de la mejora académica continua y a través de la perspectiva transformacional.

Conclusiones

Podría existir una transformación educativa por el uso adecuado de las cuatro etapas del ciclo de Deming, generando calidad y continuidad de mejora académica mediante la aplicación de estrategias, metodologías o enfoques innovadores.

Se podrá reinventar las estrategias conocidas y sin efecto a procesos metodológicos innovadores dinámicos y creativos, por una educación de calidad y competitiva que reestructura los planes académicos por planes de contingencia educativa.

Se puede lograr una educación de calidad bajo certificación de credibilidad como el ISO-9000 (International Organization for Standardization) generando impacto y mejora educativa en las IE que se emplea esta gran herramienta del Ciclo de Deming.

Existen cuatro etapas para cambiar el proceso de enseñanza y aprendizaje en base a un análisis de riesgos y aplicando acciones correctivas que mejoran el rendimiento académico de los estudiantes en general, logrando una educación de calidad y continua.

El docente será capaz de aplicar estrategias didácticas innovadoras para un proceso eficaz, eficiente y efectivo, donde el estudiante demuestre lo aprendido y la estrategia que utilizó para conseguir su objetivo y ser competente.

El líder directivo, en este caso pedagógico, fomenta visiones y estrategias metodológicas innovadoras, creando un clima institucional adecuado a través del trabajo en equipo con la participación de administradores, docentes, estudiantes, padres y directivo en general.

El ciclo de Deming, es una herramienta ideal para lograr la calidad y la mejora académica continua en las IE, privadas o públicas, además representa una nueva metodología o enfoque de estrategias para un servicio competitivo.

El ciclo de Deming, nos permite, la transformación educativa peruana buscando la eficiencia y mejora continua en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Bibliografía

British Council. (Marzo de 2018). [www.britishcouncil.pe](http://www.britishcouncil.pe/sites/default/files/transformingschoolsv3.pdf). Obtenido de [www.britishcouncil.pe](http://www.britishcouncil.pe/sites/default/files/transformingschoolsv3.pdf):

Ricardo Adán Salas Rueda. (s.f.). *Uso del ciclo de Deming para asegurar la calidad en el proceso educativo sobre las Matemáticas*. Obtenido de Uso del ciclo de Deming para asegurar la calidad en el proceso educativo sobre las Matemáticas.: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6893421>

Adolfo Calle. (Sabado 14 de Noviembre de Noviembre de 2015). *Los Andes 138 Años*. Obtenido de Los Andes 138 Años: <https://www.losandes.com.ar/transformacion-y-cambio-la-diferencia/>

Ángel Francisco Esquivel Valverde, D. C. (s.f.). *Mejora continua de los procesos de gestión del conocimiento en instituciones de educación superior ecuatorianas*. Obtenido de Mejora continua de los procesos de gestión del conocimiento en instituciones de educación superior ecuatorianas: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2306-91552017000200005

Cabrol, M., & Szekely, M. (2012). *Educacion para la transformacion*. America: Biblioteca Felipe Herrera del Banco Interamericano de Desarrollo.

Dirección de desarrollo estratégico universidad de concepcion. (2020). Aplicación del ciclo de deming o pdca para la gestión de la calidad. *Serie de aprendizajes en gestión nº4*.

Dr. C. Guillermo ricardo grunauer robalino. (s.f.). *El mejoramiento continuo de la calidad de la educación*. Obtenido de el mejoramiento continuo de la calidad de la educación: <https://repositorio.itb.edu.ec/bitstream/123456789/935/1/p-150.pdf>

Dr.C José Ramón Ruiz. (24 de Febrero de 2022). Obtenido de <https://instituciones.sld.cu/ucmvc/>

Eva marjoriet guerrero lópez . (2018). El kaizen como proceso de mejora continua, en el aseguramiento de la calidad de las instituciones educativas superiores del ecuador, periodo 2015-2016. Lima- peru.

Ley general de educacion. (s.f.). *Ley general de educación*. Obtenido de ley general de educación: http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

Maria Alejandra Arias. (9,10 y 11 Septiembre de Septiembre de 2021). *I Congreso Virtual Internacional de Educadores*. Obtenido de https://www.congresoeducacionunir.net/wp-content/uploads/2021/09/primer_congreso_virtual_internacional_de_educadores_2021_unir.pdf

Murillo, J., & Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 18.

Orlando Lucilo López Abreu, José Julián García Muñoz, Irving Batte Monter,. (2015). Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v7n4/edu14415.pdf>

Padres y Maestros. (2020). Orientaciones y retos en la formación docente. *Educación global*, 6.

Peñaloza. (2009). *Liderazgo Gerencial* (Vol. II). (A. Negras, Ed.) Lima, Perú: San Marcos.

R. Urrelo; J.L. Elías; G.A. Carrera; G. Dávila; V. Orellana; J. Castillo; J. Zapata y P. Cumpa. (2017). *El ciclo de deming en el proceso enseñanza-aprendizaje de nivel universitario*. Obtenido de El ciclo de deming en el proceso enseñanza-aprendizaje de nivel universitario: <http://repositorio.umaza.edu.ar/handle/00261/2239>

Ricardo Salas Rueda. (2018). Uso del ciclo de Deming para asegurar la calidad en el proceso educativos sobre las matematicas. Pg. 12.

Unesco. (enero de 2011). *Biblioteca digital unesco*. Obtenido de biblioteca digital unesco: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190214>



Daisy Blanca Damián Menacho. Nació en Huarás – Ancash – Perú. Es Licenciada en Educación, en la especialidad de Comunicación, Lingüística y Literatura, por la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo. Participa en eventos nacionales e internacionales de Educación, en calidad de ponente. Pertenece al grupo Diálogo Educativo Latinoamericano, es egresada de la maestría en Planificación y Gestión Educativa, por la escuela de postgrado “Santiago Antúnez de Mayolo”. Actualmente es docente del Instituto de Educación Superior Público “San Marcos” - anteriormente en la

UNASAM. Publicación primera. E- mail. damianmenachodaisyblanca@gmail.com y su canal YouTube:https://www.youtube.com/channel/UCdCBNY4R5N0i_xa2-tm1xxA

De la política educativa neoliberal a una política educativa humanizadora

Por: Marcela Latorre Robles

Resumen: Las políticas educativas influyen en los procesos sociales, revisar desde dónde vienen, puede dar pautas para comprender la crisis actual y desde ahí, construir una propuesta para enfrentar el momento en el que estamos. La pedagogía de la intencionalidad, traducción educativa de la corriente de pensamiento del nuevo humanismo, entrega una concepción de ser humano donde éste es capaz de transformarse y transformar su medio, aportando una nueva visión de la educación, considerando que el aprendizaje es experiencia y que los docentes deben generar los ámbitos físicos y mentales para propiciar el desarrollo integral.

Introducción

Considerando que una política educativa está emplazada en un ámbito mayor, que tiene relación con un paradigma, ésta influye en la creación de leyes o formas de organizar la educación, las que finalmente generan un tipo de ser humano que construye su realidad, según esa cosmovisión.

Actualmente, la política educativa se sitúa desde el enfoque neoliberal, que ubica al ser humano como un ser productivo para el mercado, desde esa perspectiva, la educación responde a una estandarización que busca generar un tipo de persona utilitaria a un sistema que valida al desarrollo desde lo funcional, es decir, desde la economía.

Este ensayo se propone mostrar desde dónde viene esta orientación, cuál es su situación actual y cuál podría ser una propuesta futura, puesto que se observa, dada la crisis social, que este modelo está en su última etapa.

La perspectiva de esta reflexión es avanzar hacia una educación humanizadora, más allá de las teorías funcional o crítica, planteando el desarrollo de una política educativa que considere al ser humano como valor central y no como un mero ser productivo. Por tanto, el enfoque es transformador y el punto de vista es desde el humanismo. Se intentará responder: ¿Para qué debemos educar hoy?

Desarrollo

La política educativa, nace como campo teórico en la década de los 50. La institucionalización del campo de las políticas educativas con el surgimiento de cátedras de Política Educativa se debe comprender en el marco del surgimiento de las “nuevas” carreras de ciencias de la educación en Latinoamérica (Gorostiaga; Tello; Isola, 2012)

Según Espinoza (2009) “una política educacional incluye explícita o implícitamente al menos tres elementos: una justificación para considerar el problema a ser abordado; un propósito a ser logrado por el sistema educacional; y una “teoría de la educación” o conjunto de hipótesis que explique cómo ese propósito será alcanzado.” (p.4) Expone que el propósito de estas políticas están trazadas por diferentes teorías que se enmarcan en la economía, la religión, la tradición, las leyes, entre otros factores, y estos elementos dan origen a dos enfoques, la teoría funcional, que sitúa el acento en los análisis de costo-beneficio, costo-eficiencia, costo-efectividad, e indicadores sociales y la teoría crítica, que enfatiza la necesidad de vincular el análisis, el diseño e implementación de políticas educativas a las demandas de los sectores más desposeídos de la sociedad en orden a conseguir mayor justicia social y equidad.

Para comenzar, se ubicará este estudio en América del Sur, para revisar desde dónde surgen las políticas educativas que dirigen la forma de enseñar actualmente. Desde la década de los 90, los países latinoamericanos han venido haciendo reformas a sus legislaciones en los temas educacionales, según la investigación ‘Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur’ (Saforcadá & Vassiliades, 2011) En síntesis, estos procesos tienen por objetivo la formación para la ciudadanía y el trabajo, fines que, a su vez, se articulan con el desarrollo del país. En la misma línea, la educación privada tiene una presencia significativa en todas las leyes actualmente vigentes, y la educación como derecho, es desde una concepción individualista, que suele ir de la mano con el rol subsidiario del Estado como mero protector del derecho individual de las personas.

Actualmente, vivimos agobiados por un neoliberalismo exacerbado, caracterizado por la invasión de los grandes poderes económicos que se ha hecho extensiva a todos los

rincones del planeta. De este modo, las personas viven una especie de alienación que les impide hacer la transferencia de la ética individual a la ética del bien común, expuestos a la voracidad del mercado, y enfrentados de manera individual a las duras e indolentes condiciones de vida. (Carabantes Olivares & Contreras –Salinas, 2020, p. 3)

Claramente, se está viviendo en un enfoque funcional, atendiendo al paradigma neoliberal que impera en gran parte de América, si bien, hay algunos casos más desapegados de esta concepción de mundo, ningún país ha considerado en sus políticas educativas, al desarrollo del ser humano como pilar, puesto que el desarrollo hoy, se entiende en función de lo económico.

El propósito de esta reflexión, es entonces ir más allá de lo funcional e incluso de lo crítico, ya que este último se queda en la justicia social, pero no profundiza en la concepción de ser humano, es decir, su análisis es desde afuera hacia adentro y lo que se sugiere es considerar las necesidades humanas. Trello (2019), invita a realizar una transformación epistemológica que tenga como objetivo repensar la política educativa, sacudiendo las perspectivas actuales y a partir de esa deconstrucción, iniciar un nuevo camino en Latinoamérica.

Todos los niveles educativos están inmersos en esta forma de ver al mundo, desde la primera infancia, hasta la educación continua, puesto que, al ser Estados subsidiarios, la libertad de enseñanza se entrega a corporaciones privadas o personas naturales o jurídicas, dando la posibilidad de lucrar con los establecimientos educacionales, por tanto, la formación pasa a ser un negocio, donde se profundiza la brecha social.

En los casos de privatización educativa más drásticos, la privatización adopta un carácter estructural, y conlleva la redefinición profunda del papel del Estado en materia de financiación, provisión y regulación de la educación. A raíz de esta redefinición, el Estado pasa de proveer educación de forma directa a adoptar un rol centrado en la supervisión y distribución de incentivos. (Moschetti, Fontdevila, & Verger, 2019, p.10)

Chile, es uno de los países íconos de este modelo, se puede advertir que su sistema político, económico, cultural y social consolidó un enfoque educativo mercantil, que se estableció en la Constitución de 1980, profundizado en la Ley Orgánica de Enseñanza (LOCE) en 1990, publicada en el Diario Oficial el último día de la dictadura militar, dejando como ejes las siguientes bases, que los gobiernos de la Concertación no modificaron en su raíz, puesto que sus reformas son contradictorias en la Ley General de Educación (LGE), publicada en el año 2009, en el primer gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet, momento final de la Concertación de Partidos por la Democracia.

Si bien la LGE, roza intenciones de aprendizajes que tienen relación con los nuevos tiempos, estos se invalidan al poner en el centro las posibilidades económicas:

El sistema de educación será de naturaleza mixta, incluyendo una de propiedad y administración del Estado o sus órganos, y otra particular, sea ésta subvencionada o

pagada, asegurándole a los padres y apoderados la libertad de elegir el establecimiento educativo para sus hijos. (Ley 20.370, 2009, p. 3)

Es así que el derecho a la educación no considera que cada persona que nazca en Chile, tenga acceso a la enseñanza, sino que el foco está puesto en que los padres sean los que decidan, según sus posibilidades económicas. Este punto se contradice en la misma ley, que expone que “es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras”. (Ley 20.370, 2009, p.3)

Esta característica se enfoca en el mercado y no en el ser humano, y se profundiza al haber “sostenedores”, ya que el centro está en los resultados y no en el aprendizaje de los educandos, como se indica en el siguiente apartado del artículo 10:

Son deberes de los sostenedores cumplir con los requisitos para mantener el reconocimiento oficial del establecimiento educacional que representan; garantizar la continuidad del servicio educacional durante el año escolar; rendir cuenta pública de los resultados académicos de sus alumnos y cuando reciban financiamiento estatal, rendir cuenta pública del uso de los recursos y del estado financiero de sus establecimientos a la Superintendencia. (Ley 20.370, 2009, p. 5)

Los sostenedores, tal cual dice su nombre, deben “sostener” un sistema estructurado que permita generar recursos económicos, por ende, una sala de clase con 45 niños es algo se observa no sólo en la educación privada, sino que también pública. Con estas condiciones, estipulan que los estudiantes actúen de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica, pacífica, conocer sus derechos y responsabilidades, asumir compromisos consigo mismo y con los otros. Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y desarrollar capacidades de empatía con los otros y, por último, trabajar individualmente y en equipo, con esfuerzo, perseverancia, responsabilidad y tolerancia a la frustración. ¿Cómo podemos pedir a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes que cumplan estos valores en un sistema competitivo y no colaborativo, en un ámbito de aprendizaje rígido, en una sala con 45 compañeros y dónde los profesores tienen que estar sometidos al agobio laboral?

Para que realmente haya aprendizaje hay condiciones que deben generarse. La LGE, ícono del último gobierno de la Concertación, es un escrito lleno de contradicciones, que constituye una carta de navegación legal contenida en una arcaica Constitución. Chile es el único país del mundo que lleva 30 años en “democracia” con una Constitución redactada en una dictadura y que, en este momento, por primera vez en su historia, podrá ver un cambio construido desde una diversa convención constitucional, que está trabajando por crear una nueva base jurídica para el país.

En la propuesta de la Pedagogía de la Intencionalidad, de los chilenos Mario Aguilar y Rebeca Bize (2020), consideran que en educación se hace necesaria una nueva concepción de lo

humano, que rescate su posibilidad de transformación personal y social, esta corriente entrega las herramientas y fundamentos para que las nuevas generaciones puedan hacerse cargo de sus vidas con una perspectiva humanizadora. Proponen habilitar, despertar en los estudiantes el gusto por aprender, reflexionar, investigar, transformar, ser conscientes de sí mismos y de los propios actos con el horizonte de un futuro querido. Una educación que va en dirección del desarrollo integral del ser humano (intelectual, emotivo, motriz y espiritual) en miras de la transformación personal y social en simultáneo, dando la posibilidad de reconocer como verdadero tanto lo tangible como lo intangible. Una educación con una nueva mirada que parte de la experiencia, generando los ámbitos mentales y físicos propicios para estudiar, reflexionar, meditar sobre para qué educamos y cómo podemos contribuir a este desarrollo integral de las nuevas generaciones, dotando de un nuevo sentido a la acción educativa.

Hoy, se hace necesario un enfoque que construya lo nuevo, el sistema neoliberal está en crisis y se está dando paso a otro momento histórico, se expresa un sentimiento común, las personas quieren hacerse cargo de la construcción del mundo, los estudiantes buscan hace años, ser considerados, se percibe desde la crisis social, una necesidad por construir nuevamente el tejido social, desde la colaboración, siempre atendiendo a la diversidad, donde cada persona pueda desarrollarse conectando con su vocación y no con las necesidades del mercado. La crisis sanitaria, ha profundizado en la relevancia de las relaciones humanas, de lo comunitario, del aprendizaje desde otros ángulos, el no ir a clases de manera presencial, ha modificado lo que veíamos como única forma de educación. Todo está moviéndose muy rápido y se ve cómo lo que se creía como establecido, ya no va más.

Corvalán (2001) en su artículo ‘Las transformaciones educativas recientes y los cambios de la política social en Chile y América Latina’ comparte que “...la adecuada comprensión del fenómeno de cambio educativo en marcha en América Latina sólo se puede realizar en un marco analítico que conecte lo educativo con las macrotransformaciones sociales, políticas y económicas” (p.1). La educación no está aislada, es el centro desde donde puede surgir un nuevo tipo de ser humano. Entonces, si el sistema “benefactor” fracasó y se dio paso a un extremado sistema “neoliberal” que está en una crisis profunda ¿Hacia dónde tenemos que avanzar para que el nuevo paradigma permita una educación que considere al ser humano como valor central?

En la propuesta de Aguilar y Bize (2010), se muestra un camino para que el ser humano despliegue su intención, se considera que si en los primeros años de vida, se generan las huellas adecuadas en el paisaje de formación¹, luego en la niñez, se equilibran los centros de respuesta (vegetativo, motriz, emotivo e intelectual), en la adolescencia, se podría llegar a un desarrollo del pensamiento superior integral, que permitiría conectar con la vocación, logrando descubrir a qué se vino a este mundo.

¹ Paisaje de formación: conjunto de acontecimientos que vive un ser humano desde su nacimiento en relación a un medio, los que se graban no simplemente como dato intelectual, sino fundamentalmente como experiencias, configurando una particular sensibilidad (Aguilar & Bize, 2010, p. 158)

Novotny, Goyena y Di Tomaso (2014) hablan de que “cada ser humano llega al mundo con una misión, irrepetible e intransferible, en dirección humanizadora” (p. 35) Considerando esta premisa, se puede deducir que la educación debe asumir el rol de ayudar a cada ser humano a descubrir su propósito. Hasta ahora, las políticas han establecido el qué y el cómo de la educación, pero no el para qué, entonces, no se profundiza sobre el tipo de ser humano que se quiere habilitar para desarrollarse en este mundo. Si el emplazamiento fuera este, las personas que educan, los establecimientos educativos, la sociedad y los políticos, estarían propiciando adecuadas experiencias en educación inicial y no intentando que niñas y niños lean a los 4 años; estarían creando nuevas formas de aprendizaje en la educación básica, considerando sus necesidades, el desenvolvimiento motriz, emotivo e intelectual; estarían colaborando para que los adolescentes conectaran con sus talentos y los pusieran al servicio de la humanidad.

Gabriela Mistral, en sus escritos sobre educación, reflexionaba acerca de que la humanidad es todavía algo que hay que humanizar (Zegers, Pfeiffer & Warnken, 2017) tal vez, estamos en un momento en que se podría pasar de la política educativa neoliberal a una política educativa humanizadora.

Conclusiones

La política educativa actual, está condicionada por un modelo que tiene como eje el mercado, este es el sistema neoliberal, que viene implementándose desde los años de las dictaduras militares y en los gobiernos llamados democráticos, se ha profundizado en él, produciendo algunos cambios contradictorios que no modifican la raíz.

Este enfoque, que se expresa no solo en la educación, está en un momento de crisis, que se ha podido corroborar en las diferentes manifestaciones sociales.

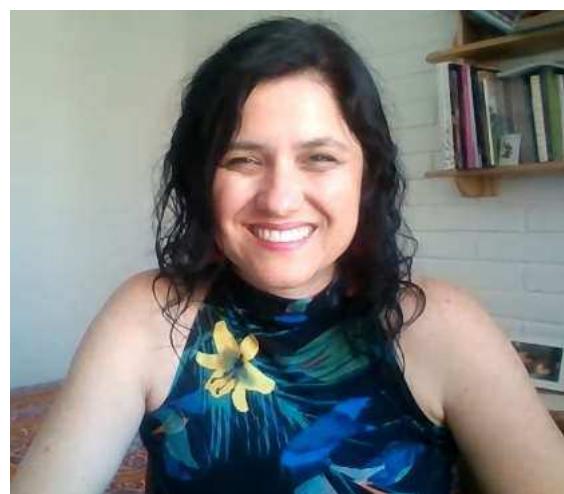
Actualmente, se busca un cambio mayor, en este escrito se han revisado las necesidades de este momento histórico y se ha mostrado un posible camino. Los chilenos Mario Aguilar y Rebeca Bize, hacen un aporte tomando elementos progresivos desde corrientes que han puesto al ser humano como valor central y traducen la propuesta humanista universalista en una posibilidad pedagógica, que le da sentido a la educación desde la posibilidad de propiciar el desarrollo superior integral de las personas para poder desplegar su misión, respondiendo a la pregunta para qué debemos educar hoy.

Si en cada etapa, se pone atención a las necesidades del ser humano, éste podría conectar con el sentido de su vida y salir de la forma mecánica y agobiante que conocemos hoy, logrando dar un salto a la humanización de nuestra especie.

Esta concepción de ser humano sugiere un desafío que permite arrojar el siguiente cuestionamiento: ¿Cuál sería el rol de la educación en este nuevo momento histórico donde se tiene que enfrentar una transformación profunda que avance hacia la humanización?

Bibliografía

- Aguilar, M., & Rebeca, B. (2010). Pedagogía de la Intencionalidad. Santiago: Virtual Ediciones.
- Carabantes Olivares, E., & Contreras-Salinas, S. (2020). Educación humanizada para una democracia humanamente democrática . Revista Educación.
- Corvalán, J. (2001). Las transformaciones educativas recientes y los cambios de la política social en Chile y América Latina . Corporación de Promoción Universitaria.
- Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. Archivos Analíticos de Políticas Educativas.
- Ministerio de Educación. (2009). Ley General de Educación.
- Ministerio Secretaría General de la Presidencia. (2005). Constitución Política de Chile.
- Zegers, Pfeiffer & Warnken. (2017). Pasión de enseñar. Pensamiento pedagógico. Valparaíso: Editorial UV.
- Moschetti, C., Fontdevila, C., & Verger, A. (2019). Políticas, procesos y trayectorias de privatización educativa en Latinoamérica . Educación Pesqui.
- Novotny, A., Goyena, K., & Di Tomaso, S. (2014). Preparando el camino de los nuevos tiempos. Buenos Aires: Hypatia.
- Saforcada, F., & Vassiliades, A. (2011). Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del sur. Educ. Soc., Campinas.
- Tello, C. G. (2015). Los objetos de estudios de la política educativa 2015. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Libro digital, EPUB.
- Trello, C. (2019). Notas históricas y epistemológicas sobre el campo de la política educativa en Latinoamérica . Educ. Soc., Campinas.



Marcela Latorre Robles, Chile. Autora del ensayo: “De una política educativa neoliberal a una política educativa humanizadora”, es magíster en educación, diplomada en mediación lectora y literatura infantil, actriz, pedagoga teatral, narradora oral, periodista y escritora. Se puede ver su trabajo en www.martacartas.cl. <http://www.youtube.com/c/MartaCartas>. <http://www.youtu-be.com/c/MarcelaLatorre>. Instagram y Facebook: @martacartas

Programa “asesorando” en las capacidades investigativas de los estudiantes de posgrado de una universidad de Trujillo - 2020

Por: Danitza Karina Robledo Gutiérrez, Alan Ortiz y Nolberto Arnildo Leyva Aguilar

Resumen: El objetivo fue establecer la influencia del Programa “Asesorando” en las capacidades investigativas de los estudiantes de posgrado de una universidad de Trujillo – 2020. Es de nivel explicativa, aplicada, diseño cuasi experimental con pre y post test. La muestra: 40 estudiantes (20 grupo experimental y 20 grupo control). Se aplicó un cuestionario validado por juicio de expertos y confiabilidad de Alfa de Cronbach de 0.982. Con prueba de hipótesis de U de Mann Whitney con valores de $Z=3,491$ y de $p=0.000$ que indica que es significativa. Se concluye la influencia del programa en las capacidades investigativas del grupo experimental.

Palabras claves: Asesoría, capacidades investigativas, comunicación de resultados, gestión de la información.

1. Introducción

La formación sólida en la universidad constituye una de las principales responsabilidades y metas que debe cumplir. Sin embargo, garantizar esta situación ha sido muy complicada debido a que se requiere no solo de la inversión de recursos sino del desarrollo de capacidades investigativas. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2015), con respecto a la inversión de recursos, muchos países han asumido otorgar cantidades significativas a nivel de estudios superiores para realizar investigación; en este sentido (Almeida, 2019) refiere por ejemplo que el orden de inversión expresada en dólares es: Corea del Sur con 73,2 billones, Alemania 109,8 billones, Japón con 170,5 billones, China con 370,6 billones y quien más invierte es Estados Unidos con 476,5 billones.

Otro aspecto importante, una vez garantizada la inversión, es enfocarse en desarrollar las capacidades investigativas en estudiantes de pre y posgrado; para lograrlo, todas las instituciones han desarrollado experiencias curriculares referidas al uso de metodología de investigación, programas, talleres, asesorías, apoyo tutorial, líneas de investigación y procesos administrativos bien definidos; las cuales tienen como propósito lograr la motivación de los estudiantes en el desarrollo de los procesos investigativos y que alcancen los elementos, teóricos y prácticos, referidos a conceptos, técnicas y métodos que usualmente son empleados durante el trabajo de investigación científico. Sin embargo, estos objetivos no se han logrado cumplir en su totalidad, pues aún existen limitaciones diversas para que se logren trabajos orientados a la investigación de estudiantes junto a sus docentes. Es necesario que se aprenda a investigar investigando donde se desarrollen capacidades tales como problematizar, teorizar, utilizar metodología, redacción científica y comunicar resultados. (Moreno, 2011; Numa-Sanjuan et al., 2019).

En países avanzados el 70% del gasto es destinado para el desarrollo tecnológico. Mientras que, en América Latina, existe un 60% del gasto que se destina a la investigación aplicada. Esta situación se da ya que la finalidad de estos países es alcanzar la innovación, pues tienen en claro que así se logra el desarrollo tecnológico, no se puede lograr innovación. Así tenemos que, en América Latina podemos encontrar un investigador, de 5 mil personas, que forman parte de la población, podemos encontrar solo un investigador. El panorama en los países queda determinado así: (Por cada mil) en Brasil, hay 2.5, en Chile, se tiene a 1.4; y en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Ocde), por cada mil, hay 3 investigadores. (Concytec, 2016).

En relación a la problemática anteriormente descrita, el Perú, respecto a la inversión en investigación, otorga el 0,08 % del PBI, muy por debajo de los países como Chile (0,38 %), Colombia (0,25 %), y Brasil (1,24 %). Es por eso que, el director de Investigación y Estudios del Concytec (Sánchez, 2017), manifiesta que Perú está muy relegado en Investigación y Desarrollo. También manifiesta que la poca inversión, se evidencia en el número de investigadores con los que cuenta el Perú pues, por cada 5 000 habitantes de la PEA, hay 1 investigador. Asimismo, la formación en investigación en el nivel superior no se encuentra en el mismo índice que el resto de países.

En los maestrandos de una universidad privada de Trujillo que, en su gran mayoría, son docentes de educación básica regular y que generalmente, en su práctica pedagógica no desarrollan investigaciones y los pocos maestros que pueden hacer investigación no sistematizan dichos trabajos, por el poco tiempo que disponen y el desconocimiento de los aspectos metodológicos propios de la investigación científica, encontrándose dentro de sus estudios de posgrado con la tarea de realizar investigación como parte de su formación, teniendo muchas dificultades al no haber desarrollado las capacidades de investigación.

Según el estudio realizado por (Malqui y Sánchez, 2019), los maestrandos de dicha universidad privada, se encuentran en los siguientes niveles, con respecto a la actitud de investigación científica que poseen: 72% baja, el 25% nivel moderado y solo el 3% en nivel alto.

Frente a la situación descrita surgió el interés de desarrollar un programa basado en la asesoría desde un aspecto formativo, que le permita a los estudiantes de posgrado no sólo desarrollar trabajos de investigación para obtener el grado académico, sino que desarrollen sus capacidades investigativas y como resultado de ello realicen investigaciones con impacto social.

2. Metodología

En el tipo de investigación, este trabajo ha sido diseñado desde un enfoque cuantitativo, se ubica en el nivel explicativo, aplicada y tipo experimental, como señala Cabezas et al (2018), a través de este se logra obtener información donde el investigador interviene directamente, buscando un cambio en la variable dependiente, a través de un tratamiento o experimento. Esta investigación desde el punto de vista positivista es la más adecuada para generar conocimiento. Este tipo de investigación está orientado a resolver los problemas inmediatos y prácticos para modificar las condiciones productivas además de lograr una mejoraría de la calidad del producto, la variable está relacionada a realidades de hecho, tiene un alcance concreto que permite el uso de técnicas para recoger información, tal como una encuesta.

Se utilizó el método hipotético deductivo, fundamental para la metodología científica, implicó pasos esenciales como: observar el fenómeno a estudiar, formularse preguntas, plantear las preguntas de investigación, responder a través de la formulación de hipótesis para explicar el fenómeno a estudiar y finalmente se contrasta esa hipótesis para poder arribar a conclusiones. (Hernández et al., 2018).

El diseño de investigación fue cuasi-experimental, con pre y post test.

Ge	Y ₁	X	Y ₂
Gc	Y ₃	...	Y ₄

Ge = Grupo experimental

Y₁ = Pre test (Grupo experimental) X = Programa “Asesorando”.

Y₂ = Pos test (Grupo experimental) Gc = Grupo control

Y₃ = Pre test (Grupo control) Y₄ = Pos test (Grupo control)

La Población: participantes de posgrado de la Maestría en Educación con mención en Gestión y Acreditación de la de una universidad privada de Trujillo

La Población:

Tabla 1

La población fue 757 participantes de posgrado de la Maestría en Educación con mención en gestión y acreditación de una Universidad de Trujillo

Estudiantes

Grupo	H	M	Total
Maestría en gestión y acreditación	375	382	757

Nota: Portal transparencia de una universidad de Trujillo

La muestra se 40 estudiantes y se representa en la siguiente tabla.

Tabla 2

La muestra fue de 40 estudiantes de maestría en educación con mención en gestión y acreditación

Mención	Estudiantes		
	H	M	Total
Grupo experimental	11	8	20
Grupo control	9	12	20
Total	20	20	40

Nota: Estudiantes que solicitaron asesoría.

Muestreo no probabilístico por conveniencia. Muestra seleccionada teniendo en cuenta el acceso del investigador. los estudiantes que solicitaron la asesoría fueron los elegidos.

Con respecto a las técnicas e instrumentos de recojo de datos. En la siguiente tabla se detallan tanto las técnicas como los instrumentos utilizados hacia la recogida de datos sobre capacidades investigativas:

Tabla 3

Técnicas e Instrumentos

Variable	Técnica	Instrumento
Variable independiente. Programa asesorando	Observación.	Ficha de observación: Programa “Asesorando”
Variable dependiente. Capacidades investigativas	Encuesta	Pre y post test. Evaluando capacidades investigativas

Nota: Instrumento según la técnica y variable de estudio

Con respecto a la validez, se realizó validez de contenido a través de juicio de expertos. Fueron dichos expertos quienes contribuyeron a mejorarlos tanto los instrumentos como el programa. La confiabilidad se realizó a través de coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose 0,809

En las Técnicas de procesamiento y análisis de datos. En un primer momento se trabajó con la prueba piloto para la confiabilidad del cuestionario que permitió medir la variable dependiente, ello se realizó a través de Alfa de Cronbach. Aplicados los instrumentos, los datos fueron procesados con la estadística descriptiva, lo que implicó realizar la codificación, seriación y

tabulación de los datos permitiendo al final elaborar la tabla frecuencias y porcentajes con sus respectivas figuras. Se realizó la prueba de normalidad para poder determinar el estadígrafo con el que se pudo realizar la comprobación de hipótesis. En el caso de la prueba de hipótesis, se utilizó la estadística inferencial (U de Mann Whitney). Los datos fueron procesados a través de Excel y SPSS.

3. Resultados

3.1. Presentación y análisis de resultados

Tabla 4

Distribución de estudiantes del grupo experimental y control según nivel de capacidades investigativas

Capacidades investigativas	Grupo experimental				Grupo control			
	Pre test		Post test		Pre test		Post test	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Logrado	3	15.00	17	85.00	2	10.00	6	30.00
Proceso	12	60.00	3	15.00	15	75.00	13	65.00
Inicio	5	25.00	0	0.00	3	15.00	1	5.00
TOTAL	20	100.00	20	100.00	20	100.00	20	100.00

Nota: Base de datos pre y post test capacidades investigativas.

Interpretación: Se observa, en la tabla 6 y figura 1, respecto a las capacidades investigativas que, el 60 % del grupo experimental, en el pre test se ubicó en nivel proceso, en tanto que el 25% en nivel inicio y el 15% en nivel logrado. Al aplicarse el programa “Asesorando”, cambió de forma sustancial el nivel de las capacidades investigativas, ubicándose un 85% en el nivel logrado y el 15% en el nivel proceso. Por otro lado, el grupo control en el pre test el 75% se ubicó en proceso, 15% en inicio y 10% en nivel logrado mientras que en el post test el 65% está en proceso, 30% logrado y un 5% en inicio. Si bien es cierto se evidencian cambios tanto en el grupo experimental como en el grupo control, después de la aplicación del programa “Asesorando”, el grupo experimental tuvo un incremento de 70% en el nivel logrado frente a un 20% de incremento en ese mismo nivel del grupo control, existiendo un 50% de diferencia entre ambos grupos lo que permite evidenciar la efectividad del programa “asesorando”

Tabla 5

Prueba de normalidad de capacidades de investigación

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.
Problematizar pre test	,800	40	,000
Problematizar post test	,736	40	,000
Usa metodología pre test	,805	40	,000

Utiliza metodología pos test	,744	40	,000
Teoriza pre test	,782	40	,000
Teorizar post test	,757	40	,000
Redacción pre test	,753	40	,000
Redacción científica post	,687	40	,000
Comunica resultados pre	,701	40	,000
Comunica resultados post test	,792	40	,000
Capacidades investigativas pre test	,742	40	,000
Capacidades investigativas post test	,687	40	,000

Nota. Corrección de la significación de Lilliefors

Interpretación: Según la prueba de normalidad se consideran los valores de significancia de Shapiro Wilk que son de 0.000 en cada una de las variables y dimensiones por lo que se considera que los datos no son normales por lo tanto el estadígrafo aplicado fue U de Mann Whitney para la prueba de hipótesis siendo el diseño cuasi experimental.

3.2. Prueba de hipótesis

Prueba de hipótesis general

Ho: El programa “Asesorando” no influye de manera significativa en las capacidades investigativas de los estudiantes de posgrado de la una universidad de Trujillo

Hipótesis Alternativa:

H_a: El programa “Asesorando” no influye significativamente en las capacidades investigativas de los estudiantes de posgrado de una universidad de Trujillo

Nivel de significancia: $\alpha = 0.05$

Estadística de prueba: U de Mann Whitney.

Tabla 6

Estadístico de contraste U de Mann Whitney capacidades investigativas pre y post comparación de grupo experimental y control

	Capacidades investigativas pre test	Capacidades investigativas post test
U de Mann-Whitney	190,500	88,500
W de Wilcoxon	400,500	298,500
Z	-,311	-3,491

Sig. asintót. (bilateral)	,756	,000
	,799 ^b	,002 ^b
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]		

Nota. a. Variable de agrupación: Grupo b. No corregidos para los empates.

Conclusión: Obteniendo un coeficiente de U Mann Whitney =88,500 en el post test, con un valor Z = -3,491 post test lo que implica que hay una influencia significativa del programa “Asesorando” en las capacidades investigativas de los estudiantes de posgrado de una universidad de Trujillo, y con un valor de p=0.000 menor a 0.05, por lo que la influencia es significativa.

Decisión: Ho se Rechaza, por lo tanto, el programa “Asesorando” influye significativamente en las capacidades investigativas de los estudiantes de posgrado de una universidad de Trujillo.

Prueba de hipótesis específicas

Resultados de las pruebas de hipótesis específicas usando la prueba Estadística: U de Mann Whitney.

Tabla 7

Estadístico de contraste U de Mann Whitney pre y post comparación de grupo experimental y control por dimensiones de las capacidades investigativas.

	Problematizar		Teoriza		Utiliza		Redacción		Comunica	
	pre	post	pre	post	pre	post test	pre test	post test	pre test	post test
test	test	test	test	test	test	test				
U de Mann-	177,00	105,0	164,50	97,500	200,00	111,000	175,000	127,500	196,000	129,500
Whitney	0	00	0		0					
W de	387,00	315,0	374,50	307,50	410,00	321,000	385,000	337,500	406,000	339,500
Wilcoxon	0	00	0	0	0					
Z	-,677	-2,902	-1,056	-3,060	,000	-2,694	-,772	-2,270	-,125	-2,146
Sig. asintót.	,499	,004	,291	,002	1,000	,007	,440	,023	,901	,032
(bilateral)										
Sig. exacta	,547 ^b	,009 ^b	,341 ^b	,005 ^b	1,000 ^b	,015 ^b	,512 ^b	,049 ^b	,925 ^b	,056 ^b
[2*(Sig.										
unilateral)]										

Nota. a. Variable de agrupación: Grupo - b. No corregidos para los empates.

En la primera dimensión se Concluye que obteniendo un coeficiente de U Maan =105,000 en el post test, con un valor Z = -2,902 post test lo que implica que hay una influencia significativa del programa “Asesorando” influye de manera significativa en la capacidad de problematizar de los estudiantes de posgrado de una universidad de Trujillo, y con un valor de p=0.004 menor a 0.05, por lo que la influencia es significativa. Se decide que Ho se rechaza, por lo tanto, el programa “Asesorando” influye significativamente en la capacidad de problematizar de los estudiantes de posgrado de una Universidad de Trujillo

En la segunda dimensión se concluye que obteniendo un coeficiente de U Maan =97,500 en el post test, con un valor Z = -3,060 post test lo que implica que el programa “Asesorando” influencia significativamente en la capacidad de teorizar de los estudiantes de posgrado de una universidad de Trujillo, y con un valor de p=0.002 menor a 0.05, por lo que la influencia es significativa. Se decide que Ho se rechaza, por lo tanto, el programa “Asesorando” influye significativamente en la capacidad de teorizar de los estudiantes de posgrado de una Universidad de Trujillo

En la dimensión 3 se concluye que Obteniendo un coeficiente de U Maan =111,000 en el post test, con un valor Z = -2,694 post test lo que implica que programa “Asesorando” influencia significativamente en la capacidad de utiliza metodología de los estudiantes de posgrado de la una universidad de Trujillo, y con un valor de p=0.002 menor a 0.05, por lo que la influencia es significativa. Se decide que, Ho se rechaza, por lo tanto, el programa “Asesorando” influye significativamente en la capacidad de utiliza metodología de los estudiantes de posgrado de una universidad de Trujillo.

En la dimensión 4 se concluye que obteniendo un coeficiente de U Maan =127,500 en el post test, con un valor Z = -2,270 post test lo que implica que el programa “Asesorando” influye significativamente en la capacidad de utiliza metodología de los estudiantes de posgrado, y con un valor de p=0.023 menor a 0.05, por lo que la influencia es significativa. Se decide que, Ho se rechaza, por lo tanto, el programa “Asesorando” influye significativamente en la capacidad de redacción científica de los estudiantes de posgrado de una universidad de Trujillo.

En la dimensión 5 se concluye que obteniendo un coeficiente de U Maan =129,500 en el post test, con un valor Z = -2,146 post test lo que implica que el programa “Asesorando” influye de manera significativa en la capacidad de utiliza metodología de los estudiantes de posgrado de una universidad de Trujillo, y con un valor de p=0.032 menor a 0.05, por lo que la influencia es significativa. Se decide que Ho se rechaza, entonces el programa “Asesorando” tiene influencia significativa en la capacidad de comunica resultados de los estudiantes de posgrado de una Universidad de Trujillo.

3.3. Discusión de resultados

La investigación es una parte fundamental en las universidades. Haciendo investigación se logra mejorar las capacidades investigativas además no solo de la cantidad sino del nivel de los trabajos de investigación como el desarrollo del conocimiento científico. Los programas de posgrado, esperan una participación plena de los estudiantes en los procesos investigativos, dado que asumen que se ha desarrollado ciertas habilidades a nivel de pre grado, pero frente a ello, los estudiantes también esperan recibir el asesoramiento correspondiente que les permita comprender y desarrollar el proceso investigativo. En el trabajo realizado se observó que el grupo experimental logró mejorar considerablemente el nivel de las capacidades investigativas, pasando en el nivel logrado de 15% a un 85% en tanto que el grupo control, al aplicarse el pretest pasó del 20% al 30% en el post test de nivel logrado en las capacidades investigativas. Los resultados descritos, se alcanzaron por la aplicación del programa “Asesorando”, dado que las actividades están basadas con lo señalado por Sternberg y Prieto (1991), en que la

generación de ideas para la investigación, el análisis de información usando metodología propia del método científico con la colaboración del docente como mediador creando un entorno propicio en la que se transforma la información en conocimiento.

Respecto al objetivo general de investigación, se logró demostrar con un valor de U de Mann- Whitney de 88,500 y un valor de Z de -3, 491, la influencia que tiene programa “Asesorando” en el desarrollo que poseen los estudiantes en relación a las capacidades investigativas y $p=0,000$ que dicha influencia es significativa. Dichos resultados tienen correlato con la investigación de Jova (2021), dado que también logró demostrar que, al aplicar un programa, en donde desarrolló 15 sesiones de clase, éste tiene influencia en desarrollar las capacidades investigativas con un Z de -4, 029. También los resultados tienen relación con el trabajo de Canal (2019) en la que señalan que en la medida en que los asesores de tesis brinden un servicio que vaya más allá de orientar la realización del trabajo de investigación sino sobre todo busque la formación en capacidades investigativas, entonces las universidades y en especial las escuelas de posgrado cumplirán con la labor formativa en investigación. Así mismo en la investigación permite corroborar la teoría de Feuerstein (1997), con su input-elaboración-output, dado que el programa “asesorando” se desarrolló con la metodología en tres momentos: el input, en la que los estudiantes que participaron del programa realizaban la búsqueda y revisión de información previa, y que al momento del trabajo sincrónico el docente rescataba esos saberes previos, luego se da el proceso de elaboración, los participantes del programa “Asesorando”, analizaban, comparaban y llegaban a inferencias, los estudiantes aplican lo aprendido a sus propios proyectos e informes de investigación, finalmente el output en donde el docente asesor revisa los avances de los trabajos de investigación y realiza el proceso de retroalimentación, permitiendo que los estudiantes logren consolidar sus capacidades investigativas.

En cuanto a los objetivos específicos, los resultados evidencian influencia significativa del programa “Asesorando”, sobre la capacidad de problematizar, con una U de Mann de Whitney de 105,000, un Z de -2, 902 y un $p=0,004$; en la capacidad de teorizar con una U de Mann Whitney de 97,500, un Z de -3, 069 y un $p=0,002$; en la capacidad utilizar metodología, con una U de Mann de Whitney de 111,000, un Z de -2, 694 y un $p=0,007$; en la capacidad redacción científica con una U de Mann Whitney de 127,500, un Z de -2, 270 y un $p=0,023$; finalmente en la capacidad comunicar resultados, con una U de Mann Whitney de 129,500, un Z de -2, 146 y un $p=0,032$, a partir del análisis de resultados se puede inferir que las capacidades en la mejores resultados se obtuvieron es en la capacidad de teorizar, siendo una de las capacidades más resaltantes como señala Morales (2014) y a pesar que es una de las capacidades en las que los estudiantes tienen dificultades pues implica procesos cognoscitivos formales que van desde el percibir hasta relacionar y categorizar las variables de estudio como manifiesta Martínez (2004), debido al diseño del programa y las estrategias planteadas se logró evidenciar una mejoría con relación a la capacidad de teorizar en los participantes, con relación de quienes no formaron parte de él. Otra capacidad que se logró mejorar fue la capacidad de problematizar, lo que implicó que los estudiantes que formaron parte del programa “Asesorando” desarrollaron una de las capacidades básicas que implican cierta laboriosidad, así como recalca Sánchez (1993) el problematizar es importante porque el investigador debe cuestionarse al punto de

generar conflicto cognitivo para llegar a delimitar el problema. La capacidad en la que se obtuvo menor influencia fue la capacidad de comunicar resultados, esto se explica en lo que manifiesta Castillo (2002), que siendo la última parte del proceso investigativo no se asume como necesario, dicha capacidad implica compartir los resultados de la investigación a través de conferencias o publicación en revistas, viéndose muchas universidades obligados a considerar como requisito para la culminación real del proceso investigativo dicha comunicación de los resultados.

Finalmente, los resultados por dimensiones tienen correlato con las investigaciones de Lozano (2016), donde se comprueba que los estudiantes reconocen como importantes los procesos en los mementos iniciales de la investigación científica, pero muestran dificultades en la aplicación de la rigurosidad científica, aplicando métodos, técnicas y comunicar los resultados de la investigación. Y la investigación de Rodríguez (2018), en la que también se concluye que, aplicado el programa, se evidencia una mejoría de los participantes con relación a las capacidades investigativas, a diferencia de quienes no formaron parte del programa.

Se concluye que Con U de Mann- Whitney de 88,500 y un valor de $Z = -3,491$, se evidencia que existe una influencia del programa “Asesorando” en las capacidades investigativas de los estudiantes de posgrado de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI- 2020 y con un $p=0,000$ que dicha influencia es significativa.

Se estableció la influencia significativa que tiene el programa “Asesorando” con relación a la capacidad de problematizar de los estudiantes de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI- 2020, con una U de Mann de Whitney de 105,000, un valor de Z de $-2,902$ y un $p=0,004$, existiendo una diferencia porcentual significativa entre el grupo experimental y control.

Se estableció que el programa “Asesorando” influye en la capacidad de teorizar de los estudiantes de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI- 2020, con una U de Mann Whitney de 97,500, un Z de $-3,069$ y un $p=0,002$ lo que demuestra que dicha influencia es significativa.

Se estableció que el programa “Asesorando” influye en la capacidad utilizar metodología en los estudiantes de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI- 2020, así lo demuestra el valor de U de Mann de Whitney de 111,000, un valor de Z de $-2,694$ y un $p=0,007$ que implica que la influencia es significativa.

Se estableció que el programa “Asesorando” influye en la capacidad redacción científica en los estudiantes de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI- 2020, así lo demuestra el valor de U de Mann de Whitney de 127,500, un valor de Z de $-2,270$ y un $p=0,023$ que implica que la influencia es significativa.

Se estableció que el programa “Asesorando” influye en la capacidad comunicar resultados en los estudiantes de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI- 2020, así lo demuestra el

valor de U de Mann Whitney de 129,500, un valor de Z de -2,146 y un p=0,032 que implica que la influencia es significativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, A. (2019). *Investigación y desarrollo (I+D) en el Perú: ¿invertimos lo suficiente?* Repositorio Institucional - Ulima, June 2019. <http://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/9248>
- Cabezas, E., Naranjo, D., y Torres, J. (2018). *Introducción a la metodología de la investigación científica.* http://repositorio.espe.edu.ec/jspui/bitstream/21000/15424/1/Introduccion_a_la_Metodologia_de_la_investigacion_cientifica.pdf
- Canal, L. (2019). *Proyecto de mejora: La asesoría de tesis desde la investigación formativa, en dos universidades privadas de Lima.*
- Castillo, L. (2002). *Introducción a la información científica y técnica.* In Knowledge Creation Diffusion Utilization (pp. 1–20). <https://www.uv.es/macas/4.pdf>
- Concytec. (2016). *I Censo Nacional de investigación y Desarrollo a Centros de investigación.* https://portal.concytec.gob.pe/images/publicaciones/censo_2016/libro_censo_nacional.pdf
- Hernández, A., Ramos, M., Placencia, B., Indacochea, B., Quimis, A., y Moreno, L. (2018). Metodología de la investigación científica. *Metodología de La Investigación Científica.* <https://doi.org/10.17993/ccyl.2018.15>
- Jova, M. (2021). *Psikologi Perkembangan, 0, 0–35.* Escuela De Posgrado Biometría. http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/3000/Silva_Acosta.pdf?sequence=1&isAllowed=y%0A <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/1046>
- Lozano, C. (2016). *Propuesta de talleres para desarrollar capacidades investigativas en los alumnos del VIII ciclo de las especialidades de Ciencias Histórico Sociales y Filosofía y Educación Inicial de la escuela profesional de educación de la Facultad de Ciencias Históricas.*
- Malqui, A., y Sánchez, S. (2019). *Nivel de conocimiento del método científico y actitud hacia la investigación científica en estudiantes de posgrado de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI – 2019 (Vol. 22).*
- Martínez, M. (2004). *El proceso de nuestro conocer postula un nuevo paradigma epistémico.* Polis, Revista Latinoamericana, 3(8), 0.
- Morales, J. (2014). *La construcción teórica en las tesis doctorales de ciencias sociales-educación.* 8, 233–249.
- Moreno, M. (2005). *Un currículum transversal de formación para la investigación.* REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación potenciar la educación. (Vol. 3, Issue 1).
- Numa-Sanjuan, N., Alfonso, R., y Delgado, M. (2019). *Los Semilleros como espacios de investigación para el investigador novice The “Incubators” as Research Spaces for the Novice Researcher.* 7, 230–248. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.289>
- Rodríguez, F. (2018). *Aprendizaje basado en proyectos en el nivel de competencias investigativas en estudiantes de Instituto Pedagógico, Trujillo, 2017.* In Crescendo, 9(2), 181–199.

Sanchez, W. (2017). *Informe PuntoEdu sobre la situación de la investigación y el desarrollo en Perú / Portal de investigación / PUCP.*

<https://investigacion.pucp.edu.pe/investigacion/informe-puntoedu-la-situacion-la-investigacion-desarrollo-peru/>

Sternberg, R., y Prieto, M. (1991). *La Teoría Triárquica de la Inteligencia: un modelo que ayuda a entender la naturaleza del retraso mental.* Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 11, 77–93.

Unesco (2015). *Programa del Foro Mundial sobre la Educación 2015.* Revista Iberoamérica de Educación, 22, 183–192. chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbdfmadadm/https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-110926_archivo_pdf4.pdf Ahttps://rieoei.org/historico/documentos/rie22a09.htm

Danitza Karina Robledo Gutiérrez 1979. Perú. Primer puesto en Educación Superior. Licenciado en Educación, Maestría en Gestión Educativa, Doctora en Educación (UCV). Capacitadora y monitora en Programas del MED. Asesora y consultora de Universidades, en acreditación, investigación e innovación educativa. Actual docente de Universidad Católica de Trujillo Orcid: 0000-0002-8129-8560. danitzarobledogu@gmail.com.



Alan Ortiz, Perú. Licenciado en Educación por la Universidad Nacional de Piura. Magíster por la Universidad Católica de Trujillo. Ha participado de proyectos educativos. Actual profesor de Educación Primaria en una Institución Educativa en Perú. Orcid. 0000-0001-6000-5709. alnorcas@gmail.com

Nolberto Arnildo Leyva Aguilar. Perú. 1967. Licenciado en Educación. Maestría en Pedagogía Universitaria. Maestría en Innovación e Investigación Educativa-USIL. Doctor en Ciencias de la Educación-UNT. Con estudios de Posdoctorado en Filosofía e Investigación. . Actual docente en la Universidad Cesar Vallejo y Universidad Católica de Trujillo. Orcid: 0000-002-3697-7361. Correo:leyva.aguilar.nolberto@gmail.com.



El proceso de producción de un texto científico

Por: Pablo Jesús García Aguirre

1. Definición de producción de textos científicos

Según Padrón (1996) un texto académico es un documento que se lleva a cabo en el marco institucional del quehacer académico y científico. Su sentido primordial es difundir ante los colegas y la sociedad los conocimientos producidos a partir de un trabajo de reflexión, investigación y análisis.

Se entiende por producción textual científica a todas las redacciones, sean textuales, habladas o digitales, que se hayan producido en el entorno académico o científico, pudiendo haber sido realizado por estudiantes de una carrera profesional, por ejemplo, sean trabajos de tesis, informes, exámenes, entre otros), como los realizados por profesionales de alguna rama del saber de la ciencia natural o social (monografías, artículos, manuales, ensayos, entre otros). Este tipo de redacción tiene asidero de circulación, principalmente, en dos espacios: el primero se desarrolla en el contexto de una ciencia especializada, dirigida por los expertos o peritos del tema y tienen como destinatarios a otro grupo especializado, como en una corporación de investigación de nuevas tecnologías. El segundo espacio de circulación de estas producciones es de un especialista, llámeselo un científico, doctor, investigador (miembro del RENACYT para el caso peruano) hacia un no especialista como la comunidad de educandos o los padres de familia, o los mismos especialistas, pero de otra materia (un lingüista leyendo sobre sociología, por ejemplo). Ambos procesos se enmarcan en los procesos sociales y culturales de la comunidad lingüística, así sobre esto Bajtín (1989, 81), lo expresa en los siguientes términos: “La estratificación interna de una lengua nacional en dialectos sociales, de grupos, argots

profesionales, lenguajes de género, lenguajes de generaciones, de edades, de corrientes; lenguajes de autoridades, de círculos y modas pasajeras; lenguajes de los días e incluso de las horas; sociopolíticos”

2. El proceso de la producción de un texto científico expositivo según la propuesta de Enciso Soto y Mamani Macedo

Un texto científico es una red de ideas compuesta en una sola unidad que aborda desde una perspectiva particular un tópico con la intención de ampliar conocimientos a partir de las investigaciones sobre el tema tocado. Los principales rasgos que debe tener un texto científico son las citadas a continuación: Debe limitarse al abordaje minucioso de un solo tema, brindar evidencias de la veracidad de la información, jerarquía y progresión temática que permita la coherencia del texto y mecanismos de unión gramatical que generen la cohesión de las ideas desarrolladas en cada párrafo. Es por ello que la construcción de un texto académico debe entenderse como una consecución de etapas en las que debemos seguir las pautas pertinentes para lograr producir un texto de calidad: el cual pueda, por un lado, transmitir lo que se desea expresar y que el modo en que se haya comunicado la información sea amigable con el receptor o lector de dicho texto. Las partes en las que se componen el proceso de la redacción son:

3. La planificación del texto académico expositivo.

Es la etapa anterior a la redacción propiamente dicha. En ella, el escritor debe determinar aspectos relacionados con el propósito de su redacción, la delimitación del tema, las características del texto, el tipo de estructura textual, el destinatario, el tiempo, etc.

Asimismo, la búsqueda bibliográfica y la organización y selección de las ideas en un esquema de redacción son tareas consideradas en este primer momento del proceso de redacción. Quien desea entrenarse en la redacción del texto académico-científico debe: “[...] recoger información sobre ese tema y leerla. Y cuando se ha leído es necesario definir con qué textos de los que ha leído se está de acuerdo y de qué se disentirá [...] Este punto de vista determinará que el escribiente establezca su posición y argumentación” (Ramírez, 2013, p.19). La lectura y la selección de las ideas en un esquema previo permiten que el escritor prepare las herramientas necesarias para el proceso de la textualización. En estos aspectos, radica la importancia del proceso de planificación.

Sobre los principales rasgos de la planificación de la redacción que deben precisar son los siguientes:

- ¿Hacia quién se dirige el texto que se está redactando?
- ¿Existe algún vínculo entre el emisor del texto el destinatario?
- ¿Cuál es el estatus del emisor en que desea compartir su texto?: ¿es a modo personal o colectivo?, ¿lo hace representando a una tercera persona? ¿la autoría se ha realizado con la intencionalidad de representar a una corporación?
- ¿Cuál es la intención por el que ha producido el texto?

4. La textualización del texto académico expositivo.

Una vez que se han ordenado las ideas, la redacción propiamente dicha debe iniciarse.

Esto supone el buen uso de los recursos lingüísticos y la organización de las ideas de acuerdo con la estructura de redacción. Al respecto, sostiene Ramírez (2013): “[...] esta es la etapa que constituye el eje de nuestro trabajo como esribientes. Pero es bueno pensarla como el término de una actividad de planificación, es decir, como la consecuencia de una tarea de reflexión” (p.18). Es decir, en esta fase de la redacción se bosquejan las ideas principales que se desean comunicar, ya que, en esta fase, se comienza a escribir siguiendo el esquema de redacción, para lo cual se elabora un bosquejo que irá variando hasta perfeccionar las ideas a comunicar y satisfacer al investigador de lo que se quiere trasmitir al lector. Es importante que, en esta etapa, fluyan las ideas y no se dé mucha importancia a los requerimientos normativos, porque, para ello, existe otra etapa en el proceso de redacción.

5. La revisión del texto académico expositivo.

Consiste en revisar el texto para mejorarlo. El proceso de revisión debe ser entendido como “el momento de la crítica, de tomar distancia y ver que no concuerda con el resto, qué sobra y qué falta, qué está en el lugar inapropiado y de qué modo podemos solucionar esos problemas” (Ramírez, 2013, p.18). Es decir, el examen del texto debe sustentarse en los diferentes aspectos que fortalezcan las ideas principales o secundarias. Además, confirmar si la redacción está comunicando con efectividad y empatía con el lector lo que se desea exponer. Esto implica que, a mayor rigurosidad en la revisión, más elaborados resultarán los textos que se redacten.

Esta etapa persigue pulir los resultados de la etapa anterior para que tenga conformidad con los propósitos de la planificación. Una estrategia interesante es la de la lectura en pares evaluadores y así detectar algunos errores, y de hallarlos poder hacer las correcciones pertinentes comunicando al autor del texto las sugerencias para resarcir esos detalles. En la etapa de revisión se responde a las siguientes preguntas:

- ¿Existe coherencia entre cada uno de los párrafos y partes del texto?
- ¿Es adecuado el repertorio léxico para el tema y tipo de especie científica?
- ¿Se han empleado las grafías adecuadas para cada palabra?
- ¿El registro léxico es adecuado para el público destinatario?
- ¿El texto evidencia precisión sintácticamente?
- ¿Se evidencian, de forma implícita o explícita, algunos vicios del lenguaje?
- ¿Las categorías empleadas, como artículo y pronombre, mantienen la concordancia?
- ¿Se evidencia la solidez de las ideas presentadas?

6. La edición del texto académico expositivo.

Para iniciar el proceso editorial, se necesita haber pasado con eficacia la etapa de revisión, puesto que es donde se pueden hallar los diversos errores sobre el contenido de fondo y forma. Finalizada esta etapa, se procede a enmendar el texto hasta que quiera el sentido deseado tomando como eje que se logre comunicar lo que se desea transmitir. En otras palabras, editar se trata de “pulir” el texto hasta lograr una versión acabada y que satisfaga los criterios del redactor y del público destinatario. Aquí hay que dejar el texto limpio, sin errores. También hay que tener en cuenta los márgenes solicitados y los espacios respectivos entre líneas, párrafos, capítulos o apartados, aplicación de negrita o cursiva, inserción de imágenes, etc.

7. Ejemplo del proceso de redacción de un texto académico expositivo del protocolo quirúrgico en enfermería

Según Pérez de Valdivia, L. M., Rivera Martín, E. R., & Guevara Fernández, G. E. (2016), la redacción científica es fundamental en la formación del docente universitario y, por tanto, forma parte de la cultura profesional universitaria contemporánea. Para la correcta elaboración de un texto académico se debe seguir una secuencia ordenada que permita una redacción adecuada de dicho texto. A continuación, se presenta el proceso de redacción de un texto académico expositivo, de manera resumida, sobre la base del proceso de redacción de una alumna de Estudios Generales de la Universidad Wiener.

8. La planificación: por lo general considera los siguientes subprocesos.

- Delimitación del tema: el primer procedimiento que se debe realizar antes de redactar un texto académico es establecer las fronteras del tema que se quiere tratar e investigar.

Ejemplo: Tema general: la atención de enfermería al paciente durante el proceso quirúrgico
Pregunta: ¿Qué aspectos del tema deseo tratar?

Tema delimitado: asistencia de enfermería preoperatoria, intraoperatoria y postoperatoria.

- Tratamiento de la información: Establecidas las fronteras del tema, se revisará la información pertinente. Para ello se procede con la lectura de los textos que se seleccionen para buscar información pertinente que sirva a la redacción del texto académico. Conforme se vayan revisando las lecturas que alimenten el tema, los alumnos se harán una idea más clara para la estructura y organización de su texto.
- Organización de la información: una vez que se haya terminado con la investigación de las fuentes, el alumno tendrá que organizar su esquema de redacción. Debe tener en cuenta que los temas o ideas en cada párrafo deben tener un orden que no rompa el esquema de redacción textual propuesto, sino que persista en los límites establecidos del bosquejo.

Ejemplo de esquema de redacción a partir de García (2019), citado en Guía de estudios generales de la Universidad Norbert Wiener:

Tema delimitado: Asistencia de enfermería preoperatoria, intraoperatoria y postoperatoria.

I. Introducción

- 1.1 Antecedentes del proceso quirúrgico
- 1.2 Definición de proceso quirúrgico
- 1.3 Presentación del tema

II. Desarrollo

- 2.1 Asistencia de enfermería preoperatoria
- 2.2 Asistencia de enfermería intraoperatoria
- 2.3 Asistencia de enfermería postoperatoria

III. Conclusión

- 3.1 Síntesis
- 3.2 Sugerencias

Asimismo, según Silva, & Valdez, (2017) La redacción de los textos científicos tiene que hacerse por etapas las cuales cada una de ellas aporta al proceso de producción y está identificadas con el siguiente orden y nomenclatura: textualización, revisión y la edición.

3.3.2 La textualización.

Una vez que se ha concluido la organización de la información a través de un organizador, se deberá iniciar la escritura del texto por primera vez. Hay que recordar que esta es todavía una versión en borrador. Aquí lo importante es dejar que fluyan las ideas, siguiendo el esquema de redacción. Asimismo, se debe preferir entre las distintas formas de introducir el tema, desarrollarlo y presentar coherentemente las conclusiones extrapoladas de forma sintética.

3.3.3 La revisión.

Terminada la primera redacción, debe ser leída más de una vez con la finalidad de verificar que no consigne ninguna equivocación de carácter orográfico, léxico, lógica, sintáctico, semántico, entre otros. Es necesario verificar, que cada párrafo desarrolle una oración temática, es decir, aquella que exponga la idea nuclear de cada uno de los párrafos, y que se desarrolle la información que desea ser comunicadas a través del avance y presentación de todas las ideas secundarias. Esta versión inicial o de borrador, siempre debe ser sometida a cuantas revisiones sean necesarias con la finalidad de conseguir un texto correctamente redactado.

3.3.4 La edición.

Luego de revisar exhaustivamente la primera versión, se procede, con las correcciones hechas, a redactar la versión final del texto académico. La idea es que el texto quede completamente limpio y trasmita lo que se quiso comunicar.

Bibliografía

- Didactext, G. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. Didáctica. Lengua y Literatura, 27, 219-254.
- García Aguirre, P. J. (2019). Análisis y producción de textos científicos. Universidad Nacional de Educación, Enrique Guzmán y Valle, La Cantuta.
- Mazzitelli, C., Maturano, C. y Macías, A. (2007). Estrategias de monitoreo de la comprensión en la lectura de textos de ciencias con dificultades. Enseñanza de las Ciencias, 25 (2), 217-228.
- Padrón, J. (1996): Análisis del Discurso e Investigación Social. Temas para Seminario. Caracas: USR.
- Pérez de Valdivia, L. M., Rivera Martín, E. R., & Guevara Fernández, G. E. (2016). La redacción científica: una necesidad de superación profesional para los docentes de la salud. Humanidades Médicas, 16(3), 504-518.
- Ramírez Gelbes, S. (2013). Cómo redactar un paper. La escritura de artículos científicos.
- Silva, M. V. Ñ., & Valdez, G. R. L. (2017). Nivel de redacción de textos académicos de estudiantes ingresantes a la universidad. Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales, (84), 791-817.
- Van dijk, T. (1983). La ciencia del texto. Barcelona, México: Paidós
- Van dijk, T. (1988). Estructuras y funciones del discurso. Siglo XXI. México.
- Van dijk, T. (1990). La noticia como discurso. Barcelona: Paidós
- Van dijk, T. (1995). Texto y contexto. Madrid: Cátedra



Pablo Jesús García Aguirre. Perú.

Estudio descriptivo de las emociones y sensaciones experimentadas en la terapia de sanación vibracional

Por: Ariana Arévalo Yerene, Blanca Estrella Martínez Miranda y Yessica Olivares De La Luz

Resumen: Objetivo: Describir las emociones y sensaciones experimentadas antes y después de la terapia de sanación vibracional. Método: Aplicación del cuestionario generado y la terapia de sanación vibracional a 131 pacientes que acudieron a la clínica de la UIEM, 103 mujeres y 28 hombres. Conclusiones: La terapéutica de sanación vibración que conjunta una serie de técnicas; sonidos de alta frecuencia (musicoterapia), reiki, aromaterapia, voz, respiración, intencionalidad y movimiento ante lo cual se encontró: antes de la terapia, un 30% de tristeza en mujeres, 43% de enojo en hombres, después de sanación vibracional: 38% y 55% de tranquilidad en mujeres y hombres respectivamente.

Palabras clave: emociones, sensaciones, terapia de sanación vibracional, cuestionario

Introducción:

Una sensación es la percepción de un cambio o un desequilibrio en el cuerpo, hablamos de algo físico que se podría conectar a lo emocional por tal motivo se destaca la importancia de que exista un equilibrio, puesto que las emociones son estados evaluativos, sean positivos o negativos, relativamente breves, que tienen elementos fisiológicos, neurológicos y cognitivos (Lawler 1999).

Es así que las sensaciones son estímulos que cambian el equilibrio en el cuerpo por ello si se presentan en el cuerpo conectando a nivel cerebral de alguna forma y que si pudieran intervenir estímulos como sonidos de alta vibración como: un cuenco, digerido, tambor, maracas, dan pauta a la conexión directa a áreas del cerebro involucradas con la percepción sensorial, así como procesos de atención, memoria, conocimiento y procesamiento emocional, que es el objetivo que dio pauta a generar esta investigación para describir las sensaciones y emociones que se tenían antes y después de la terapia de sanación vibracional, entendiendo a esta cómo una propuesta de trabajo terapéutico que incluye: la respiración, vibración, movimiento, voz, sonido (musicoterapia), uso de incienso o esencias (aromaterapia), amor, energía, intuición, imposición de manos (irradiando energía - Reiki), intención (amor, bienestar y salud) y creatividad (Arévalo, 2019).

Capítulo 1. Sensación, emoción y sentidos

Sensación es el resultado de la acción del mundo exterior sobre nuestros órganos de los sentidos, “la transformación de la energía de la excitación exterior en un eco de conciencia” (Lenin, 1965).

Denzin (2009) define la emoción como una experiencia corporal viva, veraz, situada y transitoria que impregna el flujo de conciencia de una persona, que es percibida en el interior recorriendo el cuerpo, y que, durante el trascurso de su vivencia, sume a la persona y a sus acompañantes en una realidad nueva y transformada a la realidad de un mundo constituido por la experiencia emocional.

Por lo que a continuación se describen los órganos de los sentidos y su fisiología emocional: La piel es un órgano que presenta una amplia variedad de funciones, incluyendo la protectora, la termorreguladora, la sensitiva, la secretora, la inmunológica y la excretora (Fernández & Montoya, 2007). La piel se relaciona con la valoración de sí mismo, ante el exterior. Por ser la envoltura del alma, representa la imagen que el ser tiene de sí mismo (Panconesi, 2000).

Otro órgano de importancia es la nariz su función es respiratoria, defensiva, fonatoria y olfatoria (Ruiz-Coello, 2007). Una dificultad de respiración puede informarme sobre las dificultades que tengo en mi vida (Martel, 1988).

Los oídos representan la capacidad para escuchar. Si yo presento cualquier problema en los oídos, siempre se tratará de un conflicto de no “querer escuchar algo” o bien de “haber dejado de escuchar algo que me gustaba”.

Las ondas sonoras son el estímulo auditivo que se propagan por medio del aire llegando al oído externo penetrando el conducto auditivo externo, estimulando la membrana del tímpano que al vibrar induce la vibración a una membrana de huesecillos, (martillo, yunque), transmite vibración a la ventana oval (estructura membranosa que comunica el oído medio con la cóclea del oído interno), hay un movimiento de cilios que libera neurotransmisor que exista las terminales nerviosas e inician la vía sensorial auditiva. (Ganon, 1988).

La respiración una parte importante, ya que forma parte del sistema autónomo del organismo. Es una de las funciones que tiene mayor incidencia en la salud física y mental, está se refleja

en las emociones, los sentimientos, la relación con el entorno y el estado general del cuerpo, (Sánchez, 2015).

La Psiconeuroinmonoendocrinología y las Emociones

Psiconeuroinmonoendocrinología (PNIE), nacida para dar respuesta a la relación de los mecanismos regulatorios y de control del organismo. Es la ciencia que, con una base transdisciplinaria, pretende investigar las interacciones y comunicación entre el cerebro, entendido como mente y conducta (Solomon, 2001)

- Inmunológico. El sistema inmune posee como principal función el poder distinguir entre lo propio y lo ajeno. Comparte esta función con el Sistema Nervioso Central (SNC), además de que son los dos únicos sistemas del organismo con capacidad de memoria y de aprendizaje.

- Neurológico. Se expresa por el Sistema Nervioso Central (SNC) y por el Sistema Nervioso Periférico (SNP), mediante neurotransmisores y neuroreguladores fundamentalmente.

Los sistemas de neurotransmisión regulan nuestras emociones, la interacción de los distintos neurotransmisores de nuestro cerebro como acetilcolina, dopamina, norepinefrina, gaba, serotonina, endorfina.

-Endocrino. El Hipotálamo, se considera que es la principal estructura neuroendocrina por su importancia en la secuencia de relación de los sistemas nervioso, inmune y endocrino, por lo que se encuentra conectado entre diferentes áreas cerebrales y del sistema inmune y endocrino se regulan las conductas efectoras (endocrinas) con los estímulos viscerales y/o emocionales.

Psicológico. expresado fundamentalmente por los circuitos límbico, para límbico y pineal, estructuras de las que depende la exteriorización de las conductas ante el procesamiento de las emociones.

Capítulo 2. Musicoterapia y sanación vibracional.

La musicoterapia es una ciencia porque supone, objetividad, colectividad, repetición y verdad, la música es sonido, el sonido es vibración, la vibración es energía que se transmite en forma de ondas que llegan a nuestro oído y de él al cerebro. Pueden ser de diferente naturaleza: agradables, desagradables, excitantes, tranquilizadoras (Bruscia, 1987).

El cuerpo es vibración, sumergido en ese campo sonoro, recibe el estímulo que despierta por resonancia su capacidad de expandir, y al expandir eleva su vibración la cuál es el resultado de fuerzas dinámicas en las máquinas o estructuras que tienen partes en movimiento o sometidas a acciones variables. Las diferentes partes de la máquina vibrarán con distintas frecuencias y amplitudes (Kjaer, 2015).

Sanación

Proceso de expansión de la conciencia que permite a la percepción registrar desde el amor lo que ocurre en la vida. Expandir la conciencia instalada en una visión comprimida por el miedo, con la tensión y el dolor que implica, y conectarla con su naturaleza esencial que muestra al amor como estado de expansión de la conciencia a su plenitud presente. Se abre una visión de las situaciones de la vida que activa a la percepción a registrar la realidad desde una vibración que incluye dimensiones más allá de la lógica. (Mansour, 2015).

Vibración

Resultado de fuerzas dinámicas en las máquinas o estructuras que tienen partes en movimiento o sometidas a acciones variables. Las diferentes partes de la máquina vibrarán con distintas frecuencias y amplitudes (Kjaer, 2015). Cuando las ondas sonoras entran en el cuerpo se producen por simpatía vibraciones de sus células vivas, que ayudan a restaurar y a reforzar la organización saludable. El sonido es la expresión de la vibración, los instrumentos vibracionales arman un campo armónico de sonido que habita el espacio. (Mansour, 2015).

Sanación vibracional

La terapia de Sanación Vibracional, que es una técnica integral; uso de sonidos de diversos instrumentos musicales, primordialmente, cuencos, digeridos, tambor y campanas, uso de la voz, imposición de manos, que brinda apoyo en la apertura de conciencia, de los estados emocionales a través de cambios corporales que el cuerpo va experimentando a través de diversas sensaciones y/o emociones (Mansour, 2013).

La sanación vibracional es una disciplina terapéutica creada por Marcelo Mansour, que tiene por objetivo de descubrir la capacidad creativa personal, para fluir con los procesos evolutivos. A través de encuentros vivenciales personales y/o grupales, se instrumenta a los participantes para co-crear una plataforma de visiones y de acciones, constitutivas de una nueva realidad, para superar los bloqueos y los obstáculos que se presenten, en el proceso de crecimiento personal.

Es una propuesta de trabajo terapéutico integral que incluye: la respiración, vibración, movimiento, voz, sonido (musicoterapia), uso de incienso o esencias, amor, energía, intuición, imposición de manos (irradiando energía - Reiki), intención (amor, bienestar y salud) y creatividad (Arévalo, 2019).

Y para ello existe una formación en Sanación Vibracional en donde se da un entrenamiento de apertura de la percepción para generar estados de expansión de la conciencia y se puede enfocar como proceso de sanación personal, o bien como recurso profesional para guiar procesos terapéuticos y se aprende a desarrollar la capacidad de crear caudales crecientes de energía que irán operando sobre la sanación de los aspectos limitantes, que necesitan ser transformados, para liberar la expresión de nuestro potencial creativo.

Se comienza la terapia creando un vínculo entre terapeuta paciente por medio de la comunicación, expresión verbal, expresión no verbal y la escucha. Se le pregunta al paciente sobre las emociones en las últimas semanas y se le escucha en ese momento. Posteriormente se le pide colocarse en la camilla o colchoneta, (previamente preparada para ello). Se realiza una oración con una intención (amor, salud y bienestar), enseguida se realizan una serie de movilizaciones; cabeza, brazos y pies (acomodo del cuerpo) para crear un vínculo de confianza, se trabaja en el lugar con la ayuda de aromaterapia (incienso, difusor y aceite) de esta manera el paciente percibirá un aroma relajante y cómodo.

Se le solicita que realice varias respiraciones profundas hasta que el paciente se sienta cómodo y tranquilo y poco a poco se sienta con la confianza para cerrar de poco a poco los ojos, se observa en todo momento el cuerpo del paciente para ver cómo se relaja su cuerpo, se acompaña esa relajación con el uso de instrumentos (musicoterapia con digerido, cuencos tibetanos, el uso de la voz (canto), teniendo plena conciencia del uso de los mismos a partir del uso de la intuición, se inicia la conexión con el cuerpo del paciente a través del uso de la energía donde poco a poco se realiza la imposición de manos (Reiki) donde se toman como referencia los nardis o chakras y las sensaciones y emociones que cada uno de ellos van accionando tomando en cuenta la secuencia clara desde los pies hasta llegar a la cabeza, en esta parte el paciente a podido llegar a un completo estado de relajación, o somnolencia, debido a las vibraciones que cada instrumento produce. Se culmina con el agradecimiento hacia la conexión y el cuerpo del paciente. Se permite dejar descansar unos minutos al paciente y después se regresa al paciente poco a poco para estar consciente de su cuerpo de su mente para estar aquí y ahora. Posteriormente se realiza las preguntas de cierre en cuanto sus sensaciones y emociones al término de la terapéutica.

Aromaterapia

Tratamiento alternativo que emplea aceites esenciales o líquidos aromáticos de plantas cortezas, hierbas y flores los cuales se frotan en la piel, se inhalan, se ingieren o se añaden al baño con el fin de promover tanto el bienestar físico como psicológico.

Los aceites esenciales, a través de su fragancia y estructura molecular única pueden estimular directamente el lóbulo límbico y el hipotálamo, ya que estos son sensibles a estímulos olfativos. Los aceites esenciales no sólo pueden utilizarse para combatir el estrés y el trauma emocional, sino que también pueden estimular la producción de hormonas desde el hipotálamo.

Reiki

Reiki proviene de una palabra japonesa que se refiere a la energía universal de la cual, a su vez, surge la vida, es un proceso de encuentro de encuentro de la energía universal, con la energía física de cada individuo, animal o planta. Y esta energía trabaja o actúa en el cuerpo de cada paciente a nivel emocional, mental y espiritual. A través de la imposición de manos del terapeuta en el paciente. (Época, 2013).

Método

Objetivo General

Describir las sensaciones o emociones que experimentan los pacientes antes y después de acudir a la terapia de sanación vibracional en la Clínica de la UIEM.

Objetivos Específicos

Identificar por medio de un cuestionario las emociones y sensaciones que experimentan los pacientes antes de la terapia de sanación vibracional.

Identificar por medio de un cuestionario las emociones y sensaciones que experimentan los pacientes después de la terapia de sanación vibracional.

Preguntas de investigación

¿Cuáles serán las sensaciones que experimentarán los pacientes antes de la terapia de sanación vibracional?

¿Cuáles serán las sensaciones que experimentarán los pacientes después de la terapia de sanación vibracional?

¿Cuáles serán las emociones que experimentan los pacientes antes de la Terapia de Sanación Vibracional?

¿Cuáles serán las emociones que experimentarán los pacientes después de la Terapia de Sanación Vibracional?

Hipótesis de trabajo

El amor, la alegría, enojo, miedo y tristeza serán emociones que experimentan antes de la Terapia de Sanación Vibracional

La tranquilidad, relajación, dolor y paz serán sensaciones que experimentan después de la terapia de sanación vibracional.

Tipo de estudio

Descriptivo se basa en detallar situaciones y eventos, es decir como es y cómo se manifiesta determinado fenómeno y busca especificar propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Sampieri, 1998).

En este estudio se describirán las emociones y sensaciones que experimentarán nuestros pacientes antes y después de la terapia de sanación vibracional por medio de un cuestionario en el cual el paciente dará a conocer sus respuestas.

Variables

Una variable es una característica o calidad, magnitud o cantidad susceptible de sufrir cambios y es objeto de análisis, medición, manipulación o control en una investigación. (Arias, 2006)

Para efecto de esta investigación se consideran las siguientes variables; **emociones, sensaciones, sanación vibracional y Clínica UIEM.**

Denzin (2009) define la emoción como una experiencia corporal viva, veraz, situada y transitoria que impregna el flujo de conciencia de una persona, que es percibida en el interior recorriendo el cuerpo, y que, durante el tránscurso de su vivencia, sume a la persona y a sus acompañantes en una realidad nueva y transformada a la realidad de un mundo constituido por la experiencia emocional.

La sensación es el resultado de la acción del mundo exterior sobre nuestros órganos de los sentidos, “la transformación de la energía de la excitación exterior en un eco de conciencia” (Lenin, 1965).

La Sanación es proceso de expansión de la conciencia que permite a la percepción registrar desde el amor lo que ocurre en la vida. Expandir la conciencia instalada en una visión comprimida por el miedo, con la tensión y el dolor que implica, y conectarla con su naturaleza esencial que muestra al amor como estado de expansión de la conciencia a su plenitud presente. Se abre una visión de las situaciones de la vida que activa a la percepción a registrar la realidad desde una vibración que incluye dimensiones más allá de la lógica. (Mansour, 2015).

La vibración es el resultado de fuerzas dinámicas en las máquinas o estructuras que tienen partes en movimiento o sometidas a acciones variables. Las diferentes partes de la máquina vibrarán con distintas frecuencias y amplitudes. La vibración puede causar molestias y fatiga. (Kjaer, 2015).

Es una propuesta de trabajo terapéutico integral que incluye: la respiración, vibración, movimiento, voz, sonido (musicoterapia), uso de incienso o esencias, amor, energía, intuición, imposición de manos (irradiando energía - Reiki), intención (amor, bienestar y salud) y creatividad (Arévalo, 2019).

La Clínica de Salud Intercultural es una institución educativa la cual surgió con la idea y por la necesidad de integrar las medicinas tradicionales y la medicina convencional en beneficio de los pacientes y para contar con un espacio en donde los estudiantes de la Licenciatura en Salud Intercultural y Enfermería realizaran sus prácticas clínicas como parte de su formación y reforzamiento de sus habilidades profesionales.

Población:

Es el conjunto de personas u objetos de los que se desea conocer algo en una investigación. "El universo o población puede estar constituido por personas, animales, registros médicos, los nacimientos, las muestras de laboratorio, los accidentes viales entre otros". (Pineda al 1994:108).

Para efecto de esta investigación se tomó en cuenta a los pacientes que acudieron a la terapia de Sanación Vibracional en la Clínica de la UIEM.

Muestra:

Balestrini (2006), señala que una muestra es una parte representativa de una población, cuyas características deben producirse en ella, lo más exactamente posible.

Muestra de investigación: 131 pacientes que acuden a la terapia de Sanación Vibracional en la Clínica de la UIEM de los cuales son 103 mujeres y 28 hombres.

Muestreo: Propositivo, de casos-tipo

Instrumento: Cuestionario es un instrumento de investigación y se utiliza, de un modo preferente, en el desarrollo de una investigación en el campo de las ciencias sociales: es una técnica ampliamente aplicada en la investigación de carácter cualitativa.

El trabajo de investigación propositiva es un proceso dialéctico que utiliza un conjunto de técnicas y procedimientos con la finalidad de diagnosticar y resolver problemas fundamentales,

encontrar respuestas a preguntas científicamente preparadas, estudiar la relación entre factores y acontecimientos o generar conocimientos científicos

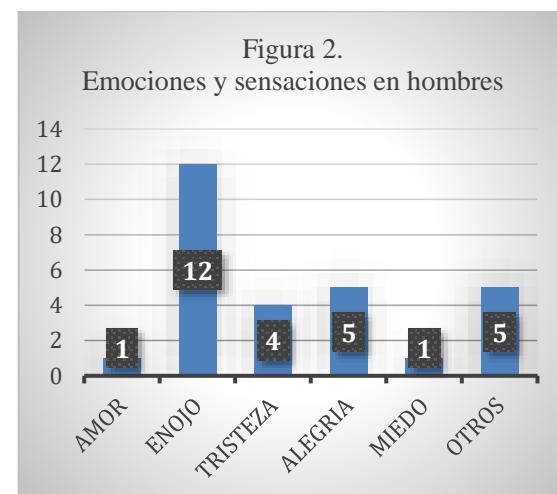
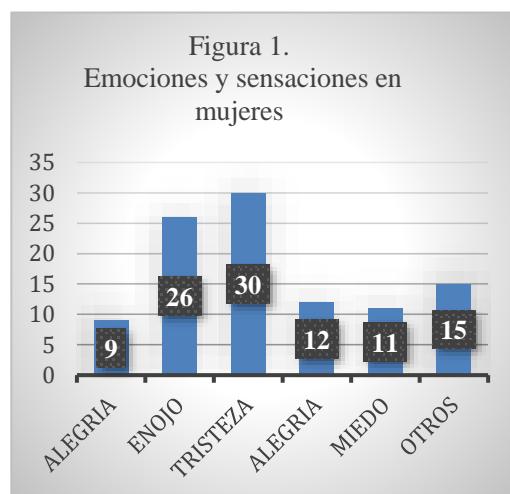
La investigación propositiva se caracteriza por generar conocimiento, a partir de la labor de cada uno de los integrantes de los grupos de investigación propone además por el desarrollo, el fortalecimiento y el mantenimiento de estos colectivos, con el fin de lograr altos niveles de productividad y alcanzar reconocimiento científico interno y externo así como las líneas de investigación de los grupos concuerdan con los ejes temáticos de la facultad, los proyectos que se desarrollan parten de ideas innovadoras enfocadas en forma inter y transdisciplinaria y de la necesidad de solucionar problemas pertinentes a nivel local y global.

Instrumento de investigación

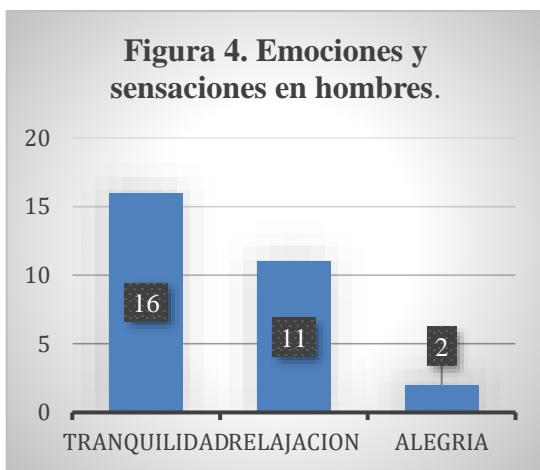
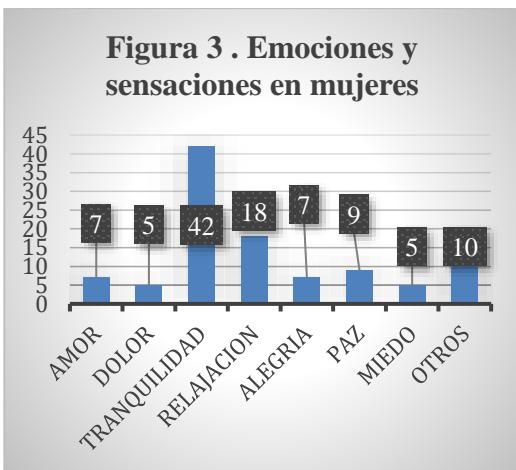
Cuestionario generado de acuerdo con los objetivos de la investigación. Para la realización de la presente investigación se acudirá a la Clínica de Salud Intercultural buscando poner en práctica la propuesta de Sanación Vibracional, se establecieron días y horarios para la realización de la aplicación de la propuesta ante el público que acude a la clínica; esto con la finalidad de tener una claridad en el servicio que se ofertaría, dentro de la Clínica se obtuvo la información referente a las experiencias de los participantes, se le realizó una encuesta de entrada y salida que serán procesadas y analizadas con base al objetivo de esta investigación.

Resultados

Sensaciones y emociones antes de la Terapia de Sanación Vibracional



Emociones y sensaciones después de la Terapia de Sanación Vibracional



Conclusiones

Las emociones negativas como enojo, tristeza, miedo y dolor entre otros antes de la terapia de Sanación Vibracional son de mayor predominio en los cuestionarios de la investigación, el enojo con un 25% en mujeres participantes y un 43% en hombres, en cuanto miedo un 11% en mujeres y un 4% en hombres, dolor con un 14% en mujeres y un 18% en hombres, tristeza con un 29% en mujeres y un 14% en hombres.

Por otro lado, Eisler y Blalock (1991) estudiaron como la manifestación emocional de los hombres es diferente e inferior al de las mujeres. Éstas manifiestan detalles más íntimos sobre ellas y expresan más emociones, tanto positivas como negativas.

En mujeres, la emoción con mayor predominio en las últimas dos semanas es la tristeza y enojo y después de la terapia existe un cambio emocional y sensaciones de mayor predominio; obtienen tranquilidad y relajación.

Y la mayor emoción de predominio en hombres en las últimas dos semanas fueron enojo y otro tipo de emoción (estrés y frustración), durante y al término de la terapia los pacientes de género masculino culminaron con una sensación de tranquilidad y relajación.

Con ello podemos afirmar que la Terapia de Sanación Vibracional es un factor que puede proporcionar una mejora el estado emocional y de sensaciones en el cuerpo que permite un proceso de bienestar emocional, ayuda a tomar conciencia de las emociones, de los cambios corporales que el cuerpo va experimentando al sentir las, éste es un buen comienzo para poder llegar a regular determinados estados y reacciones emocionales, estados de calma así como las técnicas de relajación y control en la respiración, facilitan un cambio de percepción a nivel cerebral que generan experiencias positivas.

El viaje hacia la sanación y la plenitud es uno de los más admirables que puede hacer una persona. La Terapia de Sanación Vibracional es una herramienta de trabajo terapéutico integral en la que los sonidos de alta frecuencia pueden llegar a modificar nuestras ondas cerebrales, generando otros niveles de conciencia, niveles en los cuales podemos darnos cuenta y ser más

conscientes de sensaciones y emociones que permiten una comprensión más clara del aquí y ahora de cada persona.

Referencias

- Arévalo. (2019). Sanación Vibracional . México. Recuperado de <https://Youtu.be/Cs0lz2tyvlg>.
- Delgado, M. S. (2017). " Psiconeuroinmunoendocrinología. Inteligencia emocional y salud en estudiantes universitarios". Murcia : UCAM.
- Ballivián, F. (2014). Tratamiento musical en cuentos tibetanos y vibración sonora en musicoterapia. Bolivia.
- Ballivian, F. (s.f). Terapia de cuentos tibetanos. Bolivia.
- Bericat, E. (s.f). Emociones. *sociopedia.isa*, 1-13.
- Bericat, E. (2012). Emociones . 1-6.
- Delgado, M. S. (2017). " Psiconeuroinmunoendocrinología. Inteligencia emocional y salud en estudiantes universitarios". Murcia : UCAM.
- Filosofía-en-español. (2017). Diccionario soviético de filosofía. Obtenido de Sensación: <https://www.filosofia.org/enc/ros/se6.htm>
- Franco, S. (s.f). Gran Hermandad Blanca. Obtenido de Terapia de sonido y vibracional : <https://hermandadblanca.org/terapia-de-sonido-y-vibracional/>
- Gerber, & R. (s.f). La curación energética y la medicina vibracional. Obtenido de <https://sanazion.com/espíritu/la-curación-energética-y-la-medicina-vibracional/>
- Ganong,W.F .:filosofía médica EL manual moderno , México ,1988 ,11 edición.
- Marc-Vilanova, & J. (20 de 04 de 2016). EL OÍDO Y LOS CONFLICTOS EMOCIONALES. Obtenido de Consejos : <https://consejosdelconejo.com/salud/oido-los-conflictos-emocionales/>
- Myers DG (206).psicología Madrid editorial medica panamericana
- Osorio, & R.A. (2001). EL CUESTIONARIO. Santiago de Chile : Magister Educación .
- Pierre, & J. (12 de 06 de 2016). Diccionario de dolencias y enfermedades JacquesMartel. Obtenido de Medicina holistica : <https://almasinfinitas.wordpress.com/category/medicina-holistica/>
- Reiriz, & J. (s.f). TEJIDOS. MEMBRANAS. PIEL. DERIVADOS DE LA PIEL. Infermera virtual , 1-35.
- Reiriz, J. (s.f). Tejidos, Membranas, Piel. Derivados de la Piel. Enfermera virtual, 1-35.
- Salguerro, L., & Panduro, A. (2001). Emociones y genes. Investigación en salud, III(99), 35-40.
- Zerbinato Amalia, Z. (2020). NARIZ- Y su Relación Mental / Emo Emocional. Mi Encuentro Conmigo, 1-5.



Ariana Arévalo Yerene, México 1978. Licenciada en Psicología. Candidata a Maestra en Psicología de la Salud, Diplomado de Sanación Vibracional, Docente de Tiempo Completo en la Universidad Intercultural del Estado de México, México. ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2959-321X> Atención Psicológica en Consultorio en San Felipe del Progreso, Tejupilco e Ixtlahuaca, Estado de México, México, e-mail arevalo.yerene.ariana@gmail.com

Blanca Estrella Martínez Miranda, México 1995. Licenciada en Salud Intercultural por la Universidad Intercultural del Estado de México, San Felipe Progreso, México experta en atención a pacientes en campo, con experiencia en equinoterapia y actualmente labora en consultorio particular Bellinay Atlacomulco, México. starelektropoy.24@hotmail.com



Yessica Olivares De La Luz, México 1995. Licenciada en Salud Intercultural. Experta en atención de pacientes en Vinculación Comunitaria, Atención a pacientes Rehabilitación Física y pacientes ambulatorios en un Centro De Especialidades Médicas Ixtlahuaca y actualmente labora en un consultorio particular de Medicina Integral. En Ixtlahuaca, Estado de México, México yezzicaolivaresdelaluz@yahoo.com.mx



Hora Zero y la enseñanza de Derechos Fundamentales en las universidades del Perú

Por: Juan Carlos Mas Güivin

Resumen: La forma de enseñar en derecho permite que la inclusión de métodos y formas sean pertinentes para lograr establecer un vínculo de entendimiento y comprensión con los estudiantes, es por ello que se considera necesario poder aplicar desde las bases conceptuales y teóricas del derecho y literatura, el análisis de la poesía del Movimiento Hora Zero para enseñar derechos fundamentales en las universidades en el Perú, siendo necesario evidenciar en el contexto el análisis, aporte y fundamentación de la poesía en la enseñanza de derechos fundamentales.

Palabras clave: Enseñanza, derechos fundamentales, poesía, Hora Zero

Marco conceptual

La estructura de la semiótica de la poesía a situado un espacio altamente importante en la construcción de las sociedades que integran cada uno de los continentes de nuestro planeta, preguntas como ¿qué es la democracia?; ¿la política?; ¿los derechos civiles?, ¿el Estado?, entre otros componentes ligados a la belleza y el amor se convirtieron en cómplices de ciertas sociedades que iban amalgamando su cultura como razón de existencia. En ese contexto, el gran Homero de la historia griega nos cuenta grandes epopeyas de la relación entre los dioses griegos y los hombres héroes para ese entonces, (algunas a través de la fuerza eran narrados sus victorias y otros se hacían a través del uso de la razón e inteligencia, la consagración de los hombres héroes); y a través de sus poesías sincronizaban las canciones de gloria y aventura.

Así tenemos al poeta Virgilio y su publicación la Eneida; cuando nos narra las victorias glorificadas de los romanos y la conquista de toda Grecia a través de la estrategia del Caballo de Troya; y como se constituyen en aliciente de victoria y honor para en adelante construir el gran Imperio Romano. Así como Henry David Thoreau autor de múltiples poemarios y del libro la desobediencia civil, que motivo la conquista de los derechos fundamentales de segunda generación en los Estados Unidos y continúo dicha corriente por todo el mundo.

Respecto a los derechos fundamentales a través del método de la historia nos traslada a circunstancias abominables y crímenes de lesa humanidad que habían vejado y sublevado la tiranía, la conquista, las guerras y auge económico como razón de ser de nuestra sociedad, ya por los años 1504 la Reina Isabel de Castilla consagró el primer hallazgo que conllevó el reconocimientos de derechos fundamentales a través de su testamento con condiciones que debía de cumplir aquella persona que remplazaría en cargo de Monarca Español; a través del testamento se llega a establecer categorías de derecho fundamentales como el derecho a la igualdad, la propiedad y la dignidad de la persona humana, en ese entonces conocido como el derecho de los Indios.

En el año de 1789, se dio la Revolución Francesa, que consagró el libro de los derechos de los ciudadanos y el hombre, constituyéndose en el primer documento histórico que reconocía el derecho de las sociedades marginadas y ponía una barrera al sistema imperialista y monárquico, desarrollándose firmemente tres principios rectores como son la fraternidad, igualdad y libertad; que en suma son los pilares como derechos y principios de todas las constituciones liberales.

Así también en el año de 1891 el Sumo Pontífice León XIII; desarrolló la Encíclica Rerum Novarum donde exhortaba a la población mundial a respetar los derechos de los trabajadores y sindicatos que reclamaban se les reconozca la jornada de las 8 horas, un salario digno, y que tanto mujeres como niños no trabajaran igual que los hombres; esta encíclica en tiempo se ha constituido en un documento institucional e histórico de la iglesia católica de todos los trabajadores, ya que dichas propuestas finalmente fueron reconocidas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 en el fundamento 23, donde se establecieron los derechos a la sindicalización, al trabajo digno, a un salario digno y las 8 horas mínimas como jornada de trabajo.

Es propicio mencionar que la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 surge como respuesta a la finalización de la segunda Guerra Mundial de 1945; por cual el propósito más importante es abolir todo tipo de acciones lesivas para la humanidad, el principal recojo de los treinta artículos está en el preámbulo; (...); “Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana; Considerando que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad, y que se ha proclamado, como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias; (...); (Unidad, 1948)

En el Perú a partir de 1821 surge el Estado constitucional y libre, que es justamente el inicio del reconocimiento de los derechos fundamentales a través de nuestras doce constituciones del Perú, como la fue nuestra primera Constitución Política del Perú de 1823 inspirada en los sucesos de la Revolución Francesa. Así tenemos diferentes actos y hechos en pos de reconocer los Derechos Fundamentales como el derecho a los negros a ser tratados como iguales establecidos en la constitución de 1930, en adelante, y el derecho a igualdad del voto de las mujeres en 1985, así como los derechos de campesinos a través de convenciones y tratados Internacionales como el Convenio del 169 Organización Internacional de Trabajo, reconocidos en la Constitución Política del Perú de 1993.

Con el desarrollo histórico se ha podido determinar que el problema principal en la enseñanza de las escuelas profesionales de derecho se centra en que la mayoría de docentes solo se limitan a impartir sus clases a las estructuras de las leyes y se olvidan de los aspectos culturales, sociales o morales.

Considerando el punto primordial de la enseñanza del derecho, es necesario mencionar que la vinculación de la literatura con el derecho y con su enseñanza ha sido un proceso que ha garantizado efectiva en la enseñanza y comunicación de los derechos, tanto en la aplicación como en la interpretación del derecho, siendo así la orientación del presente trabajo de investigación se centra en conocer e interpretar los Derechos Fundamentales a partir de la obra poética de “Hora Zero”, como lo describe el Poeta Túlio Mora en mención del manifiesto Palabra Urgentes

El principal problema es que estos textos literarios siempre han constituido aportes importantes a la explicación y debate del derecho, pero muchas veces los docentes no conocemos las dimensiones jurídicas y social de los aportes de la poesía, constituyéndose en matriz de discusiones continuas con la finalidad de humanizar las enseñanzas de derechos fundamentales, estos problemas de entendimiento y comprensión de derechos fundamentales generaría nuevas corrientes y posiciones doctrinarias como fuentes del derecho.

Lo mencionado anteriormente sugiere una apertura a las discusiones de las enseñanzas de las teorías fundamentales como la dignidad humana, los derechos humanos, a la igualdad, equidad y justicia a través de políticas públicas aplicados por el Estado para proteger a sus ciudadanos, Para Pollmann (2007) el concepto de dignidad es la piedra angular normativa sobre las que se fundamentan los derechos humanos universales, partiendo desde esta premisa debemos abordar lo siguiente: la dignidad como dote constituye la postura más habitual sobre la reflexión de que la dignidad tiene su razón de ser en la vida humana, en la totalidad de los asuntos y de modo no graduable; asimismo, tenemos la dignidad como potencial, esta segunda agrupación de exégetas concierta con el enfoque de que cualquier modo de vida posee dignidad, y bajo estos parámetros proponemos la siguiente investigación como punto de partida para nuestra investigación.

Movimiento Hora Zero

En cuanto a las bases teóricas, se puede determinar lo siguiente, que el movimiento Hora Zero, como tal resulta imperativo explicar la conceptualización de la entrega poemaria por parte de la autora y miembro de la organización la señora Carmen Ollé; para ello es importante mencionar que el movimiento denominado como Hora Zero surge en los años sesenta,

precisamente es concebida en las instalaciones de la casa de estudios superior nacional Federico Villarreal a menos de siete años de la creación de la última mencionada. El movimiento de Hora Zero nace por los ideales maquinados de Jorge Pimentel y Juan Ramírez Ruiz.

Por su parte, Gonzales (2009). Siguiendo al mismo autor, acota sobre lo mencionado que el movimiento poético nace en las ya mencionadas instalaciones de la universidad, que poco a poco tras el conocimiento de este hecho fue adquiriendo relevancia académica y cierta incidencia política. En ese sentido, Oviedo (1973) refiere sobre la casa de estudios en el sentido que en aquel entonces la universidad no poseía influencia o denotaba interés por la cultura literaria de la nación peruana, sin embargo la realidad social de la misma se encontraba tomado por gente proveniente de otros lugares del país, precisamente venían de provincias con el fin de adquirir una nueva posición social desde la perspectiva de la realidad de la ciudad capital del país; pero esta concepción de la realidad debía de una administración del estado con influencia del partido político denominado Apra pero sometido necesariamente a un sistema de jerarquización; motivo por el cual se había desarrollado un sistema de rivalidad entre los movimiento similares a Hora Zero en la universidad de San Marcos.

De esta manera, Hora Zero, desde su fundación universitaria, se alinearán en los márgenes de lo que representaban los centros culturales. Esto se refleja en el primer manifiesto, Palabras urgentes, que escriben y firman sus fundadores, Jorge Pimentel y Juan Ramírez Ruiz, en 1970: “Hemos nacido en el Perú, país latinoamericano, subdesarrollado, hemos encontrado ágiles ruinas, valores enclenques, una incertidumbre fabulosa y la mierda extendiéndose vertiginosamente” (2009). Entonces, los poetas de Hora Zero reafirmarán su posición como sujetos marginales, no solamente desde el espacio universitario al que pertenecen, sino desde una realidad concreta: la de peruanos que no están representados por los espacios de poder y están condenados a ver “la mierda extendiéndose vertiginosamente”.

Este discurso abrupto con el que Hora Zero inicia su presencia grupal también tendrá su correlato en una práctica disruptiva con la tradición poética peruana y especialmente con la cercana generación del 60: “La poesía en el Perú después de Vallejo sólo ha sido un hábil remedio, trasplante de otras literaturas. Sin embargo, es necesario decir que en muchos casos los viejos poetas acompañaron la danza de los monigotes ocasionales, escribiendo literatura de toda laya para el consumo de una espantosa clientela de cretinos” (Pimentel y Ramírez 2009). Esto es parte de “entrar en rivalidad con los núcleos poéticos sanmarquinos” que señala Oviedo. Poetas de la generación del 60 también serán señalados en este manifiesto:

El aporte de la teoría antes mencionada se centra en el hecho de estudiar y analizar los conceptos de los derechos fundamentales de la persona, como son el derecho a su integridad moral, psíquica y física y a su desarrollo y bienestar, que es el centro de mi investigación, pues en mi trabajo se hace notar de alguna manera la omisión en del cumplimiento de sus funciones de los servidores públicos y dentro de ellos principalmente de los funcionarios quienes tienen la facultad y obligación de la implementación de los lactarios maternos en cada centro laboral, así como también la falta de fiscalización y supervisión de la existencia de los mismos, entonces se hace necesario analizar, conceptualizar los derechos fundamentales y resaltar que no los derechos fundamentales no se miden por la cantidad si no por el solo hecho de existir, se debe proteger al mismo.

Bibliografía

- De la Sota, E. (2019). La poética populista de Hora Zero: una aproximación a las primeras obras (1970-1973). Tesis para optar grado de Magíster en Literatura Peruana y Latinoamericana. Unidad de Posgrado, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Brage, J. (2015). Los límites a los derechos fundamentales. Madrid: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. Obtenido de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/53798/1/5317380350.pdf>
- Carpizo, J. (2011). LOS DERECHOS HUMANOS: NATURALEZA, DENOMINACIÓN Y CARACTERÍSTICAS. (U. N. México, Ed.) Cuestiones Constitucionales, 3 - 29. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/885/88520881001.pdf>
- Cobas, A. (2012). Hora Zero, una vanguardia latinoamericana en los setenta. *Zama*(4), 75 - 87. Obtenido de <http://revistascientificas.filos.uba.ar/index.php/zama/article/view/619/600>
- Ferrajoli, L. (2006). Sobre los derechos fundamentales. SciELO - Biblioteca electrónica científica en línea(15), 113 - 136. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-91932006000200113
- Gacitúa, A. (2014). El Derecho Fundamental a la Protección de Datos Personales en el Ambito de la Prevención y Represión Penal Europea. Barcelona, Barcelona , España : Universidad Autonoma de Barcelona. Obtenido de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284352/allugaes1de1.pdf>
- Iubini, G. (Junio de 2015). Noches de adrenalina de Carmen Ollé como poesía integral neovanguardista. SciELO - Scientific Electronic Library Online, 77 - 92. Obtenido de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0071-17132015000100005&script=sci_arttext
- Jorge, Z. (2019). Las dinámicas de los cuerpos femeninos en la poesía escrita por mujeres en la década de los 80: una lectura de noches de adrenalina, de carmen ollé y memorias de electra, de mariela dreyfus. (p. U. Perú, ed.) Lima, perú: zagal, j. (2019). Las dinámicas de los cuerpos femeninos en la poesía escrita por mujeres en la década de los 80: una lectura de noches de adrenalina, de carmen ollé y memorias de electra, de mariela dreyfus. Perú: pontificia universidad católica del perú. Obtenido de https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/16032/ZAGAL_MATAS_OGLIO_JORGE_LUIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mendoza, K. (2010). Los derechos fundamentales vinculados a la vida democrática del país, a la luz de la interpretación de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. (F. Mexico, Ed.) Mexico D.F, Mexico D.F, Mexico: Flacso Mexico. Obtenido de <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/2848/1/TFLACSO-2010KMB.pdf>
- Nash, R. (2008). LA CONCEPCION DE DERECHOS FUNDAMENTALES EN. Chile: Universidad de Chile .

Pera, M., & Santiváñez, R. (2019). Comunicaciones marcianas. Revista Amautaa 90 años de la vanguardia peruana. (Lancom, Ed.) Metáfora. Revista de literatura y análisis del discurso, 272. doi:10.36286

Salazar, R. (28 de Diciembre de 2021). HORA ZERO DEL CENTRO: POETAS Y EL “POEMA INTEGRAL” EN HUANCAYO, 1978-1983. Escritura y Pensamiento, 211 - 230. Obtenido de <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/letras/article/view/21479/17550>

Mora, T. (2009). HORA ZERO, los Broches Mayores del Sonido. Lima: Cultura Peruana.

Unidad, o. d. (12 de 24 de 1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Obtenido de <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>



Juan Carlos Mas Güivin. 09 de noviembre de 1985, Peruano, Abogado y Maestro en Derecho Penal y Procesal Penal por la Universidad Cesar Vallejo; Doctorando en Derecho. Docente Investigador en Pregrado en las Experiencias Curriculares de Derecho Procesal Penal y Filosofía del Derecho por la Universidad Cesar Vallejo de Perú. El proceso contra Sócrates desde el enfoque Iusfilosófico y su aporte al Derecho Procesal Penal Peruano, 2020 ORCID: 0000-0002-8240-4222, juan_ucv@hotmail.com

Programa Escritura creativa” en producción de textos narrativos de estudiantes de primero de secundaria

Por: María Soledad Núñez Rojas y Nolberto Arnildo Leyva Aguilar

Resumen: La finalidad de la investigación fue demostrar la influencia del Programa “Escritura Creativa en la producción de textos narrativos” en educandos de una Institución Educativa, Trujillo, 2020. La investigación fue aplicada, cuasi experimental de enfoque cuantitativo, utilizó la técnica de la observación y como instrumento la plantilla de corrección de textos narrativos, validada a juicio de cinco expertos con V Aiken de 0.95 y un índice de fiabilidad de 0,907 según Alfa de Cronbach. Para la muestra se consignaron 32 estudiantes, en dos grupos experimental y control, con 16 estudiantes cada grupo. Se aplicó la prueba de normalidad obteniendo un resultado 6,53. Los resultados por dimensión: en planificación $t=3,093$ y $p=0,00$ menor al 5% ($p<0,05$); en textualización $t=6,635$ y un nivel de significancia $p=0,00$ menor al 5% ($p<0,05$) y en revisión $t=5,715$ y un nivel de significancia $p=0,00$ menor al 5% ($p<0,05$). Se concluye que el “Programa Escritura Creativa” influye significativamente en la producción de textos narrativos en los estudiantes de la Institución Educativa Fe y Alegría Trujillo, 2020, hallazgo demostrado por la prueba paramétrica $t=10,894$ y $p=0,00$ menor al 5% $p<0,05$; además con valor d Cohen $d =1,2,15$ ($d =< 0,80$); resultado que comprueba la alta magnitud del programa.

Palabras clave: Escritura creativa, producción textos, planificación, textualización y revisión

1. Introducción

L

a presente investigación se fundamenta en la competencia comunicativa con mayor grado de dificultad para los estudiantes que es la producción de textos, en las últimas estadísticas según el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (2018) que tiene por objetivo evaluar capacidades en estudiantes, Perú se encuentra en el noveno lugar de 11 países evaluados (Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (2018)) A nivel Nacional los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes, 2018 en comprensión lectora fueron: en satisfactorio 16.2, en proceso 27.7; en inicio 37.5 y en previo al inicio 17.5. En la prueba ECE 2018 los estudiantes de 2do grado de secundaria de una Institución Educativa; a nivel nacional en escritura según niveles de logro: nivel satisfactorio 13,2 %; en proceso 56,0 % y en inicio 23,8 %. (Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes UMC, (2018)) situación que pone en alerta ante el riesgo de estudiantes que puedan incrementar el nivel de inicio. Al buscar las causas de los resultados anteriores según (Dominguez (2003)) las experiencias de infancia a través de la lectura son el primer encuentro que le permitirán desarrollar su interés por leer y después por producir textos. Peña, Vergara, Cruz, & Paredes, (2016). Peña, manifiesta que se integran de manera simultánea la lectura, la escritura, la comprensión y la producción.

Ante la situación anterior la finalidad de la investigación fue demostrar la influencia del “Programa Escritura Creativa” en la producción de textos narrativos donde se asume la teoría de Flower y Hayes tomando las dimensiones de planificación, textualización y revisión en la producción de textos, cuyo programa nos permita responder al problema de la investigación : ¿Cuál es la influencia del “Programa Escritura Creativa” en la producción de textos narrativos en los educandos de una Institución educativa, Trujillo, 2020? El objetivo general de la investigación fue: establecer la influencia del Programa Escritura Creativa en la producción de textos narrativos de estudiantes de una institución educativa, Trujillo, 2020. La hipótesis central: La utilización del Programa Escritura Creativa influye significativamente en la producción de textos narrativos en educandos de una institución educativa, Trujillo, 2020.

La investigación tiene relevancia social; pues, permitió viabilizar estrategias adecuadas que posibilitan el desarrollo de competencias comunicativas de los educandos, específicamente al redactar textos en su lengua materna fomentando su participación en la sociedad como parte del legado cultural a través de sus producciones. Tiene implicancias sociales y prácticas al aplicar la propuesta al campo educativo con grupos de estudiantes con dificultades al producir textos. Metodológicamente se validó la propuesta e instrumento que podrá ser utilizado por otros investigadores, a la vez que contribuye con un Programa que ha asumido la teoría de Flower y Hayes con los procesos de planificación, textualización y revisión, en base a indicadores de Pedro Jimeno para evaluar la producción de textos y la aplicación secuencial del proceso;

Existen trabajos de investigación a nivel mundial como Eira, 2020) en el artículo de investigación de análisis documental que tuvo como objetivo promover la autonomía de estudiantes de secundaria, orientando el trabajo de la escritura en sus diferentes fases: planificación, redacción y revisión basadas en las teoría de Flower y Hayes; demostrándose la

efectividad de los talleres de escritura en la autonomía y toma de conciencia de los estudiantes. Rodríguez (2020) de República Dominicana, en el artículo sobre el estudio de las operaciones cognitivas utilizadas al producir textos, fundamenta la importancia de los procesos cognitivos que se necesitan para la producción de textos y de las destrezas que se requiere en ese proceso, se menciona las investigaciones sobre las teorías de la escritura realizadas por Flower y Hayes y se concluye que al escribir suceden procesos psicológicos y cognitivos del pensamiento, influenciados por aspectos socio afectivos que requieren de una gestión por parte del maestro.(Agurto, 2019) quien presentó la tesis doctoral denominada “El proceso de escritura como estrategia para mejorar la producción de textos académicos de estudiantes Machala-Ecuador, 2017”. Fue un estudio de enfoque cuantitativo e investigación cuasi experimental. El resultado fue una distribución de t-student = -8.303 y 31 grados de libertad, con un alfa de 0.050, concluyendo que la aplicación del proceso de la escritura como estrategia mejora de manera significativa la producción de textos en los estudiantes. La investigación está enmarcada en las teorías de Flower y Hayes, citados por (Didáctica de la escritura,(2015);Aquino, (2019) quienes sostienen que el proceso de escribir consta de tres dimensiones: la planificación donde se definen objetivos del texto, la textualización es donde se convierte en lenguaje escrito lo planteado anteriormente y la revisión es una acción consciente para evaluar el escrito. De allí la importancia de la investigación asumiendo las dimensiones en el acto de producir textos.

2. Metodología

El Tipo de investigación. La investigación fue aplicada, cuantitativa; por lo que va a utilizar un programa para demostrar la influencia en la producción de textos. El método es hipotético deductivo porque parte de supuestos y llega a una conclusión, se utilizó el enfoque cuantitativo y el diseño es cuasi experimental

Tipo de investigación es aplicada, cuantitativa; por lo que va a utilizar un programa para demostrar la influencia en la producción de textos. Según García, (2016) la investigación aplicada manipula deliberadamente al menos una variable independiente para observar la variación en la variable dependiente.**El Métodos de investigación.**El método es hipotético deductivo porque parte de supuestos y llega a una conclusión, se utiliza el enfoque cuantitativo.

El diseño es cuasi experimental, porque de manera deliberada se utiliza una variable independiente para medir la influencia que tiene en la variable dependiente de modo que nos permite verificar la consecuencia y la relación con esta. Según Hernández, (2010)) es un diseño que incluye dos grupos donde el grupo experimental recibe el tratamiento y el grupo control no.

El diseño es cuasi experimental, con pre y pos test

Grupo	Cantidad	Pre test	Post test
Ge : Grupo experimental		Y ₁	X
Gc: Control		Y ₂	Y ₄
Ge = Grupo experimental	Y ₁ = Pre test (Grupo experimental)		
X = Programa “Asesorando”	Y ₂ = Pos test (Grupo experimental)		
Gc = Grupo control	Y ₃ = Pre test (Grupo control)		
Y ₄ = Pos test (Grupo control)			

La Población, muestra y muestreo. La población está constituida por el número de estudiantes mujeres y hombres que corresponden a primero de secundaria correspondientes a las secciones A”, “B” “C” y “D” siendo un total de 80 estudiantes de una Institución Educativa, Trujillo, 2020.

Población:

Tabla 1

Estudiantes de primero de secundaria de una Institución Educativa, Trujillo, 2020

Mención	Estudiantes		
	H	M	Total
Grupo experimental	9	6	16
Grupo control	8	8	16
Total	17	14	32

Nota: Nómina de matrícula 2020

La selección del muestreo es de tipo no aleatorio intencional porque permite una mejor adaptación a la investigación y objetivos propuestos.

Técnicas e instrumentos de recojo de datos. En la siguiente tabla se detallan tanto las técnicas como los instrumentos utilizados hacia la recogida de datos la variable dependiente e independiente.

Tabla 2

Técnicas e Instrumentos

Variable	Técnica	Instrumento
variable independiente programa de escritura creativa	Observación.	Guía de observación
Variable dependiente. Producción de textos escritos.	Observación	Plantilla de corrección de textos

Nota: Instrumento según la técnica y variable de estudio

Para la validación de contenido se realizó mediante juicio de expertos en la temática considerando que se observa que la V Aiken Global es 0.95; por lo que se evidencia que la totalidad de ítems oscilan entre 0.80 y 1.00 y asumiendo que la validez de la plantilla como instrumento que permite medir la producción de textos narrativos; y un Alfa de Cronbach, obteniéndose 0,907 de fiabilidad.

Las Técnicas de procesamiento y análisis de datos. Se elaboró el proyecto de investigación en función a datos referenciales en cuanto a la problemática, luego se realizó la validación de los instrumentos mediante el juicio de expertos y la confiabilidad del mismo mediante la aplicación del Alfa de Cronbach. Se validó el programa de escritura creativa con expertos en la materia, aplicando el pre test a ambos grupos: experimental y de control. Se aplicó el programa de escritura creativa al grupo experimental las 15 sesiones programadas. Al finalizar se aplicó el pos test al grupo experimental y control para verificar la influencia del programa de escritura creativa, se analizó los resultados y se dio la discusión y evaluación de los mismos y luego se procedió a la elaboración de los resultados y el informe de investigación. La técnica de análisis de datos para la estadística descriptiva se utilizó las frecuencias y porcentajes mediante tablas.

Para la estadística inferencial se realizó la prueba de normalidad utilizando Shapiro Wilk por ser una muestra menor que 35, de acuerdo a la naturaleza de la investigación si los datos salen anormales, se aplicará la prueba no paramétrica de U de Mann Whitney; en caso de ser datos normales se aplicará la prueba paramétrica de t de student; para ello, se utilizó el Software, Excel y SPSS 24 para el análisis de datos.

El procesamiento de datos de la investigación fue ordenado y sistematizado siguiendo las recomendaciones de las normas APA 7ma edición lo que permitió dar validez a la información vertida de la investigación que fue realizada según la declaración de Helsinki vigente evitando el plagio y autoplagio, respetando los derechos de autor y realizando citas de acuerdo a lo estipulado de manera que exista confiabilidad. Para realizar la citación y referenciar los documentos consultados, se ha respetado la autoría de las consultas realizadas para lo cual fue necesario la gestión de la información a través de Mendeley.

3. Resultados

3.1 Presentación y análisis de resultados

Tabla 1

Resultados comparativos del pre test y pos test en producción de textos entre el grupo experimental y control

Categoría		Producción de textos							
		Pre test		Post test					
		experimental	Control	Experimental	Control	f	%	f	%
Por mejorar	(0-11)								
Regular	(12-29)	11	68,8	11	68,8	3	18,8	9	56,3
Bueno	(30-40)	5	31,3	5	31,3	13	81,3	7	43,8
Total		16	100,0	16	100,0	16	100,0	16	100,0

Nota : Datos de instrumento de investigación

Interpretación: En la tabla 1 se observa que en el pre test de grupo control y experimental son similares en los resultados; un 68,8%(11) en la categoría de regular y un 31,3%(5) en la categoría de bueno en ambos grupos.

Tanto en el postest del grupo control y grupo experimental no existen estudiantes en la categoría de por mejorar. En la categoría de regular entre el post test del grupo experimental y grupo control existe una diferencia de 37,5% en contra del grupo control donde se evidencia 56,3%(9) en la categoría regular, disminuyendo el porcentaje en el grupo experimental a un 18,8%(3). En la categoría de bueno existe una diferencia de 37,5% a favor del grupo experimental que asciende a un 81,3%(13); por lo que se puede concluir que existe influencia después de la aplicación del Programa Escritura Creativa en la producción de textos escritos de los estudiantes de una Institución educativa.

Tabla 2

Distribución según las dimensiones de la producción de textos del grupo experimental y control antes y después de la aplicación del Programa Escritura Creativa en estudiantes de una Institución Educativa, Trujillo, 2020

Dimensión planificación										
Categoría	Pre test				Post test					
	experiment al		Control		Experiment al		Control			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Por mejorar (0-11)			1	6,3						
Regular (12-29)	5	31,3	10	62,5	2	12,5	9	56,3		
Bueno (30-40)	11	68,8	5	31,3	14	87,5	7	43,8		
Total	16	100.	16	100.	16	100,	16	100,		
	0		0		0		0			
Dimensión textualización										
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Por mejorar (0-11)										
Regular (12-29)	13	81,3	10	62,5	5	31,3	9	56,3		
Bueno (30-40)	3	18,8	6	37,5	11	68,8	7	43,8		
Total	16	100.	16	100.	16	100,	16	100,		
	0		0		0		0			
Dimensión revisión										
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Por mejorar (0-11)	1	6,3								
Regular (12-29)	11	68,8	15	93,8	2	12,5	10	62,5		
Bueno (30-40)	4	25,0	1	6,3	14	87,5	6	37,5		
Total	16	100.	16	100.	16	100,	16	100,		
	0		0		0		0			

Nota : Datos de instrumento de investigación

Interpretación En la tabla 2 se visualiza el nivel en el que se ubican los estudiantes de acuerdo a cada una de las dimensiones de la producción de textos, tanto en el pre test y post test de los grupos:

Grupo control en el pre test de la dimensión planificación se evidencia un 6,3% (1) en la categoría de por mejorar; un poco más de la mitad 62,5% (10) en la categoría regular y un poco menos de la mitad 31,3% (5) en la categoría de bueno. En el post test los resultados son casi similares; en la categoría por mejorar no se ubicó ningún estudiante; en la categoría regular se ubicó un poco más de la mitad 56,3% (9) y la categoría de bueno se ubicó menos de la mitad 43,8% (7). En la dimensión textualización en el pre test, ningún estudiante se ubica en la

categoría por mejorar, en la categoría regular se ubica el 62,5%(10); en la categoría bueno se ubica un poco menos de la mitad el 37,5% (6).En el post test no hay estudiantes en la categoría por mejorar; en la categoría regular se ubica más de la mitad el 56,3% (9) y en la categoría bueno el 43,8%(7) observando que los resultados no difieren. En la dimensión revisión en el pre test hay un 6,3%(1) en la categoría por mejorar; en la categoría regular hay un 68,8%(11) y en la categoría bueno hay un 25% (4).En el post test ningún estudiante en la categoría por mejorar; un 62,5%(10) en la categoría regular y en la categoría bueno un 37,5% (6), se concluye que la mayor parte de estudiantes del grupo control se ubican en la categoría regular con un porcentaje mayor al 50% y la categoría bueno con un porcentaje menor al 50%.

Tabla 3

Resultados del pre test y post test del grupo experimental y control en la producción de textos

Producción de textos			
	Experimental	Control	Prueba t
Antes de la aplicación			
Media	28,00	26,63	$t=-0,909$
Desviación estándar	3,077	5,214	$p=0,371$
Después de la aplicación			
Media	34,25	29,13	$t= -3,440$
Desviación estándar	4,025	4,395	$p=0,000$
	$t = 10,894$	$t = 7,596$	$d=1,215$
Prueba t	$p =0,00$	$p =0,000$	

Nota : Datos de instrumento de investigación

En la tabla 3 se observa los resultados de la producción de textos en estudiantes del grupo experimental y control antes y después de la aplicación del Programa Escritura Creativa. Aplicándose la prueba paramétrica t para muestras independientes, con un nivel de confianza del 95% y significancia del 5% , se observa diferencias en los promedios del pre test (grupo experimental 28,00 y grupo control 26,63); con el valor de la prueba estadística $t=0,909$ y un nivel de significancia $p=0,371$ mayor al 5% ($p<0,05$) , señalando que en el pre test ambos grupos experimental y control fueron homogéneos. De igual forma se observan diferencias entre los puntajes promedio del post test (grupo experimental 34,25 y grupo control 29,13); con un valor de la prueba $t=3,440$ y un nivel de significancia $p=0,000$ menor al 5% $p< 0,05$); además de verificar el tamaño del efecto del programa con la prueba d Cohen $d = < 0,80$ el efecto del programa es de alta magnitud, obteniendo el valor de $d = 1,215$ resultado que comprueba la alta magnitud del programa, concluyendo que existe evidencia demostrada que el Programa Escritura Creativa influenció de manera significativa en la producción de textos narrativos en educandos de la institución educativa Fe y Alegría.

Tabla 4

Comparación de las dimensiones de producción de textos, antes y después de la aplicación del Programa Escritura Creativa en grupos experimental y control

Grupo de estudio – D. Planificación			
	Experimental	Control	Prueba
Antes de la aplicación			
Media	6,88	5,44	$t = -3,098$ $p = 0,04$
Desviación estándar	0,727	1,413	
Después de la aplicación			
Media	7,44	6,00	$t = -4,373$ $p = 0,000$
Desviación estándar	1,204	1,095	
Prueba t	$t = 3,093$ $p = 0,00$	$t = 3,093$ $p = 0,000$	
Grupo de estudio - D. Textualización			
	Experimental	Control	Prueba
Antes de la aplicación			
Media	17,50	17,75	$t = 0,218$ $p = 0,829$
Desviación estándar	2,394	3,924	
Después de la aplicación			
Media	21,63	18,88	$t = -2,060$ $p = 0,048$
Desviación estándar	3,757	3,793	
Prueba t	$t = 6,335$ $p = 0,00$	$t = 5,592$ $p = 0,000$	
Grupo de estudio – D. Revisión			
	Experimental	Control	Prueba
Antes de la aplicación			
Media	3,63	26,63	$t = -0,552$ $p = 0,585$

Desviación estándar	1,088	5,214	
Después de la aplicación			
Media	5,19	29,13	$t = -3,478$ $p = 0.002$
Desviación estándar	0,655	4,395	
Prueba t	$t = 5,715$ $p = 0,00$	$t = 7,596$ $p = 0,000$	

Nota : Datos de instrumento de investigación

Interpretación: Se muestra la comparación de resultados de la dimensión planificación de estudiantes del grupo experimental y control antes y después de la aplicación del Programa Escritura Creativa. Se aplicó la prueba paramétrica t para muestras independientes, con un nivel de confianza del 95% y significancia del 5%, se observa diferencias en los promedios del pre test (grupo experimental 6,88 y grupo control 5,44) con el valor de la prueba estadística $t = -3,098$ y un nivel de significancia $p = 0,04$ menor al 5% ($p < 0,05$), demostrándose que antes de la aplicación del Programa Escritura Creativa en la dimensión planificación, el grupo experimental y control fueron heterogéneos. Así mismo se observa diferencia en el promedio del pos test (grupo experimental 7,44 y grupo control 6,00) con un valor $t = -4,373$ y un nivel de significancia $p = 0,000$ menor al 5% ($p < 0,05$); concluyendo que después de la aplicación del “Programa Escritura Creativa” influyó de manera significativa en la dimensión planificación en los estudiantes.

Los resultados en la dimensión textualización en estudiantes del grupo experimental y control antes y después de la aplicación del Programa Escritura Creativa. Se aplicó la prueba paramétrica t para muestras independientes con un nivel de confianza del 95% y significancia del 5%, se observan diferencias en promedios del pre test (grupo experimental 17,50 y grupo control 17,75); siendo el valor de la prueba estadística $t = 0,218$ y un nivel de significancia de $p = 0,829$ mayor al 5% ($p > 0,05$); demostrándose que antes de la aplicación del Programa en la dimensión textualización ambos grupos fueron heterogéneos; también los promedios para el post test (grupo experimental es 21,63 y grupo control 18,8); con un valor de la prueba estadística $t = -2,060$ y una significancia $p = 0,048$ ($p < 0,05$); concluyendo que el Programa influye en la dimensión de textualización

Se observa la comparación de resultados en la dimensión revisión de los estudiantes del grupo experimental y control antes y después de la aplicación del Programa Escritura Creativa. Se aplicó la prueba paramétrica t para muestras independientes con un nivel de confianza del 95% y un nivel significativo del 5%. Visualizándose diferencias en el promedio del pre test (grupo experimental 3,63 y grupo control 26,63) con un valor de la prueba estadística $t = 0,552$ y significancia de $p = 0,585$ mayor al 5% ($p > 0,05$), demostrando ambos grupos antes de la aplicación fueron heterogéneos; además, se observa diferencias en el promedio del post test (grupo experimental 5,19 y grupo control 29,13) con un valor de la prueba estadística $t = -3,478$ y 478 y un nivel de significancia $p = 0,002$ menor al 5%; por lo que se asume que existe diferencia entre los puntajes del grupo control y experimental, en la dimensión revisión de producción de textos en educandos de una institución educativa .

4. Discusión de resultados.

En la actualidad observamos que los estudiantes de educación secundaria presentan dificultades en la competencia comunicativa: Produce textos escritos en su lengua materna, de allí que es importante buscar nuevas estrategias que le permitan al estudiante desarrollar las capacidades. Huertas, (2020) observó en su trabajo de investigación que los estudiantes realizan la producción de textos no de manera consciente, pues no se concentran ni focalizan su atención durante el proceso, más bien suelen hacerlo de una manera automática carente de reflexión lo que están realizando por lo que no seguían las etapas de producción del texto. Dicha situación es la que queremos abordar en la investigación.

Comparando entre el pre test del grupo experimental y grupo control sobre la producción de textos escritos; existe un mayoritario número de estudiantes que se ubican en la categoría regular lo que equivale para ambos grupos el pre experimental y control el porcentaje de 68,8%(11) en la categoría regular y un reducido número de 31,35% (5) en la categoría bueno; así también los resultados en el grupo experimental antes de la aplicación del programa se encontraban 68,8% (11) cuyos puntajes oscilan entre 12 a 29 puntos en la categoría regular; un 31,5%(5) en la categoría de bueno y después de la aplicación del programa los resultados en la categoría regular disminuyó a un 18,3% (3) y en la categoría de bueno el porcentaje se incrementó a un 81,3% (13).

En el grupo control antes de la aplicación del programa existía un 68,8(11) en la categoría de regular y un 31,5(5) en la categoría de bueno; estos resultados después de la aplicación del programa en el posttest del grupo control en la categoría regular obtuvo el 56,3%(9) y en la categoría de bueno el 43,8%(7) con una diferencia de 37,5% tanto para la categoría regular y la categoría de bueno , disminuyó la categoría regular y se incrementó la categoría de bueno, se atribuye estos resultados a la aplicación del programa de escritura creativa lo que permitió a los estudiantes desarrollar sus capacidades de producción de textos narrativos. Comparando los resultados entre el pre test del grupo experimental se tiene un promedio de 28,00 y en el post test del mismo grupo se alcanzó el puntaje de 34,25 superior al pre test y con un valor $t = 10,894$ y un grado de significancia de $p = 0,00$ lo que indica que la aplicación del programa permitió que los estudiantes de primero de secundaria desarrollan su competencia de producción de textos, y desarrollando las dimensiones de planificación, textualización y revisión.

Según Álvarez & Ramírez, (2006) en la dimensión de planificación, el estudiante hace uso de su memoria de largo plazo; de modo que le permita generar ideas y propósito por el que va a escribir. Por su parte, Dominguez, (2015) manifiesta que la planificación es un aspecto fundamental que permite al estudiante la orientación de sus actividades o guía el proceso a seguir por lo que no es rígido sino más bien flexible y dinámico, de allí que esta primera etapa de producción de textos sea comprendida por los estudiantes para que luego la apliquen sin mayor dificultad.

Respecto a la dimensión de textualización Álvarez & Ramírez, 2006) manifiestan que el autor escritor va asumiendo aspectos relacionados con la lingüística; Según Cassany, (1987) en esta

etapa se toma en cuenta la normativa gramatical como la ortografía, morfología, sintaxis que son características de la unidad textual. Por su parte Jimeno, (2012) manifiesta que la textualización incluye aspectos morfosintácticos de mayor grado de complejidad que debe practicarse. Es un proceso mediante el cual se lleva a practicar lo planificado, etapa que requiere de la organización de las ideas y el desarrollo de las mismas de manera coherente la que exige del uso de conocimiento del lenguaje en su aspecto lingüístico y gramatical, que le permita hacer un uso pertinente del idioma. (Gines,2017)

En la dimensión de revisión. Según De Castro & Correa, (2012) consideran que es un proceso propio de la producción de textos donde el estudiante se convierte en lector de su propia creación y asume de manera responsable la conexión entre lo que lee y lo que de verdad pretende decir; esta dimensión debe tomarse con mucha incidencia al producir todo tipo de textos. También Jiménez, (2016) nos dice que en el borrador se evidencia la producción textual. Esta etapa requiere la elaboración de oraciones sintácticamente estructuradas que transmitan el significado que pretende el estudiante. (Cuadros, 2019) De igual manera Cobeñas, (2019) sostiene que la dimensión de revisión se orienta a depurar el proceso de textualización y se lo realiza a través de la lectura de lo escrito para ubicar situaciones de incoherencia, digresiones, vacíos de información que requieran mejorarlo; además, de promover el proceso de autorreflexión de su proceso de aprendizaje.

Finalmente se concluye que el “Programa Escritura Creativa” ha influenciado significativamente en la producción de textos en los estudiantes de primero de secundaria de una institución educativa, de acuerdo a los resultados de la d Cohen para medir la magnitud de efecto del programa se obtuvo como resultado $d=1.215$ donde evidencia que el programa es de alta magnitud, además de acuerdo a los resultados obtenidos en el post test, hay un influencia de $t=10,894$ y una significancia $p=0,00$, es menor que el 5% ($p<0,05$), por lo que se rechaza la hipótesis nula H_0 aceptándose la hipótesis alterna H .

Se determinó que el Programa Escritura Creativa influye significativamente en la dimensión planificación en la producción de textos en educandos de primero de secundaria de una institución educativa; demostrado por la $t=3,093$ y una significancia $p= 0,00$, menor que el 5% ($p<0,05$); por lo tanto se rechaza la hipótesis nula H_0 y se acepta la hipótesis alterna H . Así mismo se determinó que el Programa Escritura Creativa fue muy significativo en la dimensión textualización en la producción de textos en educandos, demostrado por la $t=6,335$ y una significancia $p= 0,000$; de modo que se rechaza la hipótesis nula H_0 y se acepta la hipótesis alterna H . También se determinó que el Programa Escritura Creativa influyó significativamente en la dimensión revisión en la producción de textos, demostrado por la $t = 5,715$ y una significancia $p= 0,00$ menor que el 5% ($p<0,05$); por lo tanto se rechaza la hipótesis nula H_0 y se acepta la hipótesis alterna H .

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agurto, M. (2019). El proceso de la escritura como estrategia para mejorar la producción de

textos académicos en los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Particular Bilingüe Principito y Marcel Laniado de Wind, Machala-Ecuador,2017. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Tesis Doctoral.

Álvarez, T., & Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la cultura (Universidad Complutense de Madrid; Vol. 18). <https://doi.org/10.5209/DIDA.20047>

Aquino, G. (2019). Teorías implícitas acerca de la competencia comunicativa escrita en estudiantes de secundaria en una I.E.P de Lima Metropolitana. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Cassany, D. (1987). Describir el escribir: cómo se aprende a escribir. Paidós Comunicación, 1–23. Retrieved from <https://assets-libr.cantook.net/assets/publications/13331/medias/excerpt.pdf>

Cobeñas, E. (2019). Producción de textos narrativos en los estudiantes de segundo año de secundaria de la I.E. N° 16473 “Inca Garcilazo de la Vega” – La Coipa, San Ignacio 2019 (Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.). Retrieved from http://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/UNPRG/8748/Cobeñas_Roa_Elizabeth_Cristina.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cuadros, L. (2019). Las Estrategias Didácticas y la Producción de Textos Narrativos en los Estudiantes (Universidad Nacional de Educación: Enrique Guzmán y Valle). Retrieved from <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/3652/TM AD-Gp 4685 P1 - Palacios Ildefonso Luis Alejandro .pdf?sequence=1&isAllowed=y>

De Castro, D., & Correa, M. (2012). Diferentes tipos de incidencia de los procesos cognitivos de revisión sobre la coherencia de textos narrativos: Un estudio con niños de 10 años. Revista s científicasjaveriana@gmail.Com, 11(2), 441–454.

<https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy11-2.dtip>

(Didáctica de la escritura), G. D. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. Didáctica. Lengua y Literatura, 27(0), 219–254.

https://doi.org/10.5209/rev_dida.2015.v27.50871

Dominguez, C. M. (2015). Programa de secuencias didácticas CICE para la creación de cuentos breves de los alumnos del cuarto grado de educación secundaria de la Institución Educativa “El Señor es mi Pastor” 2015.

Dominguez y J.Guillermo. (2003). ¿Por qué no escriben textos los estudiantes? (Parte II). Revista Del Centro de Investigación. Universidad La Salle, 5(20), 91–105. <https://doi.org/10.26457/recein.v5i19.328>

Eira, C. (2020). A oficina de escrita como estratégia para a promoção da autonomia dos alunos. Retrieved from <https://palavras.appform.pt/ojs/index.php/revista/article/view/80>

García, J. (2016). Metodología de la investigación científica (Universidad Jaime Bausate Meza; Vol. 1). <https://doi.org/10.15381/os.v1i8.3559>

Gines, E. (2017). Propuesta de programa de estrategias cognitivas basadas en el enfoque comunicativo textual para mejorar la producción de textos de los estudiantes del tercer grado en la I.E nº 10059"Juan Galo Muñoz Palacios"- (Universidad Cesar Vallejo(Tesis Doctoral)). Retrieved from <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/16494>

Hernández, R. (2010). Metodología de la investigación (Quinta; M. G. / I. E. Hill, Ed.). México.

- Huertas, L. (2020). CSRI: Modelo cognitivo y estrategia de autorregulación para la producción textual. (Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Humanidades. Bogotá). Retrieved from <http://repositorio.unan.edu.ni/2986/1/5624.pdf>
- Jiménez, E. (2016). La estrategia del caracol es una propuesta para mejorar la producción textual a través de la escritura de relatos de experiencia. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.
- Jimeno C, P. (2012). La competencia comunicativa : producción de textos escritos. Orientaciones para la corrección. Retrieved from <https://www.mendeley.com/viewer/?fileId=4592e688-bf90-7bcd-5233-6f06d059ddb7&documentId=aaaa79f1-7980-3db9-bdaa-1545c26e4a16>
- Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC). (2018). Evaluación Pisa 2018. Retrieved from <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/PISA-2018-Resultados.pdf>
- Peña, P. A., Vergara, P. A., Cruz, M. E., & Paredes, C. L. (2016). Teorías implícitas sobre los procesos de escritura: Relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 7–26. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000400001>
- Rodríguez Núñez, J. A. (2020). Las operaciones cognitivas empleadas en la producción de textos académicos. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17(33), 94–103. <https://doi.org/10.29197/cpu.v17i33.381>



María Soledad Núñez Rojas. (Perú) Licenciada en la especialidad de Lengua y Literatura, Magister en Educación, estudios culminados de Doctorado en Educación, en la Universidad César Vallejo de Trujillo, Perú. Con 30 años de experiencia en la labor docente a cargo de la enseñanza del área de Comunicación a estudiantes de secundaria. ORCID: 0000-0001-7722-4799) correo solnuro75@gmail.com y coautor a Nolberto Arnaldo Leyva Aguilar ORCID: 0000-002-3697-7361. Correo:leyva.aguilarnolberto@gmail.com.

Nolberto Arnaldo Leyva Aguilar. Perú. 1967. Licenciado en Educación. Maestría en Pedagogía Universitaria. Maestría en Innovación e Investigación Educativa-USIL. Doctor en Ciencias de la Educación-UNT. Con estudios de Posdoctorado en Filosofía e Investigación. . Actual docente en la Universidad Cesar Vallejo. Orcid: 0000-002-3697-7361. Correo:leyva.aguilarnolberto@gmail.com.



Las herramientas virtuales en la enseñanza de los estudiantes de Derecho en el Perú

Por: Gesell Edinson Leihgton Méndez Ibáñez y Miguel Shuña Saavedra

Resumen: La enseñanza virtual en los estudiantes de Derecho en nuestro país como producto de las evoluciones tecnológicas ha generado desafíos y retos para los estudiantes y docentes puesto que las herramientas proporcionadas por las universidades no son lo suficientemente cómodo y útil para la realización de las clases, la utilidad de los equipamientos requiere un mejor manejo por personal especializado es por ello que existe la obligación de que tanto los docentes como universidades realicen esfuerzos para aplicación de metodologías que contengan el uso de las herramientas virtuales de manera adecuado, uso de redes y propiciar el trabajo colaborativo para disminuir la incidencia de frustración o desmotivación del estudiante.

Palabras clave: Herramienta virtual, pandemia, derecho, trabajo colaborativo

Herramientas virtuales

En los años 60's y 70's la humanidad comenzó a experimentar un sorprendente cambio por una era de innovación de tecnología, pues fue el inicio donde la tecnología empezó tomar fuerza mediante las distintas innovaciones y transformaciones que permitieron desarrollar nuevas formas de herramientas tecnologías capaces de brindar un desarrollado capacitado a través de sistemas computarizados con finalidades integrales para la humanidad; sin duda alguna la existencia de la virtualidad ha generado soluciones puesto en el mundo de la virtualidad se encuentra diferentes métodos para conocer, indagar, estudiar y sobre todo expandir nuestros conocimientos por medio de las interacciones y almacenamientos de informaciones relevantes que puede ser transmitido de un lugar a otro mediante un solo clic u otro medio – dispositivo de trasmisión de información.

Debemos indicar además que las tecnologías no solo ayuda al mundo en acelerar los avances de los métodos virtuales sino también contribuye a diferentes logros mediante aplicaciones de factores que el ser humano puede llegar a obtener mediante las herramientas que proporcionan diversas plataformas virtuales para generar discusión, nuevos conocimientos y a través de ello realizar una serie de investigaciones para fomentar un trabajo en opinión de diversos autores que fueron recolectados de las plataformas. Empero, es importante señalar que, no toda la comunidad tiene acceso a la tecnología, se puede evidenciar a todas luces que en las zonas de pobreza extrema no conocen el tema de la virtualidad en razón a que el mismo no puede ser aplicado por el déficit de la economía latente en esa parte, a pesar de que diferentes legislaciones establecen en su normativa “tecnología gratis para las zonas de escasos recursos” Gonzales, R. (2005).

Las herramientas virtuales son los componentes y medios esenciales para ser utilizado en el mundo a través de los múltiples factores existentes, los mismos que sirven para la obtención de los logros planteados por medio del aprendizaje ampliendo de esta manera, los conocimientos y explorando nuevos espacios en los procesos que se están llevando a cabo como, por ejemplo, los trabajos académicos o investigaciones con mayor rango de complejidad; las tecnologías digitales permiten a toda la humanidad a evolucionar su parte de “inteligencia virtual”, es decir, demostrar sus habilidades y destrezas a través de las conjugaciones virtuales con herramientas capaces de desarrollar y evolucionar en todo el mundo.

Hoy en día existe un uso generalizado de herramientas digitales, para comunicarnos y acceder a información, aunque son mayoritariamente utilizadas para otros fines y no con fines educativo o auto formativos. Por otra parte, somos todos partícipes en mayor o menor medida, de lo que podemos llamar cultura digital, en singular o en plural, factor que reduce las resistencias y representa una ventaja a la hora de proponer nuevas alternativas; de acuerdo al autor Llanos, H. (2002) indica que en la actualidad la crisis sanitaria a nivel mundial nos ha demostrado diferentes experimentos a través de las herramientas de conferencias virtuales, de intercambio de materiales y contenidos, de presentación de trabajos e ideas, entre otras, para poder llevar adelante los cursos universitarios; el espacio de encuentro entre los estudiantes y los profesores,

ha dejado de ser el aula física para convertirse en un espacio digital poco conocido y completamente en construcción.

Aplicación de la herramienta virtual E-Learning en las facultades de Derecho – Perú

Desde tiempos lejanos, el dictado en sesiones en las diversas facultades de las universidades privadas y estatales se ha caracterizado por establecer y aplicar las clases magistrales, donde los docentes dictan conferencias y los alumnos las escuchan y participan activamente; sin embargo con el pasar de los años y los avances tecnológicos a grandes rasgos y cada vez más perfeccionistas obtuvo un gran impacto en el Perú puesto que dé a pocos las diferentes Universidades comenzaron a utilizar las plataformas digitales disponibles en la red mundial tanto de forma gratuita y en formas de pago lo cual condujo a diversos cambios e impactos con niveles positivos dentro de los factores de aprendizaje y enseñanza para los alumnos y la plana docente.

A raíz de la utilización de los medios o herramientas virtuales en el país, las universidades han venido desarrollando diversos programas informáticos para la correcta implementación de los alumnos y docentes, es por ello que la gran mayoría de universidades ha optado por método conocido mundialmente como el E-Learning, que básicamente consiste en un nuevo modelo de enseñanza a través de la virtualidad donde se puede apreciar distintas formas o herramientas que los alumnos pueden conseguir, tales como docencia en línea, clase virtual, enseñanza online u otras herramientas que serán propias por las universidades y de acuerdo al desarrollo o implementación que desean o buscan realizar, la aplicación de este nuevo enfoque de aprendizaje fue utilizado en las facultades de Derecho de las universidades San Ignacio de Loyola y Universidad Continental- ambos de la capital del Perú.

Acorde a lo citado textualmente por Martínez, C. (2008), “El E-Learning traslada las experiencias educativas fuera de la tradicional aula de clases, esto es, aprendizaje en cualquier momento y en cualquier lugar, sin barreras geográficas o de agenda, confiando en Internet para el acceso a los materiales de aprendizaje e interactuando con expertos y estudiantes semejantes” (p. 14).

Empero, debemos indicar que la expresión E-Learning ha sido fundamentado por el profesor Rosemberg, M. (2001) como la utilización de la tecnología web para ofrecer una variedad de soluciones que mejoren el conocimiento y el rendimiento del alumno; el concepto plasmado por el autor se basa en tres criterios fundamentales: primero, el aprendizaje electrónico funciona en línea y puede actualizarse, almacenarse, descargarse y distribuirse instantáneamente conocido a nivel del mundo como E-Learning; segundo, el conocimiento se pone a disposición de los usuarios a través de la computadora, Internet o CD-ROM; y, como tercer punto elemental, se centra en ir más allá de la formación tradicional desde una perspectiva de aprendizaje más amplia con conocimientos estructurados y formados para las diversas capacidades que el mundo te pueda presentar.

Por otra parte, para es importante realizar la cita textual de los autores Area, M. & Adell, J. (2009), indicando lo siguiente “esta terminología estipula por medio de la modalidad de enseñanza-aprendizaje que consiste en el diseño, puesta en práctica y evaluación de un curso o plan formativo desarrollado a través de redes de ordenadores y puede definirse como una

educación o formación ofrecida a individuos que están geográficamente dispersos o separados o que interactúan en tiempos diferidos del docente empleando los recursos informáticos y de telecomunicaciones” (p. 2). Ante esto, resulta como una característica importante dentro de los campos virtuales y sobre todo dentro de la plataforma E-Learning, en razón a que la formación realizada mediante la integración de aulas virtuales en la cual el alumno interactúa con el docente y viceversa formando un lazo de unión en las prácticas de enseñanza y aprendizaje virtual.

Los citados autores identificaron tres modelos característicos propios de enseñanza a través de una utilización de aulas virtuales y herramientas necesarias, los mismos son numerados a continuación:

1. Modelo de enseñanza presencial con apoyo de Internet, donde el aula virtual es un complemento o recurso de apoyo.
2. Modelo de docencia semipresencial o Blended Learning, donde no hay una diferencia nítida entre los procesos docentes presenciales y virtuales sino una combinación de ambos.
3. Modelo de docencia a distancia o de educación online, en el que lo relevante son los materiales didácticos y el aula virtual.

Los tres modelos fueron adoptados y aplicados por las universidades peruanas tanto privadas como públicas; las facultades de Derecho de universidades públicas durante muchos años, por cuestiones de presupuesto siguieron el primer modelo y, por otra parte, la modalidad blended learning fue adoptada por las facultades de Derecho de las universidades privadas como la USIL, UPC y Continental; finalmente, debido a la coyuntura actual, todas las universidades, privadas y públicas, han acogido el tercer modelo por contener una estructura cómodo en la cual todos los alumnos y docente entiendan el método de desarrollo en las plataformas sobre todo observando a todas luces la constante aplicación en los estudiantes de Derecho en razón a que los mismos materiales se encuentran digitalmente como por ejemplo, jurisprudencias, normas, leyes, decretos y demás documentos legales con gran transcendencia Alcántara, O. (2020).

En el país peruano, las plataformas virtuales más utilizadas son Chamilo, Moodle, Blackboard, teniendo a las universidades privadas usuarias de estas plataformas son la USIL, Universidad de Lima, UPC, Universidad César Vallejo, Universidad Científica del Sur, Universidad Continental, entre otras, también se ha hecho muy popular la utilización de herramientas para el dictado de clases, como Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, Blackboard Collaborate Ultra, entre otras. Las herramientas Zoom y Google Meet son las más utilizadas por las universidades públicas como la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, y algunas universidades privadas como la Universidad César Vallejo, Universidad Científica del Sur. Zuta, L. (2020)

Bibliografía

Alcántara, O. (2020). La enseñanza del Derecho en entornos virtuales a propósito de la pandemia. Estado de la cuestión en Perú. *Uni*, 8.

- Area, M & Adell, J. (2009). E-learning: Enseñar y Aprender en espacios virtuales. *Tecnología Educativa*, 2.
- Gonzales, R. (2005). Influencia de las tecnologías digitales. *UN*, 45.
- Llanos, H. (2002). Medios y Herramientas digitales. *Dialnet*, 57-58.
- Martínez, C. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Educación XVII*, 14.
- Rosemberg, M. (2001). E-learning Strategies for Delivering Knowledge in the Digital. *New York: McGraw-Hill*, 12.
- Zuta, L. (2020). Clases virtuales: conoce cómo avanza el ciclo 2020 en universidades públicas de regiones. *Agencia Peruana de Noticias*.

Gesell Edinson Leihgton Méndez Ibáñez. Nacido el 01 de noviembre de 1990, Peruano, Abogado titulado con mención Summa Cum Laude, Universidad Cesar Vallejo, experiencia en Gestión Pública, investigaciones de políticas públicas y Docencia Universitaria, Magister en Gestión Pública, pasantía de investigación en FLACSO Ecuador, entre líneas y sombras: La problemática de enseñar Derecho, 2016. ORCID: 0000-0003-4897-195X, gesell90@gmail.com

Miguel Shuña Saavedra. Nacido el 10 de agosto de 1995, Peruano, Estudiante de Derecho de VIII ciclo en la Universidad Cesar Vallejo, experiencia en línea de investigación en Derecho Penal, informe académico “La prueba trasladada y la vulneración a la defensa eficaz en los delitos de colusión agravada en el Perú; 2020”, ORCID: 0000-0002-6953-3783, shunasa@ucvvirtual.edu.pe

Estudio de los medios y materiales Tic utilizados en la escuela l'arenal de llevant de educación primaria de Barcelona

Por: Pedro Enrique Zata Pupuche y Joan-Anton Sánchez Valero

1. INTRODUCCIÓN

Somos conscientes de la transición tecnológica producto de las demandas y necesidades de la sociedad. Esta transición de las Tecnologías de la Información y la Comunicación nos ha llevado a tener que adaptarnos a los grandes retos que nos depara la sociedad. Estos retos se ven reflejados en el actuar de la educación, en la política, en el entretenimiento, en el comercio y la administración, y en el trabajo.

Uno de los grandes cambios que muestra se en el sector educativo es el uso de las TIC como una de las innovaciones educativas del momento que posibilitan a los estudiantes y profesores un gran cambio en el quehacer cotidiano del aula y en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los mismos (Gómez y Macedo, 2010).

Ante esto, la UNESCO (2008) ha realizado diversos estudios en los últimos años que nos permiten darnos cuenta del real alcance en el mundo que están obteniendo las TIC como recursos pedagógicos, enfatizando que el mundo está cambiando. La educación igualmente debe de transformarse, ya que; frente a los entornos virtuales, redes telemáticas y millones de ordenadores con múltiples aplicaciones, no podemos mantenernos estáticos con los mismos medios, ni las mismas metodologías o estrategias para educar. Delors (1996) incluso es explícito en declarar la importancia de incorporar al currículo escolar el trabajo con los recursos informáticos. A raíz de ello, las instituciones educativas en España han visto la necesidad de incorporar esta línea en el accionar no sólo curricular sino también otros ámbitos como los de gestión, administración y comunicación. Concretamente, en la cuestión del desarrollo del

proceso enseñanza – aprendizaje, el incremento de proyectos sobre el uso de las TIC ha sido visible en las escuelas de Cataluña (CSASE, 2003).

Sin embargo, considerando estas tendencias, algunos estudios, por ejemplo, los datos del estudio PIC – La escuela en la sociedad red (Sigalés y Mominó, 2004) indican que Internet, y las TIC en general, son todavía un recurso infrautilizado por parte de los profesores con sus alumnos, y que los profesores y los centros que más utilizan internet son aquellos más abiertos, flexibles y participativos.

Al respecto de los alumnos, Marqués (2012), sugiere que, sin olvidar los demás contenidos del curricular, las TIC aseguran a los estudiantes las competencias que la sociedad demanda y otras tan importantes como la curiosidad y el consecuente acceso a la información, la comunicación, la relación social, el procesamiento de la información, el relax y la diversión, el aprender a aprender, la iniciativa y responsabilidad, el trabajo en equipo, etc.

En el caso de la integración de las tecnologías digitales, actualmente muchos docentes continúan con sus métodos tradicionales, y aun no se produce ese cambio anhelado y beneficioso que deseamos para mejorar la enseñanza y aprendizaje.

De tal modo, Barnet (2008) señala que las TIC, que se presentan como un complemento de la enseñanza tradicional, están empezando a desembarcar en las aulas españolas con promesas y retos importantes. La pizarra de toda la vida se convierte en una que funciona vinculada a un ordenador o una Tablet y a un proyector, que tiene Wi-Fi y los libros de papel ceden paso a los digitales.

El informe elaborado por Balanskat et al. (2006) analiza el impacto de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en las escuelas de Europa, concluye con trece recomendaciones, entre las que destacamos las siguientes: la importancia de disponer un Plan de transformación TIC, la de incluir nuevas competencias en el currículum, la de crear vínculos más estrechos entre la investigación y la práctica, la de hacer hincapié en la formación permanente del profesorado y sobre todo, la recomendación de construir una clara voluntad política, invertir en la consolidación de las TIC como herramienta didáctica.

Por tanto, a partir de las recomendaciones anteriores, cabe encuadrar el esfuerzo que las Comunidades Autónomas españolas están desarrollando para impulsar las TIC en los centros educativos en los últimos años, así como el potencial que las TIC puede aportar a nivel educativo al alumnado en la sociedad del conocimiento (Cabero, 2012).

Por otro lado, Arancibia (2002), considera que los medios y materiales TIC son considerados un bien importante y se hacen necesarios en toda institución educativa pues el valor positivo que se les confiere tanto para las actividades escolares como para el desarrollo de una pedagogía contemporánea e innovadora.

Según Villaseñor (1998), cada vez hay que prestar más atención a la selección, elaboración y evaluación de los recursos tecnológicos existentes para reflexionar sobre su adecuación a los

objetivos que se persiguen, a las características de los estudiantes y, en definitiva, al proyecto educativo en el que se trabaja. Así mismo, aun cabe preguntarnos por la tipología actual de los medios y materiales TIC que se encuentran en las instituciones educativas y si estos responden a la demanda de los estudiantes o de los docentes, o a la de ambos. Será importante también indagar sobre cuáles se utilizan más, por qué se utilizan éstos y no otros y cómo se utilizan. Estudiar esta temática resulta también importante por la importancia y el rol que tienen las TIC en las escuelas, por el nivel cognitivo que mejorará en los estudiantes y docentes, al adquirir un nuevo rol y conocimientos (Gómez y Macedo, 2010).

Por ende, surge la necesidad de cuestionarnos acerca de cómo se están utilizando los medios y materiales TIC en el aula y cuáles son los criterios de selección que han de utilizar los profesores al utilizar dichos medios TIC.

Los objetivos de la investigación fueron: a) identificar los medios y materiales TIC existentes en las aulas L'Arenal de Llevant de Educación Primaria de la ciudad de Barcelona; b) determinar cómo se utilizan los medios y materiales TIC más utilizados en la escuela L'Arenal de Llevant de educación primaria; y c) Establecer las razones de selección y uso de los medios y materiales TIC más utilizados en la escuela L'Arenal de Llevant de educación primaria

2. MÉTODO

La propuesta investigativa desarrollada en este proyecto fue la metodología cualitativa e interpretativa. Por lo que se basó en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones (Hernández et al., 2003).

Para el análisis de los datos se tuvo en cuenta la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) que intenta explicar una realidad social a partir de las interacciones que se establecen entre los actores sociales que participan en un determinado contexto formula teorías de los datos recogidos en campo.

La metodología cualitativa e interpretativa utilizada permitió trabajar los datos en su contexto y tener una visión integrada del fenómeno a estudiar.

2.1. Técnicas o instrumentos de recogida de datos

Los datos obtenidos producto de esta investigación fueron albergados mediante las técnicas o instrumentos de análisis documental, observación, entrevistas formales semiestructuradas y grupo de discusión.

El punto de partida para la recogida de datos fue el análisis documental, de acuerdo con Quintana (2006), el análisis documental constituye el punto de entrada a la investigación. Incluso en ocasiones, es el origen del tema o problema de investigación. Los documentos fuente pueden ser de naturaleza diversa: personales, institucionales o grupales, formales o informales. Es por eso por lo que en primer lugar se llevó a cabo el análisis documental como

herramienta de identificación y exploración del sitio web y el Plan TAC del centro L'Arenal de Llevant¹ de Barcelona, mediante los instrumentos de fichas textuales y fichas de resumen. El análisis documental permitió entender las ideas informativas de forma pertinente y relevantes del documento y portal web en función de las TIC. Similarmente, (Courrier, 1996; citado por García, 1993) se considera el análisis documental como esencia de la función de la Documentación, ya que es el análisis en el que pone en contacto al documento con el usuario por medio de una serie de operaciones intelectuales complejas cuyo resultado es la representación del documento de una manera condensada y distinta al original.

Consecutivamente, se realizaron las observaciones de la realidad educativa del Centro (aula de clase de diferentes grados de estudio), en los que corresponden a sus estudiantes, docentes y las metodologías empleadas en el trayecto escolar. La observación permite describir, comprender e integrar una práctica educativa en su contexto, acercando al investigador a los sentimientos y actitudes de las unidades de conducta observadas, pero manteniendo cierta distancia respecto a la situación de análisis (Sabariego y Vilá, 2014).

Partiendo de ello, se muestra la observación como parte de una de una técnica imprescindible para alcanzar la realización de las descripciones densas que forman parte de la investigación.

Posteriormente, se realizaron entrevistas formales semiestructuradas y específicas al jefe de estudio, coordinador TIC y docentes coordinadores correspondientes a los ciclos inicial, medio y superior. Esto permitió ahondar en la información que el estudio consideró relevante. Las preguntas fueron manejadas en forma de conversación y no como interrogantes. Sabino propone que:

“una entrevista semiestructurada (no estructurada o no formalizada) es aquella en que existe un margen más o menos grande de libertad para formular las preguntas y las respuestas. La entrevista es un instrumento de recolección de datos pertinente en esta investigación, ya que esta permite sumergirse y entender la construcción del sujeto en el discurso de las TIC” (1992, p. 18).

Finalmente, se estableció un Grupo de discusión en los estudiantes de ciclo superior con el objetivo de profundizar en determinadas variables que no se pudieran ser suficiente estudiadas en las etapas anteriores (análisis documental, observación, y entrevistas formales semiestructuradas). El grupo de discusión estaba orientado a indagar el motivo por el cual hacen uso de todos los recursos y medios TIC existentes en el centro de estudios.

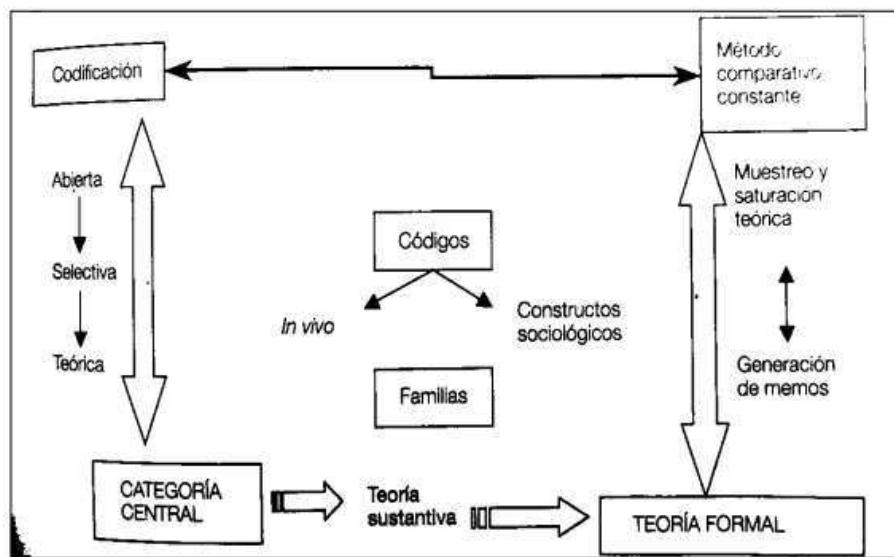
Todo lo mencionado, permitió visualizar un alcance mayor en cuanto al análisis y las dimensiones de investigación, para posteriormente llegar a establecer posibles conclusiones dirigidas en función de los objetivos planteados. Todo ello confirma la idea que los grupos de discusión serán de gran ayuda para el presente: “Un medio altamente apropiado para obtener

¹ <https://agora.xtec.cat/escolalarenaldellevant/>

una visión en profundidad de las motivaciones que están detrás de la conducta humana" (Ward, et al., 1991; citado por Gil, 202).

2.2. análisis datos

Figura



Elementos de la Teoría Fundamental

Fuente: Carrero et al. (2012)

Como se ha comentado anteriormente, se ha tenido en cuenta la perspectiva de la Teoría Fundamentada como metodología de análisis de los Datos.

La Teoría Fundamentada (Grounded Theory) fue creada por los sociólogos Barney Glaser y Anselm Strauss en la década de los años sesenta en el continente norteamericano. “con un desarrollo y orientación personales muy diferentes, pero como ellos mismos reconocen complementarios” (Carrero et al., 2012, p. 14).

Normalmente, la estructura de la Teoría Fundamentada se inicia con la obtención de notas o relatos las cuales se denominan “memos”. Los memos pueden ser productos de observaciones en este caso del investigador, pero no sólo pueden ser observaciones, sino que también pueden ser productos de entrevistas realizadas en el proceso. El proceso de codificación de la información mediante el establecimiento de categorías procedentes de la data. A medida que los datos van surgiendo se realiza mediante una comparación constante entre las categorías hasta alcanzar la saturación de la saturación, es decir; la idea es que el investigador compare los datos con el set de datos, y también con las teorías que se van desarrollando para que así emerjan las categorías pertinentes. Por lo general sale una categoría central que está fuertemente ligado a las otras categorías y es mencionada con alta frecuencia. Escoger una categoría central, detallar las relaciones de esta con las demás categorías, para darles mayor poder explicativo es conocido como integración. La integración es necesaria en la investigación para “afinar” las teorías que se proponen (Strauss y Corbin, 2012).

3. RESULTADOS

3.1. Descripción del Centro L'Arenal de Llevant

La escuela L'Arenal de Llevant, se inició en unas instalaciones prefabricadas con 100 niños y niñas de 3 y 4 años y un equipo de 6 maestros. Desde entonces todas y cada una de las personas que han trabajado y están trabajando en el centro, lo hacen para construir y consolidar un proyecto de escuela innovadora.

Por otro lado, el centro desarrolla un currículo a partir de entornos de aprendizaje y proyectos que les permiten interrelacionar las áreas para crear unos espacios de aprendizajes globalizados donde contribuye al desarrollo integral de los niños, acercándolos a la interpretación de su entorno, creando un significado válido y funcional y facilitando su participación activa. Estos entornos de aprendizaje tienen ejes transversales, como la Ciencia y la Tecnología. Para trabajar con estos ejes transversales diseñaron un Plan de autonomía de Centro desde el curso 2005-2006 y también disponen de un Plan TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento).

El papel de las TIC/TAC en el centro se utilizan frecuentemente, pero como una herramienta más de trabajo. Estas herramientas son: Tablet (plan piloto), PC Tablet, portátiles, impresoras, ordenadores, notebook, scanner, cámaras fotográficas digitales, proyectores y pizarras digitales.

3.2. Análisis documental

En primer lugar, apuntamos hacia el análisis documental de la página web y Plan TAC del Centro. En la página web del centro, en su funcionalidad, se puede observar una web típica de otras webs de centros educativos. Se señala como una página web “típica” ya que se hace referencia a la homogenización de webs de centros escolares en la que tratan de brindar información relevante en lo concerniente a actividades, proyectos, historia del centro, dirección, entre otros. Es una página web muy intuitiva, debido que la navegabilidad que presenta está debidamente organizada desde el botón de inicio como los sitios web que esta tiene. Es preciso, mencionar que la web del centro no es una web de comunicación directa con los padres de familia, sino que cuando ellos desean comunicarse lo hacen mediante el correo electrónico del centro y así logran mantenerse comunicados.

La web del centro ha tenido cierta evolución desde el curso 2003-2004, en la que al principio era un espacio pequeño hasta lograr un espacio moderado. Utilizan las redes sociales como Twitter para una mejor proyección a la comunidad, debido que esta suele ser más rápida.

En el Plan TAC del Centro, se describen el objetivo general y los objetivos específicos, en todos ellos se observa lo que como institución tienen proyectado durante el periodo del curso. De igual modo en sus actuaciones previstas en el seguimiento de estos medios TIC en el entorno (hacer difusión de los criterios sobre usos de internet al centro a través de las reuniones de padres y madres) en el centro (definir anualmente un plan de acción a partir de las líneas

prioritarias de mejora previstas al Plan TAC y evaluarlo al finalizar el curso) y en el aula (hacer un seguimiento de los usos de las TAC a las diferentes áreas curriculares). Desde esta perspectiva podemos afirmar que los objetivos previstos que se proponen en el Plan TAC son oportunos debido al seguimiento que se hace.

Se concluye que el Plan TAC elaborado por el centro L'Arenal de Llevant va más allá de las instrucciones y plantilla proporcionada por el Departament d'Ensenyament, en la cual escriben minuciosamente detalle a detalle todos los objetivos previstos, así también como sus indicadores que llevan a cumplir dichos objetivos.

3.3. Análisis del diario de campo

En segundo lugar, tratamos el análisis del diario de campo. En este diario se incluyen todas las observaciones que se han hecho a medida que el proyecto iba desarrollándose. Estas observaciones argumentadas han permitido tener una visión más globalizada sobre casi todos los objetivos de la investigación.

A partir de las observaciones regidas y dominadas por los objetivos de la investigación, se deduce que en el Centro L'Arenal de Llevant usan las Tecnologías de la Información y de la Comunicación de forma habitual; es decir, el uso que se hace de los medios y materiales TIC se hace día tras día, de forma adecuada. Las herramientas tecnológicas que se han utilizado en clase eran los portátiles, los ordenadores (el del aula y el de la sala de informática), las Tablet, las PC Tablet, los proyectores y las PDI.

Hay que destacar que el uso de estos medios y materiales TIC que fomentan el aprendizaje, se utilizaban a partir de la necesidad que había en el momento de aplicar o programar la clase, en la cual el docente es el principal responsable del uso de estos aparatos tecnológicos. El uso de estos medios tecnológicos adquiere mayor importancia y agrado en los estudiantes, por lo tanto, los estudiantes se sienten más motivados e interesados en aprender. La forma de organización a trabajar con los medios y materiales TIC, se hace de forma autónoma y grupal (todo ellos les motivan), pero más de forma grupal o en parejas, en la cual los estudiantes aprenden a elaborar un trabajo cooperativo. Se percibe el interés ya que ellos mismos son los protagonistas de su propio aprendizaje.

3.4. Análisis de las entrevistas

En tercer lugar, tratamos las entrevistas formales semiestructuradas al jefe de estudios, al coordinador TIC, y a docentes coordinadores de ciclo (ciclo inicial, medio y superior). Este análisis se hizo de forma globalizada, porque todas las entrevistas responden a todos los objetivos de la investigación, es por eso que se ha elaborado un análisis y codificación conjunta. En esta codificación de datos surge el uso de los medios y materiales TIC de forma tan integrada que por el hecho de usar las TIC en el aula no dificultaría el desarrollo de las clases, porque tienen unos objetivos claros y definidos que propician el uso cotidiano o habitual de las TIC, entonces se afirma que este Centro está marcado por unos objetivos concisos que permiten integrar a las TIC para el desarrollo de las clases. Su uso depende de la necesidad al igual en que se utilizan los libros. Entonces, ellos cuando consideran que su uso ha de ser necesario y

fructífero en la cual ayude y fomente el aprendizaje de los estudiantes han de utilizarlas. Consideran que utilizar las TIC sólo porque están presentes no tendría lógica ni sentido. Pero, el hecho de tenerlas tan integradas los lleva a la concepción de utilizarlas como un recurso o herramienta más de aprendizaje. Además, su uso es autónomo en las cuales mayormente son utilizadas por el estudiante, pero su uso depende del profesor de aula, la forma en que prepara su clase y decide integrarlas en su programación para utilizarlas como un recurso más de aprendizaje. Pero, su uso también depende de la clase que se disponga y obviamente la disponibilidad de estas herramientas, debido a la poca dotación de estos medios y materiales TIC. En consecuencia, su uso se aplica a un nivel estándar; es decir, ni muy excesivo, ni muy precario, pero siempre se tienen la disposición positiva de utilizarlas.

3.5. Análisis del grupo de discusión

Y, en cuarto lugar, se llevó a cabo el análisis del grupo de discusión aplicado a los estudiantes de ciclo superior, porque era precisamente este ciclo, en la que se están poniendo a prueba el uso de las Tablets. En dicho grupo de discusión se tuvo en cuenta las variables de su rendimiento alto, medio y bajo y que sean mujeres y varones. En la codificación de los datos fueron surgiendo los medios y materiales TIC que usan en clase; las Tablet, los ordenadores, los portátiles, los PC Tablet y las pizarras digitales. No obstante, utilizan las cámaras digitales, que muchas veces no las consideran como TIC. Ante esto, cabe señalar que estos medios y materiales TIC se utilizan de forma cotidiana, en la que todas estas herramientas tecnológicas se utilizan ante una necesidad, y esa necesidad se denomina trabajo. Al respecto, estos trabajos se realizan de forma autónoma y cooperativa. Mayormente están trabajando de forma cooperativa, por ende, están desarrollando un aprendizaje cooperativo. El aprendizaje autónomo también se lleva a cabo, pero como lo tienen muy interiorizado, se está poniendo más énfasis en que los estudiantes logren desarrollar el aprendizaje cooperativo. Los estudiantes tienen una visión muy positiva de las tecnologías de la información, es por eso que las definen que son divertidas, adaptables y fáciles de aprender. Finalmente, los estudiantes tienen un pensamiento altamente anticipado, es decir, ellos ciertamente utilizan a las tecnologías de la información de una manera de preparación al futuro. Ellos saben que los centros que el L'Arenal de Llevant propone para el estudio de la educación secundaria, serán centros están utilizando las tecnologías de la información cotidianamente y de forma integrada, entonces saben que el pasar a la secundaria nuevamente las utilizarán, es como una especie de preparación para que cuando las lleguen a utilizar en dichos centros ya no tengan ningún problema y de esa manera tenerlo un poco más fácil.

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones resultado de este proyecto investigativo son un alcance para tener en cuenta el uso de las herramientas TIC. Por lo que las conclusiones se detallaran en el orden de los objetivos propuestos en la investigación:

En lo que respecta el análisis de los datos obtenidos a partir de los datos en relación con el primer objetivo “Identificar los medios y materiales TIC existentes en las aulas L'Arenal de Llevant de Educación Primaria de la ciudad de Barcelona”. Se ha podido establecer que los medios que los medios y materiales TIC que el centro L'Arenal de Llevant cuenta para el

desarrollo de las clases de los tres niveles educativos (ciclo inicial, medio y superior) son: Las Tablet, las portátiles, las PC Tablet, notebook, ordenadores, proyectores multimedia, pizarras digitales interactivas y las cámaras digitales. Ante eso, se percibe que dicho centro de estudios tiene una visión y misión con adjetivo ambicionista, educador y tecnológico; es decir, ya que el integrar los medios y materiales TIC revelados anteriormente supone que están absolutamente velando que los estudiantes logren adquirir las competencias digitales del Siglo XXI.

En relación al segundo objetivo “Determinar cómo se utilizan los medios y materiales TIC más utilizados en la escuela L’Arenal de Llevant de educación primaria”. El uso que se les dan los medios y materiales TIC, se realiza de forma cotidiana e integrada; es decir, todas estas herramientas tecnológicas se utilizan de la misma forma como se utiliza el lápiz, la calculadora, etc. No hay preferencia por utilizar más la portátil, el ordenador las Tablet o las PDI, sino que las utilizan como una herramienta más para el aprendizaje, ya que son herramientas útiles que facilitan el aprendizaje.

En torno al tercer objetivo “Establecer las razones de selección y uso de los medios y materiales TIC más utilizados en la escuela L’ Arenal de Llevant de educación primaria”. Se concluye que los criterios que los profesores tienen al momento de utilizar las TIC en su práctica educativa son: La adecuación y la complejidad. Adecuación porque seleccionan las tecnologías que más se ajusta a los requerimientos de la clase; complejidad, porque considera la facilidad o dificultad de su uso como una variable importante para el establecimiento adecuado de su uso en clase.

En definitiva, esta investigación refuerza la idea que es importante cada vez prestar más atención a la selección, elaboración y evaluación de los recursos tecnológicos existentes para reflexionar sobre su adecuación a los objetivos que se persiguen, a las características de los estudiantes y, en definitiva, al proyecto educativo en el que se trabaja (Villaseñor, 1998).

REFERENCIAS

- Arancibia, M. (2002). Incorporación de la Informática Educativa en Establecimientos Educacionales de la V Región. *Perspectiva Educacional*, 39-40, 31- 49.
- Balanskat, A., Blamire, R., y Kefala, S. (2006). The ICT impact report: A review of studies of ICT impact on schools in Europe, European Schoolnet.
- Barnet, A. (2008, 22 de noviembre). Las nuevas tecnologías en la educación fracasarán sin un cambio en la forma de enseñar. *La Vanguardia*. <https://bit.ly/3gG9GM7>
- Cabero, J. (2012). El coordinador TIC en los centros educativos: Funciones para la dinamización e incorporación didáctica de las TIC en las actividades de aprendizaje. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 41, 7-18.
- CSASE, (2003). *Tecnología, innovació, canvi educatiu: Experiències innovadores a Catalunya*. Generalitat de Catalunya.
- Carrero, V., Soriano, R. y Trinidad, A. (2012). Teoría Fundamentada, Grounded Theory. El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual. CIS

Comisión de las Comunidades Europeas (2001). Comunicación de la Comisión al consejo y al parlamento Europeo: Plan de acción eLearning: Concebir la educación del futuro. Comisión de las Comunidades Europeas.

<https://bit.ly/3ilrdcW>

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. UNESCO. Santillana.

García, A. (1993). Análisis documental: el análisis formal. Revista General de Información, 3(1), 11-19.

Gómez, L. y Macedo, J. (2010). Importancia de las TIC en la educación básica regular. Investigación Educativa, 14(25), 209-224.

Gil, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión.

Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica, 10-11, 199-214.

Hernández, S., Fernández, C., y Baptista, L. (2003). Metodología de la Investigación. McGraw-Hill Interamericana.

Marqués, P. (2012). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC, 2(1), 1-15.

Quintana, A. (2006). Psicología: Tópicos de actualidad. UNMSM.

Sabariego, M. y Vilá, R. (2014). Introducción al análisis de datos cualitativos y al programa ATLAS.TI 7 <https://bit.ly/35iowG0>

Sabino, C. (1992). El proceso de investigación. Panapo.

Sigalés, C., Mominó, J. M., y Meneses, J. (2009). TIC e innovación en la educación escolar española. Estado y perspectivas. TELOS, Cuadernos de Comunicación e Innovación, 78, 90-99.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002) Bases de la Investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia.

UNESCO (2008). Estándares de competencia en TIC para docentes.

<http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>

Villaseñor, G. (1998). La tecnología en el proceso de enseñanza aprendizaje. Trillas.

Habilidades blandas y su influencia en el desempeño laboral del egresado universitario

Por: César Orlando Posada Rodríguez

Resumen. El presente ensayo tiene como objetivo realizar una reflexión sobre la importancia de las habilidades blandas y su influencia en el desempeño laboral, mediante la literatura consultada se evidenció el reto que afronta actualmente la universidad en articular el desarrollo de las competencias de sus egresados a las exigencias de un mercado cambiante, el cual obliga a dar respuesta inmediata a sus necesidades e insertar a sus egresados a la actividad económica del país. Una educación por competencias es la necesidad de las empresas, quienes ahora en sus procesos de selección valoran las habilidades blandas de sus colaboradores.

Palabras clave: Competencias, desempeño laboral, educación superior, habilidades blandas.

Introducción

En el mundo actual, producto de la pandemia hemos tenido que aprender nuevas formas de laborar y son muchas las empresas que han adoptado nuevas formas de trabajo, para lo cual reflexionaremos sobre las habilidades blandas de los egresados universitarios y comprender cómo pueden influir en su desempeño laboral y en la vida diaria. Actualmente las empresas requieren habilidades como toma de decisiones, identificar oportunidades, liderazgo, trabajo en equipo, creatividad, comunicación efectiva; frente a esta realidad las universidades deben integrar estas habilidades a sus contenidos curriculares y así el egresado sea capaz de insertarse y crecer profesionalmente en el mercado laboral, teniendo en cuenta que las habilidades blandas en una empresa facilitan un buen manejo a las dificultades o problemas que se puedan presentar y contribuye a un ambiente laboral saludable, así mismo ayuda a desempeñarse correctamente de manera efectiva y productiva; estas habilidades influyen mucho en cómo se desenvuelven las personas en la empresa.

Esto quiere decir que la universidad debe de preocuparse por el nivel de empleabilidad de sus egresados y debe ser uno de sus objetivos principales, ello implica que al momento de reorganizar o actualizar los planes de estudios debe de tener presente las opiniones y sugerencias de las organizaciones o empresas y al elaborar el perfil del egresado este tenga las competencias y habilidades que exige el mundo globalizado.

En consecuencia, la universidad y el empleo deben ir de la mano, con una formación muy cercana a las necesidades del tejido productivo y orientada hacia la inserción laboral, dicho de otra manera, empleo y universidad debe ser un nexo común y estar al servicio de la empresa y del entorno con la finalidad de desarrollar propuestas formativas y académicas que tengan un propósito claro; que las competencias de sus egresados sean las necesarias para el desempeño óptimo en el ámbito empresarial.

Desarrollo

Habilidades blandas

En la actualidad la educación superior enfrenta un reto muy importante que es el de formar un perfil profesional realmente valioso para la empresa, eso implica considerar dos aspectos fundamentales: la formación académica o técnica (habilidades duras) y las características personales – sociales (habilidades blandas).

Con esto quiero decir que si bien el egresado universitario debe contar con los conocimientos propios de su profesión así también existe la necesidad de perfeccionar aquellas habilidades que permiten a un individuo interactuar acertadamente con otros, esto puede significar un aporte o contribución para el desarrollo y bienestar de la empresa. Habría que definir el término habilidades blandas para tener una idea más clara de tema.

Son el conjunto de habilidades de carácter socioafectivo, relacionadas con el concepto de habilidades para la vida que sirven para la interacción con otros y hacen frente a exigencias y situaciones desafiantes cotidianas; por lo que permiten, resolver problemas, tomar decisiones, desarrollar el pensamiento crítico - creativo, comunicarse de manera efectiva, reconocer las emociones de otros y construir relaciones saludables físicas y emocionales (World Health Organization, 2003 citado en Vera Rengifo, 2021)

Estas destrezas pueden enseñarse utilizando diversas estrategias metodológicas, así como, juego de roles, simulación, autodescubrimiento, cuestionamiento, entrevistas, proyectos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje cooperativo e instancias de reflexión. En tanto, el desarrollo de dichas habilidades podría integrarse en el currículo de varias formas: enfoque directo, enfoque meta curricular y enfoque mixto (incluye ambos enfoques) (Vera, 2016 citado en Mina, 2020)

Toma de decisiones: Es un proceso premeditado que combina el análisis de la información, la comparación de alternativas, la valoración de las expectativas y, finalmente, la toma de la decisión se trata de formarse en el uso de métodos ordenados, es decir, estructurados y

coherentes con el campo disciplinar, técnico o académico de la decisión (Salinas Salazar & Rodríguez Gómez, 2011 citado en Vera Rengifo M. M., 2021)

Identificar oportunidades: Es el momento adecuado para llevar a cabo una idea empresarial y conseguir ganancias con ello, son aquellas ideas de las que se divisan la posibilidad de obtener beneficios cuando se pongan en marcha (Martínez, 2020 citado en Vera Rengifo M., 2021)

Liderazgo: Es una gestión ejercida por un líder, quien a su vez habrá de contar con destrezas y capacidades concretas para desempeñar la función y el rol, deberá gozar de credibilidad y reconocimiento de parte de sus seguidores (Sánchez-Reyes & Barraza- Barraza, 2015 citado en Vera Rengifo M. M., 2021)

Trabajo en equipo: Se trata de un pequeño número de individuos que, con discernimiento y prácticas complementarias, tienen sus capacidades para alcanzar determinados objetivos y ejecutar actividades encaminadas hacia la obtención de los mismos (Ander-Egg & Aguilar, 2001 citado en Vera Rengifo M. M., 2021)

Creatividad: Businessdictionary, la detalla como una “característica mental que admite a una persona pensar sin murallas mentales, lo que da como efecto enfoques únicos e innovadores para enfrentarse a los sucesos” (De Bono, 1994 citado en Vera Rengifo M. M., 2021)

Comunicación Efectiva: Es constituir elementos que certifiquen que el mensaje que se desea transmitir, para que llegue de una manera correcta al receptor y que a través de la retroalimentación se asegure que el mensaje fue admitido con éxito (Espinoza, 2009 citado en Vera Rengifo M. M., 2021)

Dicho de otra manera, podemos entender que las habilidades blandas se relacionan directamente con el crecimiento personal y el desempeño laboral ya que son parte de la capacidad que tiene el individuo para liderar o desarrollar relaciones interpersonales que puedan proyectar una actitud positiva en el espacio de trabajo. Esta capacidad colabora con el clima institucional e inspira un ambiente de motivación, la capacidad de interrelacionarse y el compromiso fluyen de manera natural, y como resultado el desempeño es más eficiente.

Educación superior

En la actualidad la educación superior ha cambiado y por consecuencia el proceso de enseñanza aprendizaje, hasta el momento los grandes cambios económicos han afectado a las instituciones educativas quienes se han visto invadida por la tecnología y están tomando conciencia adaptándose a la realidad actual, la universidad tienen que procurar la búsqueda del talento, tienen que olvidarse de los planes de estudios antiguos ya que ahora el currículo está basado en competencias y están determinadas por las exigencias del mercado. Las universidades tienen que procurar dar respuesta a las demandas de las empresas u organizaciones, quienes buscan que las personas estén preparadas para cualquier actividad (versatilidad) y atender las demandas.

Esto implica las competencias personales y laborales, en el mundo laboral las competencias son aquellas habilidades, fortalezas o virtudes que nos permiten desarrollar nuestro trabajo de una forma más profesional y las competencias blandas son habilidades personales que poseemos y que se pueden emplear en cualquier campo en el que nos desempeñemos y que nos ayudan a interactuar con los demás, habilidades como comunicación y Escucha activa, liderazgo, planificación y gestión del tiempo trabajo en equipo, flexibilidad, toma de decisiones, orientación a resultados, negociación.

Cada vez más se exige a la educación superior responder a las demandas del mundo del trabajo con el objetivo de una más rápida y eficiente inserción laboral de los graduados, para lo cual es necesario conocer y anticipar esas demandas. No obstante, la educación superior y profesional no puede estar organizada solo en función de esos objetivos, pues es fundamental que los graduados también tengan sólida formación en las ciencias que sustentan su profesión para poder ser creadores o promotores de nuevos conocimientos, tecnologías o técnicas, fundados en valores sociales y culturales explícitos. El vínculo entre educación, conocimiento, desarrollo social, formación de recursos humanos altamente competentes y progreso científico técnico se ha vuelto más estrecho. (Iñigo Bajos, E. 2000 citado en Yu y Máruri García González, 2021) Es necesario comentar que la universidad tiene un gran desafío con la sociedad y con sus estudiantes elaborando planes de estudios dinámicos y versátiles para la atención de las necesidades de su entorno y generar alternativas de solución.

Competencias

Son procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (Tobón, 2008: 5 citado en Callejas, 2015)

Habría que decir también que la competencia es el buen desempeño en cualquier contexto basados en la incorporación y activación del conocimiento, técnicas, normas, procedimientos, habilidades, destrezas y valores. La competencia en el contexto laboral son muy importantes por centrarse en el desarrollo integral, el aprendizaje basado en competencias permite a los jóvenes tomar decisiones en base a lo que ya conocen y dominan, lo que fomenta un constante desarrollo y la obtención de conocimientos y habilidades.

Es muy importante conocer las competencias de un trabajador porque permite identificar lo que la persona sabe hacer y cómo realiza sus tareas, la universidad debe relacionar la formación laboral con el sector productivo, formando así ciudadanos con capacidades, valores propios, libertad, responsabilidad individual y colectiva, respeto, capacidad de diálogo y tolerancia, reconociendo que el aprendizaje se desarrolla de manera permanente en el ser humano para aprender a vivir y desarrollar plenamente su potencial y capacidad, mejorar sus condiciones de

vida y de labores, es decir participar como ciudadanos responsables y afrontar los retos que el siglo XXI

Desempeño laboral

Es la forma en que los empleados realizan su trabajo de manera eficiente y eficaz. Éste se evalúa durante las supervisiones, mediante los siguientes indicadores como la calidad de trabajo, el conocimiento del trabajo, la productividad, el esfuerzo, la conformidad aceptando la autoridad, liderazgo, facilidad comunicativa, administración de recursos y empatía interpersonal, todos estos factores son analizados a cada empleado de forma individual (VALLE HUERTES, 2019)

Así mismo, se concibe al desempeño laboral como el valor que una empresa puede generar en un período de tiempo determinado, gracias a la contribución de un trabajador. Este valor, que puede ser positivo o negativo en función del desempeño de dicho empleado, supone la contribución del mismo en el logro de los objetivos de la organización (Hidalgo Motowidlo, 2003 citado en Espinoza, 2020)

Si meditamos al respecto nos damos cuenta que las habilidades blandas están siempre presente como complemento de las habilidades duras y son las que van a mejorar nuestro desempeño académico y profesional.

Conclusión

Puedo decir que las habilidades blandas tienen influencia directa en el desempeño laboral del egresado universitario ya que consecuencia de sus habilidades el individuo se encuentra en la plena capacidad de relacionarse con sus compañeros de trabajo, tomar decisiones oportunamente, identificar oportunidades de emprendimiento u oportunidades de mejora en su empresa, pudiendo liderar los procesos, realizar trabajos colaborativos con facilidad de adaptación, proponiendo alternativas de solución creativas, todo esto empleando la empatía y la comunicación efectiva.

Las competencias o habilidades blandas mencionadas en este ensayo son complemento de las habilidades duras o técnicas lo cual permite al individuo el desempeño adecuado de sus labores, así como un desempeño apropiado en su familia, amigos y la sociedad.

Bibliografía

Valle huertes, a. A. (2019). El desempeño laboral y su relación con las competencias de aprendizaje en administración en estudiantes universitarios adultos. Maestria. Universidad San martin de Porres, Lima. Obtenido de
<https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/5832>

Callejas, J. S. (2015). El modelo y enfoque de formación por competencias en la Educación Superior: apuntes sobre sus fortalezas y debilidades. Revista Academia y Virtualidad, 8, 10. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236382>

Guerra-Báez, S. P. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *SciELO Brasil*, 11.

Hidalgo Espinoza, A. (2020). Articulo. Relación entre desempeño académico universitario y desempeño laboral en egresados de ingeniería industrial de la promoción 2009 de la PUCP. Pontificia universidad católica del Perú, Lima. Obtenido de
https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/RPUC_147df4837ac0ebcbd92339989ae777fb

Mina, M. A. (2020). Habilidades blandas en la educación y la empresa: Mapeo Sistemático. *UISRAEL REVISTA CIENTIFICA*, 7, 18.

Universidad, U. (4 de Noviembre de 2021). Utel bolg. Obtenido de <https://utel.edu.mx/blog/dia-a-dia/retos-profesionales/que-son-las-habilidades-blandas-y-por-que-son-tan-valoradas/>

Vera Rengifo, M. (2021). Desarrollo de habilidades blandas para la generación de ideas de emprendimiento. Tesis de maestría. UNIVERSIDAD SAN GREGORIO DE PORTOVIEJO, Portoviejo. Obtenido de <http://repositorio.sangregorio.edu.ec/handle/123456789/2368>

Vera Rengifo, M. M. (2021). Desarrollo de habilidades blandas para la generación de ideas de emprendimiento en estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Eugenio Espejo del Cantón Pichincha. UNIVERSIDAD SAN GREGORIO DE PORTOVIEJO, 16.

Yu, L. J., & Márury García González, A. G. (2021). El Desafío de la empleabilidad de los graduados universitarios. *Revista Conjeturas Sociológicas*, 29. Obtenido de <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/conjsociologicas/article/view/2077>



César Orlando Posada Rodríguez, nacido 15/01/72. Perú, Licenciado en educación por la Universidad Católica de Trujillo, Maestro en psicología educativa por la universidad César vallejo, Experiencia académica: Docente ordinario de la Universidad César Vallejo – Programa de formación humanística. ORCID. <https://orcid.org/0000-0003-0274-9931> E-mail. cposada@gmail.com

Los derechos del niño y la niña en el ámbito educacional

Por: Francis Elizabeth Valverde Mosquera.

Resumen: Chile se encuentra inmerso en el proceso de construir una nueva constitución. Esto ha sido posible gracias a un largo período de grandes movilizaciones que han tenido en la educación uno de sus temas centrales. Todo indica que será una constitución garante de derechos. El texto explicita la importancia del derecho a la educación de niños y niñas, su condición de sujetos de derechos y propone una manera de operacionalizar estos derechos, tanto en el ámbito normativo como en relación a la convivencia dentro de los establecimientos educacionales.

INTRODUCCIÓN

Chile se encuentra viviendo un intenso debate constitucional que abarca todos los ámbitos de la vida nacional. Sin embargo, uno de los debates más intenso que se avecinan es la conformación de un nuevo anclaje constitucional para la educación. Esto es debido a que fue la educación el ámbito que abrió la masificación de las manifestaciones que llevaron finalmente al Estallido Social que obligó a la clase política a permitir la realización de una Convención Constitucional que se encuentra en este momento escribiendo una nueva constitución para Chile.

Un pequeño recorrido histórico nos permite mostrar que, a pesar de la historia oficial de calma social durante gran parte de la llamada transición a la democracia, desde los actores del proceso educativo siempre hubo una fuerte y decidida resistencia a la privatización de la educación – corazón de la reforma educacional de la dictadura cívico-militar.

Ya a mediados de la década de los 80, los y las estudiantes secundarios realizaron grandes manifestaciones, se tomaron colegios y liceos, cortaron calles en rechazo a la mencionada reforma educacional. Y todo ello, con dictadura y estado de sitio.

Luego, en la década de los 90, pequeñas escaramuzas maduraron en el 1997 con movilizaciones de estudiantes universitarios que remecieron y desestabilizaron la propia institucionalidad estudiantil.

Posteriormente, en el año 2001, se inauguró un ciclo de 10 años de grandes movilizaciones que colocó a la educación en el centro del debate político y mostró la falta de voluntad política del sistema institucional para recoger y dar solución a las demandas del movimiento por la educación. En 2001, el “mochilazo” durante el gobierno de Ricardo Lagos; en el 2006, la “revolución pingüina” durante el primer gobierno de Michelle Bachelet y en el año 2011, la irrupción del Movimiento Social por la Educación durante el primer gobierno de Sebastián Piñera.

Ya en ese momento quedó claramente establecido que la Educación era un derecho fundamental reclamado por el conjunto de la sociedad. Las grandes movilizaciones posteriores; 2012: movimientos regionalistas (Aysén, Magallanes, Chiloé y Calama) y ambientalistas (Freirina y Antofagasta); 2016: Movimiento No+AFP (pensiones y seguridad social) y 2018: movimiento feminista; solo agregaron combustible a la olla a presión en que se había convertido la lucha social en Chile.

Finalmente, el 18 de octubre de 2019, gatillado por la brutal represión de la policía uniformada, dentro de las estaciones del tren metropolitano, a los estudiantes provocó la reacción incontenible de los sectores poblacionales de la periferia de Santiago. Y llegó el estallido, multitudinario y de carácter nacional, seguido de la Marcha más grande de Chile el 25 de octubre, clara demostración del respaldo popular que concitaba la expresión de masas que había sacudido el país una semana antes.

La respuesta represiva del gobierno de Sebastián Piñera, en su segundo mandato, fue brutal. Decenas de muertos, centenares de mutilados y miles de manifestantes encarcelados, heridos, torturados. A lo menos 9 informes de observadores de derechos humanos dieron cuenta de la masiva y sistemática violación de los derechos humanos cometida por el Estado, sin que hasta el día de hoy haya una respuesta institucional en justicia y reparación a las víctimas.

A pesar de esta respuesta represiva y del copamiento de los espacios de protesta por parte de fuerzas policiales y militares las manifestaciones prosiguieron. Solo disminuyeron sin extinguirse completamente con la llegada de la pandemia del COVID-19.

Una de las respuestas institucionales fue la firma de un acuerdo entre la mayoría de los partidos políticos con representación parlamentaria de convocar a una instancia a redactar una nueva constitución. El acuerdo se llamó “Acuerdo por la Paz y la Nueva Constitución” dio paso a la convocatoria de una Convención Constitucional con restricciones, entre las que destaca la

imposición de un quorum de 2/3 para la aprobación de todas y cada una de las normas de la nueva constitución. Este quorum es considerado como el principal obstáculo para la plena soberanía de la Convención Constitucional, sin embargo el resultado de la elección de constituyentes permitió configurar una mayoría superior a los 2/3 entre los y las integrantes que se autodefinen como partidarios de impulsar profundas transformaciones en la institucionalidad vigente.

Este quorum se supera también si se contabiliza a los y las constituyentes que se declaran partidarios de elaborar una constitución garante de derechos. Es por ello que es de gran importancia incidir en el debate constitucional sobre los derechos humanos y, en específico sobre los derechos de la niñez y, en especial, en el ámbito educacional.

LOS DERECHOS DEL NIÑO Y LA NIÑA SON DERECHOS HUMANOS

Establecer la íntima correspondencia e interdependencia entre los derechos del niño y los derechos humanos es el desafío de esta reflexión, la que nos permitirá comprender la importancia de estos derechos y, a la vez nos dará elementos para comprender la relevancia que los derechos del niño y la niña, y en especial su ejercicio pleno, tienen para su desarrollo integral y también para la construcción de la sociedad.

Es importante tener claro que los derechos de niños y niñas, explicitados en la Convención sobre de Derechos del Niño, son sólo especificaciones y precisiones de los DDHH relativos a este sujeto social, atendiendo a su estado de desarrollo y necesidad de protección especial, sobre la base que todo ser humano desde el momento de su nacimiento es persona y por tanto, sujeto de derechos.

El instrumento internacional que da origen a la formulación actual de los Derechos Humanos, y a todos los posteriores instrumentos de derechos de las Naciones Unidas, es la Declaración Universal de Derechos Humanos, la que es reconocida como el instrumento madre de todos los instrumentos internacionales de DDHH y en tanto tal “enuncia una concepción común a todos los pueblos de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana y la declara obligatoria para la comunidad internacional”¹.

En su artículo 1 la Declaración Universal de Derechos Humanos establece la comprensión alcanzada por la humanidad del valor y significado de la persona humana, al proclamar que: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, y dotados como están de razón y de conciencia deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”.

Esta comprensión de la persona y de sus derechos es producto de un largo proceso de la humanidad, que luego de reiteradas y sangrientas luchas, después de aborrecibles crímenes, alcanza esta enunciación, esta verbalización, con la cual todavía estamos lejos de ser coherentes, pues a millones de miembros de la familia humana no se les reconoce ni respeta como iguales, entre ellos los niños, niñas y jóvenes.

¹ Conferencia Internacional de Derechos Humanos de Teherán, de 1968.

Podemos decir entonces, que los derechos humanos, no son privilegios para unos pocos, NO, ellos son inherentes a toda persona; los derechos humanos son universales, es decir, les pertenecen a todos y todas; los derechos humanos son históricos y dinámicos, por lo tanto, ampliables, los que conocemos son el mínimo consenso alcanzado por la humanidad en un momento histórico determinado; los derechos humanos son formas de relación entre las personas, basadas en los principios de igualdad, justicia y libertad, por lo tanto, su actualización ocurre en todos los espacios sociales en que se encuentra la persona; y, los derechos humanos deben ser garantizados por el Estado, tanto para que no se vulneren como para crear/ generar las condiciones de su pleno ejercicio.

LOS NIÑOS Y NIÑAS SON PERSONAS / SUJETOS DE DERECHOS

La noción de **persona** en la doctrina de DDHH está comprendida sobre la base de que la naturaleza humana, la que es común a todos los miembros de la especie, es la materia prima a la cual cada uno de los sujetos de la especie le añade características particulares que son causa de la diferenciación².

La persona es entonces, el ser humano singularizado en virtud de sus acciones y su experiencia, que dan como resultado un ser único, original, irrepetible, o sea, distinto.

Así comprendido, el concepto de persona es esencialmente positivo, pues los elementos de diferencia respecto de las otras personas parten de él mismo y no de la negación de los otros, y por lo mismo, su valor radica en que su ser está en permanente desarrollo, el que se inaugura desde el momento del inicio de la vida³.

Volviendo a lo planteado en el art. 1 de la Declaración, cuando se proclama que **la persona nace libre e igual en dignidad y en derechos**; la dignidad es significada como una calidad intrínseca al ser persona, y puede entenderse como un ser merecedor de..., como una noción fundamentalmente ética, en la cual se reconocen los valores propios del ser humano. Desde la doctrina de derechos humanos, las personas somos merecedoras de ... libertad, justicia y paz, tres formas en que se despliega nuestra dignidad. La dignidad es un concepto histórico que se desarrolla y amplía en tanto la humanidad evoluciona.

Por su parte, los derechos, nos sitúan como personas capaces de adquirir, exigir y ejercitar nuestros derechos sin limitación alguna. La precisión con que son enunciados los derechos de las personas, en los instrumentos internacionales de DDHH, tiene como sentido, delimitar la acción estatal y disminuir la posibilidad de verse sometido a arbitrariedades.

Los niños y niñas son personas dotadas de dignidad y derechos al igual que los adultos, que por su condición de desarrollo, requieren especial atención y protección de manera de asegurar su

² Bugueño, Escalona, Espinoza, Medina, Palma, Salvat, Valverde; Contenidos Fundamentales de derechos Humanos para la Educación, Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, 1995, Santiago, Chile.

³ Op.cit.

plena realización, con posibilidades de desplegar todas sus potencialidades y capacidades tanto individuales como sociales.

Estas potencialidades y capacidades están en presentes al momento que el niño y niña nace y nos develan el grado de evolución de la sociedad que los recibe, al mismo tiempo, en ella y él, se condensan las esperanzas respecto a lo que puede llegar a ser esa sociedad y cultura. Esta esperanza es la que se actualiza a través del **ejercicio progresivamente autónomo de sus derechos** dando cuenta de su ser social, de su ser ciudadano.

Aquí aparece válida la pregunta acerca del sentido y contenido de estos derechos que son propios de las personas, adultas y no adultas. Para facilitar su comprensión los agruparemos de manera que den cuenta de los distintos estados de desarrollo del ser humano y de la forma como el medio social facilita el despliegue de la persona como un ser original, irrepetible, trascendente y poseedor de una inalienable dignidad⁴.

Así tenemos los derechos relativos a la **Protección de la vida**, que en lo fundamental apuntan a proteger la vida y la seguridad e integridad física y psíquica de las personas. Estos derechos constituyen los mínimos necesarios para que el ser humano pueda tener opción, dentro de la sociedad y en condiciones de igualdad de derechos, de desarrollar su existencia y hacer efectiva su dignidad.

Luego están los derechos relativos al **Reconocimiento de la persona**, que son los que enfatizan la individualidad del ser humano en la sociedad y las formas en que esta lo reconoce como sujeto individual. Son los derechos que objetivan la presencia de la persona en la sociedad. Estos derechos dan cuenta de la necesidad del ser humano de autopercebirse como un sujeto único e irrepetible, reconocido y respetado en tanto ser distinto a todo otro.

Después tenemos los derechos relativos a la **Realización de la persona**, y están vinculados con el despliegue de la subjetividad de la persona en la sociedad, es decir, con la posibilidad de vivir, como sujeto social, una expresión más amplia de libertad. Estos derechos garantizan, promueven y protegen las acciones de la persona inserta activamente en un colectivo.

Finalmente están los derechos de **Protección jurídica y participación ciudadana**, éstos por una parte garantizan a todas las personas el acceso igualitario a la justicia, y por otra, expresan las diversas modalidades de participación ciudadana. En este grupo, están considerados un conjunto de normas que caracterizan a un Estado de Derecho. Los derechos aquí especificados que están referidos a la participación ciudadana enfatizan la necesidad del ser humano de organizarse para el logro de fines comunes. Al mismo tiempo, dan cuenta de la necesidad del ser humano de relacionarse entre sí mediante una normativa que se aplique a todos por igual.

⁴ Tomado de las categorías utilizadas en el texto de la Corporación Nacional de Reparación y reconciliación, op.cit.

Estas cuatro categorías o agrupaciones facilitan grandemente la comprensión de los derechos humanos y de los derechos de los niños, niñas y jóvenes, desde una perspectiva educativa. Sin ir muy lejos podemos decir, que los fundamentos de cada categoría pueden tomarse como los fines de la educación, más aún, el sentido establecido en las categorías de “Reconocimiento de la persona” y “Realización de la persona” son los fundamentos del derecho humano a la educación.

EL DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN Y LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

La existencia del derecho a la educación, en tanto derecho humano, constata el papel fundamental e indispensable de los factores sociales en la formación de la persona - todas aquellas características añadidas a la naturaleza humana -, que hacen de cada ser uno irrepetible, único y original. Si entendemos que las condiciones sociales del ser humano no vienen determinadas hereditariamente, sino que ellas son adquiridas por transmisión externa, de generación en generación y solo se desarrollan en función de interacciones sociales múltiples y diferenciadas, entonces daremos cabal cuenta del rol de la educación en el desarrollo de la persona.

Aquí entonces aparece como relevante recordar que el fundamento del concepto de persona y de sujeto de derecho descansa en la libertad de conciencia, ordenada ésta hacia la realización de la libertad, la igualdad y la dignidad del ser humano. Respetar la conciencia de cada uno supone el respeto a la verdad propia, la que supone el derecho a buscarla.

Mediante el derecho humano a la educación, toda persona tiene la posibilidad de recibir un apoyo social necesario para alcanzar el pleno desarrollo de su personalidad y del sentido de su dignidad, haciéndose capaz de participar activamente en una sociedad libre, que favorezca la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todos los grupos humanos y promueva el respeto de los derechos humanos y libertades fundamentales⁵.

El rol de la educación entonces aparece esencial en la formación de la persona en tanto espacio de actualización y ejercicio de los derechos que le son inherentes, en especial los referidos a:

- respeto a la honra y al reconocimiento de la dignidad (art.12 DUDH);
- derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión (Art. 18 DUDH);
- derecho a la libertad de opinión y de expresión de informaciones por cualquier medio (art. 19 DUDH);
- derecho a la no discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otro tipo, nacionalidad u origen social, posición económica, nacimiento o cualquiera otra condición (art. 2 y 7 DUDH).

⁵ Domínguez Andrés, Compromiso ético del Estado, los derechos humanos y la educación. Manuscrito, no publicado, 1992, Santiago, Chile.

Estos derechos adquieren especial relevancia en el ámbito educativo, pues son los que dan cuenta de las capacidades necesarias de desplegar, desarrollar y ampliar en cada niño, niña y adolescente, que les permiten realizarse como seres autónomos y libres, a la vez que respetuosos de la diversidad, valorando la riqueza de la expresión de todos, y sintiéndose activos miembros de la sociedad de la cual forman parte, ejerciendo su ciudadanía. Es en este proceso formativo en donde cada sujeto amplía el ejercicio autónomo de sus derechos, para lo cual se hace imprescindible que el espacio educativo se constituya en uno promotor de derechos de todos los miembros de la comunidad escolar, pero en especial de los niños, niñas y adolescentes.

Así planteado, el espacio educativo ha de permitir por una parte el conocimiento y por otro el ejercicio de los derechos de los niños y niñas, pues al ser un espacio protegido en términos sociales, se aprehenden las conductas, hábitos y actitudes necesarios para convivir con otros y otras, reconociendo, respetando y valorando las diferencias, asumiendo las consecuencias de sus actos, responsabilizándose de sus dichos, conviviendo con las contradicciones y conflictos que todo espacio social implica.

El espacio educativo debe entonces, ser expresión de la realidad de la cual se es parte, debe asumir positivamente la realidad social, cultural y económica de sus estudiantes, de manera de propender a su desarrollo integral, tanto en las áreas cognitiva, como la social, afectiva y motora, todas esenciales para constituirse en una persona plena.

Por lo dicho, en el espacio escolar, se establecen importantes desafíos a los adultos responsables de la educación y formación de los y las estudiantes; **el primero, la coherencia entre el discurso y la práctica.** Desafío superior en una sociedad donde el decir y el hacer están muy lejanos el uno del otro, y más, donde los adultos nos consideramos poseedores de la verdad y con la autoridad de exigir su respeto y aceptación a los más jóvenes, más allá de las inconsecuencias cotidianas a través de los pequeños gestos, actitudes y conductas, lo denominado el currículo oculto.

El segundo desafío, dice relación con el reconocimiento y respeto de las niñas, niños y adolescentes, como sujetos de derechos, como personas plenas e iguales a los adultos en dignidad. Esto involucra de parte de los adultos, tomar conciencia de las formas de discriminación que existen en la escuela, las que en gran medida dan cuenta del no respeto a los y las estudiantes en tanto personas. Más bien se ve a los y las estudiantes como sujetos a quienes hay que llenar de ciertos conocimientos, actitudes y conductas, que les permitirían en un futuro, ser adultos de bien. Se ve a los y las estudiantes como sujetos en tránsito hacia ..., quizás tomar conciencia de que todos los seres humanos estamos siempre en tránsito facilitará el reconocer a los y las estudiantes como tales.

El reconocimiento de la dignidad de cada cual y de su honra, está vinculada con la percepción que cada sujeto tiene de sí mismo, con su autoestima y autovaloración, las que se desarrollan durante la vida de la persona e indispensables en el proceso de crecimiento permanente de todo ser humano. Aquí juega un rol de gran importancia la presencia del sujeto ante la comunidad y/o espacio de socialización inmediato, pues es indesmentible que tanto en la autoestima como

en la autovaloración interviene de forma directa el medio. Cualquier actitud de discriminación en la escuela, afectará entonces, profundamente el desarrollo del ser persona de los y las estudiantes, como también de cualquier otro sujeto que la sufra. Una forma simple de facilitar la percepción de respeto a la dignidad es entenderla como opuesta a la humillación. Cada vez que nos sentimos humillados, es porque nos han pasado a llevar la dignidad.

En la medida en que los y las estudiantes sientan el reconocimiento y el respeto en su ser, como personas originales e irrepetibles, portadoras de derechos y dotados de dignidad, respetarán y se asumirán responsablemente en tanto tales, reconociendo a las otras (adultas y pares) como iguales.

Es quizás la dificultad de aceptar a los y las estudiantes como personas plenas, la que nos hace temer cuando estos proclaman sus **derechos**, y nos hace preguntarnos rápidamente por sus **deberes**. Aquí dos precisiones: una, los derechos no son lo mismo que las normas de comportamiento, las cuales también han de ser consensuadas y no impuestas. Los derechos humanos, tanto de los niños y niñas como de los adultos, son formas de relación entre las personas, y en tanto tales, implican el reconocimiento y respeto del mismo derecho al otro, pues sino no puede ejercerse. Dos, el concepto de deber es altamente inadecuado cuando estamos hablando de la formación de las personas, pues el deber implica sumisión, obediencia, ausencia de reflexión del sujeto, y esto evidentemente es contrario al desarrollo de la autonomía, ampliación de la libertad y asunción de responsabilidades por parte de los y las estudiantes.

LA CONVIVENCIA EN EL ESPACIO EDUCATIVO Y LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

El espacio escolar, los derechos de todos los actores presentes en él, las diferentes historias personales y sociales, las distintas edades, etc. nos obligan a buscar formas de relación que regulen esa convivencia. El cómo somos capaces en ese espacio de desarrollo de las personas, lugar donde los y las estudiantes están en formación y los adultos son responsables de apoyar y orientar esta formación, de generar relaciones de respeto a la dignidad de cada cual, donde los conflictos se enfrenten positivamente y en los cuales cada uno asuma la responsabilidad que le corresponda en él, es una meta que nos desafía permanente.

Para regular la convivencia se hace necesario establecer reglas, normas, procedimientos que faciliten el logro de los fines de la educación y permitan el desarrollo pleno y libre de todos los actores y de los y las estudiantes en especial. Aquí aparecen fuertemente revelados los roles y funciones que cada uno y cada una cumple y tiene dentro de este espacio; definirlas y analizarlas frecuentemente ha de ser un proceso continuo, para no quedar fuera de los tiempos y de las necesidades de sus miembros.

La formación y la crianza son responsabilidades fundamentalmente adultas, y ambas han de tener como principio el reconocimiento y el respeto de la dignidad y los derechos de cada niño y niña. El establecimiento de límites en la formación y crianza, han de ser consensuados con las niñas y niños de acuerdo a su edad y capacidad en tanto personas y sujetos de derechos,

propendiendo siempre a la asunción de responsabilidades y la creciente autonomía en el ejercicio de derechos.

En este contexto las normas de convivencia las hemos de entender como aquellos acuerdos alcanzados por un grupo de personas, para relacionarse en un espacio tiempo determinado, contextualizado y pertinente a su historia y cultura.

Las normas de convivencia regulan las formas de relación de un grupo humano, asumiendo las diferencias de cada uno, la diversidad de percepciones respecto a una misma realidad, la emergencia de conflictos y la necesaria valoración positiva de ellos. En el espacio escolar las normas de convivencia adquieren variadas expresiones, ya sea el reglamento interno, los procedimientos disciplinarios, los mecanismos de resolución de conflictos, las reglas de funcionamiento en la sala de clases, etc. Cualquiera sea la forma que tomen las normas de convivencia, estas tienen un límite claro y fundamental, el respeto a los derechos humanos de todos los integrantes de la comunidad educativa, en especial de las niñas y niños.

Por ello, se hace imprescindible realizar una reflexión entre todos los miembros de la comunidad educativa, de manera de establecer las formas en que se harán cumplir las diferentes normas que como grupo se den, de manera de asegurar que la dignidad de cada uno y una está siendo resguardada y respetada. Por ello las relaciones han de ser de igualdad, respeto y diálogo, asegurando que el desarrollo personal de cada uno y el ejercicio de derechos pueda ser desplegado en la vida cotidiana.

Las normas de convivencia, por lo tanto, deben cautelar:

- ❖ El pleno desarrollo de la personalidad y el sentido de la dignidad.
- ❖ El fortalecimiento de las libertades fundamentales y los derechos humanos.
- ❖ La potenciación de habilidades y capacidades para participar efectivamente en la sociedad.
- ❖ El favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad.

Teniendo como cimiento el principio de la autonomía progresiva en el ejercicio de sus derechos.

Las normas de convivencia han de regular las relaciones de todos con todos, no solamente la de los y las estudiantes, porque entonces dejan de ser normas de convivencia y pasan a ser sanciones y castigos hacia los y las estudiantes por cualquiera actuación considerada inadecuada por los adultos, y sin reflexión por parte de la comunidad toda, lo que les quita el valor formativo que debe tener toda norma de convivencia.

Cada vez que pasamos a llevar la identidad del estudiante, menoscabamos su dignidad, lo frustramos en sus capacidades, lo alienamos de la sociedad, y por lo tanto se disminuye su capacidad de diálogo y relación intergeneracional.

Finalmente, y para cerrar esta reflexión, es importante recordar que la misión de educadores, educadoras y formadores de personas es potenciar todas las capacidades y aptitudes de los y las estudiantes; porque en tanto sistema educativo, su función es generar y entregar todas las

condiciones necesarias para que estas capacidades y aptitudes se desarrollen. Entonces, es nuestra obligación conocer y asumir los valores de la humanidad para la formación de personas plenas. Es nuestra obligación reconocer y respetar los derechos de todos y todas en especial de los y las estudiantes, pero también de exigir y ejercer nuestros propios derechos. Pregonar con el ejemplo sigue siendo la mejor escuela.

Nuestra dignidad solo se puede desplegar cuando la dignidad de los otros se despliega y tiene sentido. Solo en la relación con los otros podemos realizarnos como personas y nuestro postulado es que estas relaciones son las que establecen los derechos humanos.



Francis Elizabeth Valverde Mosquera. 1957. Chile
Profesora de Ciencias Naturales y Biología. Pontificia Universidad Católica de Chile. Derechos de la Niñez. Magíster en Ciencias Sociales/Sociología, Universidad de Chile. Profesora Diplomado Políticas Públicas y Niñez; Diplomado Memoria y Derecho a la Educación, Universidad de Chile.

Desempeño docente sobre el nivel de información en psicomotricidad en el nivel inicial en Instituciones Educativas Ugel 07, Lima.

Por: Rosalinda Vanessa Alejos Sevillano

Resumen: El enfoque de la investigación fue cuantitativo, de diseño no experimental, tipo básico, transversal de nivel correlacional, la investigación se realizó en algunas instituciones del nivel inicial de la UGEL 07, se midió la variable psicomotricidad, se realizó con una muestra no probabilístico representativa de 140 docentes del nivel inicial, siendo el tipo de muestreo intencional, la técnica utilizada fue la encuesta y el instrumento un cuestionario de tipo dicotómico con un total de 35 ítems. El resultado obtenido en base al estudio demostró que el 53.6% tiene una deficiencia en el conocimiento sobre psicomotricidad, por otra parte, las docentes del nivel inicial poseen un bajo desempeño docente, acentuándose en un contexto de emergencia educativa por salud pública mundial, COVID – 19, ocasionando a la vez poca movilidad motora gruesa y fina de los niños y niñas por encontrarse en aislamiento social, esta situación incide en el desarrollo cognitivo, social y afectivo de los párvulos. Dentro de los resultados de la prueba de hipótesis general se determinó coeficiente R de 0.572 y una significancia de regresión lineal general de $0,000 < 0,05$ que es el error muestral para el estudio; determinando que existe una correlación moderada, por ello, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la alterna determinando que sí existe implicancia del desempeño docente sobre el nivel de información en psicomotricidad en el nivel inicial en instituciones educativas.

Palabras clave: afectivo, cognición, desempeño, docente, psicomotricidad, social.

I. Introducción

Desde el mes de Marzo del 2020 el país sufre una pandemia causada por el impacto del Covid 19, problemática que se vive a nivel mundial y que a causa de ello se declaró la emergencia sanitaria con R.M la cual se determinó el aislamiento conllevando que se cerrarán las escuelas y se dieran de forma virtual, problema que se acrecentó para los docentes que buscaron estrategias para dictar clases de forma virtual, limitándose en su gran mayoría comunicarse con los estudiantes por medio de plataformas o whassapp para desarrollar las actividades de la estrategia de Aprendo en Casa y no se practicó las actividades psicomotrices por diversos factores como la falta de conocimiento de realizar estas actividades de forma virtual, la infraestructura en las casas de los niños, el poco adiestramiento a los padres de familia sobre éste tema o el poco interés de realizar éstas actividades psicomotrices tanto como de las docentes como la de los padres de familia. Esta problemática gira en torno a diversos países a nivel mundial ya que esto afecta en la salud integral del niño, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura “Se conoce que en ésta problemática se viene dando en muchos países, los niveles de inactividad física en los niños tienen consecuencias irreparables enfermedades no transmisibles generales” (2013, p.07). Esta situación se agudizó porque muchas de las maestras no estaban empoderadas en el uso de herramientas digitales para atender a los niños y niñas (Novoa, P. F. & Sánchez, F. de M., 2020).

La presente investigación, surge de la observación de algunas docentes de las instituciones educativas del nivel inicial que tienen un bajo nivel de información sobre la importancia del desarrollo de la psicomotricidad primordial en los niños y niñas, por lo tanto la poca aplicación de sesiones psicomotrices genera un desarrollo integral inadecuado, en problemas de aprendizaje, como la falta de coordinación, agilidad, etc. por otro lado, las prácticas pedagógicas son muy ambiguas siendo estas un componente clave en la labor que desempeña los docentes por tal motivo la formación académica debe de estar acorde con los nuevos enfoques y deben de estar en función a las competencias del desempeño docente.

Se ha observado la falta de conocimiento por parte de las docentes sobre la metodología para ser aplicada en las sesiones de psicomotricidad, según el Ministerio de Educación, nos refiere en el Marco del Buen Desempeño Docente, en el dominio IV “el desarrollo de profesionalidad y la identidad docente, donde parte las competencias 8 y 9 precisa sobre la reflexión de su experiencia pedagógica y el avance de su desarrollo de aprendizaje desde una mirada de respeto a los derechos, los valores cumpliendo un compromiso social”. (2012, p.3). Se evidencia que ésta situación se agrava cuando las docentes no promueven sesiones de psicomotricidad debidamente planificada. Por otro lado, la problemática que podemos observar a nivel nacional es que los docentes tienden a la aplicación parcial del Diseño Curricular Nacional, el escaso dominio de los contenidos curriculares generando deficiencia en su práctica docente. La enseñanza del área de psicomotricidad debe promover actividades lúdicas con el fin de lograr el desarrollo integral del niño del nivel inicial.

En algunas escuelas de la UGEL 07 se observa en las docentes que le dan poca importancia a las actividades psicomotrices priorizando más en el aspecto cognitivo que implica otras áreas de desarrollo en el proceso enseñanza- aprendizaje, dejando de lado las actividades lúdicas psicomotrices donde no se demuestra el logro de un buen desempeño que tiene los docentes, según Valverde (2017) y Canova, F. (2012) en este modelo de desempeño docente de estar relacionado entre docentes con la comunidad educativa a la que se le debe de capacitar a los integrantes de la familia o las personas que se queden a cargo de los niños en sus hogares, ya que por la coyuntura las actividades educativas se están llevando a cabo en los hogares, por tal motivo se les debe de dar apoyo constante a los padres de familia para desarrollar estas actividades con el acompañamiento debido.

El estudio fue abordado bajo el siguiente problema de investigación ¿Cuál es la implicancia del desempeño docente sobre el nivel de información en psicomotricidad en el nivel inicial en instituciones educativas Ugel 07, Lima 2021?. El presente estudio tiene como propósito el justificar las razones por las que se hace dicha investigación teniendo en cuenta el desempeño docente sobre el nivel de información de psicomotricidad en el nivel inicial en instituciones educativas Ugel 07- Lima 2021, con el fin de conocer cuál es el nivel de conocimiento que el docente del segundo ciclo tiene sobre psicomotricidad, la importancia y su aplicación en sus sesiones de aprendizaje que genere un logro de capacidades integrales en los niños y que pueda contribuir un buen desempeño mejorando el servicio educativo. Éste estudio se justifica teóricamente donde se enmarca dentro de los argumentos de Bernard Aucouturier (2005), quien desarrolló la práctica psicomotriz como una actividad lúdica donde permite al niño expresarse libremente dando valor a la acción y a la observación del movimiento, que busca el desarrollo integral del niño a través de los sentidos, el afecto, la sociabilidad, es decir es un proceso que va desde la acción propiciando actividades lúdica y recreación que estimula el pensamiento como en otras áreas físicas como el crecimiento físico, cognitivo y afectivo como la interacción social desarrollando su identidad como niño y niña. Tenemos a Masa, M., Jiménez, L., y Riera, C. (2018). Que nos referenciamos en que el estudio se justifica metodológicamente basado en una metodología activa y por descubrimiento que el docente debe de diseñar y plasmarlo a través de juegos libres aplicado en las sesiones de psicomotricidad que desarrollen competencias en el área cognitiva y social en el niño, logrando así un aprendizaje significativo. Así mismo, De la Cruz, M. (2012). propone que el profesor deba de conocer y preparar su clase activamente en base a cada dimensión de las variables para el desarrollo de las mismas, y aplicarlo de manera creativa y recreativa debiendo ser el acompañante en dicho proceso a través de una adecuada motivación, manipulación del material a fin de estimular al niño para que pueda desarrollar múltiples respuestas y/o soluciones a un problema. En cuanto a la justificación práctica, se sugiere la aplicación de nuevas estrategias en las actividades psicomotrices, tanto en su planificación como en la evaluación de las mismas. Así mismo, Kagan., J. (1970).nos menciona que en la actitud del maestro repercute mucho en el trato hacia el niño, quien debe demostrar empatía y desarrollar la parte emocional en niños de pre escolar, a esta edad la parte emotiva influye mucho en el desarrollo del niño y a su relación con los demás. Pintrich, P.R., A (1991) por tal motivo nos define que el docente debe ser creativo, dinámico, innovador para

desarrollar estas actividades ya que desempeña un papel muy importante en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

El objetivo general de la investigación se formuló de la siguiente manera, identificar la implicancia del desempeño docente sobre el nivel de información en psicomotricidad en el nivel inicial en instituciones educativas Ugel 07, Lima 2021. Entre las hipótesis planteadas para el estudio se tiene que existe implicancia del desempeño docente sobre el nivel de información en psicomotricidad en el nivel inicial en instituciones educativas Ugel 07, Lima 2021.

II MARCO TEÓRICO

El desempeño docente como una de las variables de estudio se argumenta a las acciones llevadas a la práctica por el docente en su quehacer pedagógico donde se despliegue manejo de contenidos de actividades cognitivas, sociales donde implique el desarrollo de estrategias para la creación de un clima favorable así como la aplicación de evaluaciones, relación con otros docentes, preparación de clases, acompañamiento a los estudiantes dentro del ejercicio de la labor docente, capacitaciones, donde surge el desasosiego de buscar alternativas que permitan al docente gestionarlas.

Respecto a la Guía de orientación del uso del Módulo de materiales de Psicomotricidad para niños y niñas de 3 a 5 años, el Ministerio de Educación (2012) de nuestro país, lo propone como una herramienta donde permite orientar en su quehacer pedagógico haciendo entrega de material educativo y cartillas donde se da la evaluación de la práctica docente promoviendo la valoración de la enseñanza del docente.

La metodología es el uso apropiado de las estrategias que el docente utiliza como herramientas fundamentales en su quehacer pedagógico desarrollando procedimientos estratégicos para lograr la comprensión y el entendimiento de la enseñanza con el fin de alcanzar aprendizajes significativos. (Zamarripa, J.y Castillo, I. 2016)

En la preparación de las sesiones educativas psicomotrices, se desarrolla en una secuencia didáctica basado en los argumentos de Aucouturier, donde se debe tomar en cuenta el esquema motriz del niño. También tenemos la evaluación en la etapa inicial es la valoración de los niveles de logros de las competencias propias a la edad del niño según el propósito educativo que tiene como finalidad de carácter cualitativo y formativo, que se da por medio de la observación continua durante todo el ciclo escolar.

La psicomotricidad como segunda variable nos refiere al desarrollo integral de la persona, siendo un conjunto de reglas que se integran en las diversas áreas de aprendizaje tanto psicológico como motriz.

Bernard Aucouturier, pedagogo francés, desarrolló la práctica psicomotriz como una actividad lúdica donde permite al niño expresarse libremente dando valor a la acción y a la observación del movimiento. Aucouturier distingue dos tipos de práctica: la psicomotricidad educativa y preventiva la que se desarrolla en actividades lúdicas donde el niño se desenvuelve como ente

autónomo y social, y la psicomotricidad terapéutica considera que el juego es la base fundamental para la creación.

La psicomotricidad se desarrolla en toda la vida del ser humano, siendo de suma importancia en la etapa infantil, son movimientos expresados a través del cuerpo que son percibidos por los sentidos. La psicomotricidad comprende la integración del desarrollo motor, físico y psicológico, que acompaña en el desarrollo del ser humano y su capacidad para desenvolverse en el mundo que lo rodea.

La coordinación motriz es la acción conjunta de los músculos, que implica movimientos coordinados en actividades de movimiento emitidos por el cerebro hacia los músculos por medio de la médula espinal las conexiones nerviosas, estos son emitidos por los estímulos, sensaciones y percepciones. La coordinación motriz puede ser de dos formas, como motora fina que involucra los dedos, músculos de la cara, vista; y la coordinación motora gruesa que involucra los movimientos de la musculatura.

La tonicidad muscular es el estado de contracción muscular que puede ser parcial, pasiva o continua que ayudan a mantener una postura corporal para cada movimiento del cuerpo, éstos pueden ir desde la hipertonia (rigidez muscular) a la hipotonía (relajación muscular) que dependerá del control de movimientos involuntarios de sistema nervioso o movimientos voluntarios dependerá de los impulsos.

El equilibrio es el estado de inmovilidad del cuerpo que regula el control postural que tiene relación entre el espacio, la gravedad y el desarrollo de nuestro sistema vestibular que nos da el conocimiento de la postura de nuestro cuerpo.

La lateralidad es el predominio de un lado simétrico del cuerpo, del cual el cerebro emite descargas eléctricas para el desarrollo de movimientos voluntarios e involuntarios, el cuerpo humano se divide en dos lados simétricos derecho e izquierdo donde se debe desarrollar actividades psicomotrices para que el niño defina su lateralidad dominante.

III METODOLOGIA

3.1. Tipo y diseño de investigación

El estudio corresponde al paradigma positivista por la naturaleza de la investigación; en cuanto al enfoque de su investigación del estudio corresponde al enfoque cuantitativo; Según Barrientos, P. (2006, p. 34) nos describe como un enfoque cuantitativo, basándose en los procesos estadísticos y valorando la información teórica.

De tipo básico de nivel descriptivo, es una investigación básica donde el objeto de estudio se analiza las variables sin modificarlas que tenga relación con el marco teórico.

De diseño no experimental; de corte transversal, por ello no se manipuló los datos obtenidos y se recolectaron en un determinado periodo. Según el estudio realizado no manipularon las

variables por tal motivo definieron que no es experimental, donde solo se les observan en el momento, en su espacio para poder examinarlos. Se definió es de corte transversal porque la aplicación de la información se obtiene en el mismo escenario y al mismo tiempo.

En la secuencia metodológica según Barrientos (2006) se desarrolló en lo hipotético deductivo, donde planteamos la hipótesis de lo general a lo particular.

El esquema del diseño

O – M1

_ M2

M1: (Desempeño docente)

M2: (Psicomotricidad)

3.3. Población, muestra y muestreo

La población estará constituido por docentes del nivel inicial de la edad de 3 a 5 años de la Ugel 07 con un total de 140 docentes de ambos turnos; por su parte Sampieri (2018) la población deberá de situarse por su característica de lugar y tiempo que concuerden con sus mismas características (p.174); la muestra estará constituido por 80 docentes; bajo el muestreo no probabilístico con la técnica de selección intencional.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica de acuerdo al procedimiento al estudio para la investigación se utilizó una encuesta, realizada para las docentes del nivel inicial de ambos turnos, así mismo el instrumento es: cuestionario con 35 ítems con respuestas de tipo dicotómica.

VI. CONCLUSIONES

Primera.

La primera conclusión del objetivo general donde se determinó un coeficiente R de 0.572 y una significancia de regresión lineal general de 0,000 se concluye que si existe implicancia del desempeño docente sobre el nivel de información en psicomotricidad.

Segunda.

La segunda conclusión del objetivo específico donde se determinó un coeficiente R de 0.451 y una significancia de regresión lineal general de 0,000 se concluye que si existe implicancia del desempeño docente sobre el nivel de información en la institucionalidad.

REFERENCIAS

Aucouturier, B. (2005), Los fantasmas de Acción y la práctica Psicomotriz, Barcelona-España, Editorial Grao. pp. 293-294.

Barrientos, P. (2006). La investigación científica. Lima. Ed. Ugraph. Pp. 198

Canova, F. (2012). Psicología Evolutiva del niño de 0 a 6 años. Ed. San Pablo. Colombia. Pp. 160.

De la Cruz, M. (2012). La Psicomotricidad en Preescolar, Publicaciones de Psicología Aplicada (Tea Ediciones S.A.), Madrid.

Kagan., J. (1970). The determinants of attention in infants. New York, EE. UU.: Am Sci. Vol. 13. P. 320. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.13.3.307>

Masa, M., Jiménez, L., y Riera, C. (2018). Systematization of the Psychomotor Activity and Cognitive Development. *Psicología Educativa*, 24(1), 38-41. Vol. 24. P. 41. <https://doi.org/10.5093/psed2018a5>

Ministerio de Educación de Perú (2012). Guía de orientación del uso del Módulo de materiales de Psicomotricidad para niños y niñas de 3 a 5 años. Lima: Quad Graphics Perú S.A.

Ministerio de educación del Perú. (2012). Marco de buen desempeño docente Recuperada de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6531>

Novoa, P. F. & Sanchez, F. de M. (2020). La docencia 40 diferencias prospectivas según género. Ed. EDMETIC. Perú. P.158.

Piaget, J. (1965). The origin of the intelligence in children. Nueva York, Estados Unidos: International Universities Press, Inc.. Vol. 3. P. 442.

Pintrich, P.R., A (1991) Manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), Ann Arbor: Universidad de Michigan, Technical Report No.91-B-004 / (1991). Vol. 1. P. 76.



Rosalinda Alejos, Perú. Marzo, 1976. Licenciada en Educación inicial por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Magister en Administración de la educación por la Universidad Cesar Vallejo. Ha publicado un libro Perú “Costa y Mar”, guía de educación ambiental para la educación inicial, II ciclo de la EBR. Especialista en educación psicomotriz, actual profesora de la I.E. 087 Corazón de María- Surco. **ORCID:** (0000-0002-6693-8478), e-mail.: rosalindaalejos@gmail.com

Representación semiótica en el aprendizaje de conceptos básicos de la estructura algebraica de grupo

Por: Régulo Antezana y Domingo Lizana Chauca

Resumen: El objetivo de la investigación fue determinar la influencia de la aplicación de la representación semiótica en el aprendizaje de conceptos matemáticos básicos de la estructura algebraica de grupo en estudiantes de educación superior. Aplicando el método experimental se obtuvo: en el pos-test, los estudiantes del grupo control se ubicaron en el dominio receptivo; pero el grupo experimental logró el dominio autónomo. Concluyendo que la aplicación de la representación semiótica influye positiva y significativamente en el aprendizaje de los conceptos básicos de la estructura de grupo de dichos estudiantes.

Palabras clave: semiótica, aprendizaje, estructuras algebraicas, teoremas matemáticos

Introducción

La investigación es proceso importante y eficaz para el desarrollo multifacético del hombre, y al mismo tiempo es una herramienta para conocer, reconocer, transformar y dominar la naturaleza, y poner al servicio a las múltiples necesidades de los seres humanos, por tanto, de la sociedad.

Desde esta perspectiva, las líneas de investigación en el campo educativo, fundamentalmente en la didáctica de la matemática, se presentan con la finalidad de contribuir en el aprendizaje de los estudiantes con la guía y apoyo de los docentes. Una de ellas a la que se puede considerar, es la representación semiótica, propuesta por Raymond Duval.

La Teoría de la Representación Semiótica, desarrollada por el filósofo y psicólogo francés: Duval (2004, p. 35); afirma que las representaciones son conscientes y externas, cuya evidencia se observa en puntos, trazos, caracteres, sonidos, figuras, esquemas, gráficos, expresión simbólica, expresiones lingüísticas, entre otros.

Con esta afirmación, Duval prioriza la importancia que desempeña las representaciones en el desarrollo de las matemáticas. Lo que motivó formular el siguiente problema: ¿cómo influye la Teoría de la Representación Semiótica en el aprendizaje de conceptos básicos de la estructura algebraico de grupo en los estudiantes de la carrera profesional de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica?

Como antecedente de la aplicación de esta teoría, tenemos por ejemplo a Ospina (2012, p. 59) en su tesis titulada: Las representaciones semióticas en el aprendizaje del concepto lineal, concluye, que antes de la aplicación de la mencionada teoría, los estudiantes mostraban dificultades en la conversión al registro algebraico desde otro registro que no sea el gráfico. Luego de la aplicación de las representaciones semióticas, permitió la articulación del lenguaje natural a la expresión matemática, ya que este acercamiento facilita los procesos de comprensión de los conceptos matemáticos. Asimismo, Núñez (2017, p. 46) afirma también que la aplicación de las representaciones semióticas, influye positiva y significativamente en las competencias matemáticas de los estudiantes de la Institución Educativa Particular Educare, Chosica; por lo que reporta, que existe diferencia entre las competencias matemáticas de los estudiantes antes y después de la aplicación de las representaciones.

También, Chacón, A. (2017, p. 98) en su trabajo de investigación: Función lineal: una aproximación por medio de los registros de representaciones semióticas con estudiantes de nivel secundario, concluye: “si los estudiantes realizan, en primer lugar, la conversión del lenguaje natural a un registro numérico, la conversión al registro algebraico será mucho más fácil. De igual manera, si el estudiante presenta dificultades al transitar en el registro de lengua natural, tendrá problemas para realizar conversiones a los otros registros (numérico, algebraico y gráfico)”

1. Marco teórico

1.1. Teoría semiótica

Cabe indicar que la teoría semiótica se encuentra dentro del sistema teórico llamada Enfoque Ontosemiótico, donde Godino, Giacomone, Batanero y Font (2017) afirman que este sistema trata de integrar diversas aproximaciones y modelos teóricos usados en la investigación en Educación Matemática, además se apoya en presupuestos antropológicos y semióticos sobre las matemáticas, y adopta principios didácticos de tipo socio-constructivista e interaccionista para el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La Teoría de Registros de Representación Semiótica fue desarrollada, aproximadamente en 1995, por el filósofo y psicólogo francés; Raymond Duval. A partir de la década de ochenta, del siglo pasado, profundizó sus investigaciones, en el aprendizaje de la ciencia de la matemática, fundamentalmente en el estudio e importancia que desempeña las representaciones en las actividades matemáticas, dado que los objetos de estudio de esta ciencia no son tangibles. Por ello, Ospina (2012, p. 32) mencionando a Duval (2006) sostiene que: “la actividad matemática se realiza necesariamente en un contexto de representación.”

Tocto (2017, p. 22) citando a Duval (2006), trata de diferenciar entre el objeto matemático y el concepto representación: “es esencial no confundir los objetos matemáticos con su representación, es decir, el objeto tiene que ser conocido en cada una de sus diversas representaciones”

Lo que implica, la presencia de dos tipos de representación: semiótica y mental, dado que, para ingresar al laberinto mundo de los objetos matemáticos, es mediante los distintos tipos de representación. Aunque muchos teóricos, afirman que las representaciones mentales y las semióticas como términos o conceptos son sinónimos, Duval (2004) presenta y argumenta considerándolos como dos conceptos, además reconoce que dichas representaciones son parte de los problemas fundamentales de la psicología.

Las representaciones semióticas, son representaciones donde el objeto es observado por el sujeto, por ello, son representaciones conscientes, pues presentan un carácter intencional, además tienen la función de tratamiento, por ello, Duval lo define así:

Las representaciones semióticas son a la vez representaciones conscientes y externas. En efecto permiten una ‘mirada del objeto’ a través de la percepción de estímulos (puntos, trazos, caracteres, sonidos...) que tienen el valor de ‘significantes’. Hay una gran variedad de representaciones semióticas posibles: figuras, esquemas, gráficos, expresiones simbólicas, expresiones lingüísticas, etc. (Duval, 2004, p. 35)

Las representaciones mentales se encuentran en nuestro cerebro, en nuestra conciencia, en nuestro pensamiento, pero como reflejo de la realidad objetiva. Al respecto, Duval (2004, p. 36) afirma lo siguiente: las representaciones mentales son aquellas que “permiten mirar el objeto en ausencia total del significante perceptible. Por lo general se igualan con las ‘imágenes mentales’ en tanto que entidades psicológicas que han tenido una relación con la percepción”, además sostiene, que no sólo se debe incluir los conceptos, las ideas, las nociones, “sino también las creencias y las fantasías, es decir, todas las proyecciones más difusas y más globales que reflejan los conocimientos, y los valores que un individuo comparte con el medio, con un grupo particular con sus propios deseos.” (p. 36)

Por tanto, las representaciones mentales se encuentran en interacción e interrelación constante con la realidad objetiva, con el objeto, con la materia existente, porque sin ella sería imposible una representación mental de los objetos o materia existente.

La relación entre las representaciones semióticas con las representaciones mentales, es verdaderamente un tanto compleja. Es decir, plantear que la relación es positiva o directa frente a la representación mental, no es verdadero, dado que:

La objetivación que corresponde a la formación de representaciones mentales nuevas, se acompaña de una producción de representaciones semióticas que con frecuencia insuficiente, inaceptable o incomprensible desde el punto de vista de la expresión. A la inversa, la producción de representaciones semióticas puede ser satisfactoria desde el punto de vista de la expresión y no corresponde a una objetivación para el sujeto que la produce solo por imitación, y no las produce para una objetivación. (Duval, 2004, pp. 36-37)

Asimismo, Duval (2004, p.37) afirma, que no puede tener una relación directa entre estas representaciones, en razón a que las representaciones semióticas “presentan un grado de libertad, necesario a todo el tratamiento de la información, que las segundas.”

Godino, Wilhelmi, Blanco, Contreras y Giacomone, (2016) citando a Duval (2006) indica, la que más resalta en la Teoría de la Representaciones Semióticas, es por otros signos matemáticos; lo que importa no es la representación sino su transformación.

Duval (2004) define los registros como medios de expresiones y de representación caracterizados precisamente por su respectivo sistema semiótico. En consecuencia, propone tres actividades cognitivas fundamentales de una representación relacionadas a la semiótica; primero la formación de una representación identificable, luego el tratamiento, y culmina con la conversión. Estas actividades tienen la propiedad de transformarse en otras representaciones, que pueden conservarse en todo su contenido o parte de ella.

La formación de una representación identificable consta de todo un bloque de registros perceptibles e identificables como una representación de algún objeto en un determinado sistema. Como sostiene Caruajulca (2013, p. 20), es la primera actividad cognitiva, “la cual pueda ser identificada como una representación de un registro dado. Por ejemplo: El enunciado de una frase o la escritura de una fórmula matemática.”

El propósito fundamental de la primera actividad cognitiva, es evocar una representación real, un objeto real, o en todo caso, expresar una representación mental.

La formación de una representación semiótica es el recurso a un(os) signo(s) para actualizar la mirada de un objeto a para sustituir la visión de ese objeto. Excepto los casos de idiosincrasia, los signos utilizados pertenecen a un sistema semiótico ya constituido y ya utilizado por otros; la lengua materna, un código icónico de representación gráfica o artística, una lengua formal, etc. Los actos más elementales de formación son, según los registros, la designación nominal de objetos, la reproducción de su contorno percibido, la codificación de relaciones o de algunas propiedades de un movimiento. Naturalmente, estos actos elementales son interesantes solo en la medida en que las representaciones así formadas están, implícita o explícitamente articuladas de representaciones de orden superior: frase, imagen, esquema, tabla (...)

Esta articulación en representaciones de orden superior depende de las posibilidades de estructuración propia a cada sistema semiótico. Por tanto, es importante que la formación de representaciones semióticas respete las reglas propias al sistema empleado no solo por razones de comunicabilidad, sino también para hacer posible la utilización de los medios de

tratamiento que ofrece ese sistema semiótico empleado: así, más que de reglas de producción, preferimos hablar de reglas de conformidad. (Duval, 2004, p. 43)

Desde esta perspectiva, la formación de esta representación se hace más compleja que las reglas de conformidad, dado que ella permite la identificación de ciertos números de caracteres del contenido percibido, según las posibilidades de representación del registro.

El tratamiento de una representación semiótica, son transformaciones propias de cada uno de los registros, según las reglas de conformidad que le son propias de un sistema determinado, de tal manera que a partir de ellas se logre tras representaciones nuevas, con respecto a las representaciones que dieron comienzo.

Un tratamiento es la transformación de una representación (inicial) en otra representación (terminal), respecto a una cuestión, a un problema o a una necesidad, que proporcionan el criterio de interrupción en la serie de transformaciones efectuadas. Un tratamiento es una transformación de la representación interna a un registro de representación o a un sistema. (Duval, 2004, p. 44).

Es decir, en el tratamiento que plantea Raymond Duval, existe toda una secuencia de muchas transformaciones, las cuales son eminentemente internas a un determinado registro; por lo que no varía el sistema de signos, en donde se encuentra dicha representación. Por tanto, esta actividad, es una transformación de una representación en otra, pero corresponde al mismo sistema; además indica que es una transformación interna a un sistema. Por ejemplo, “se realiza un tratamiento cuando se tiene una ecuación y se hace una simplificación de la misma” (Caruajulca, 2013, p. 20)

La actividad cognitiva de conversión, como indica su nombre, convierte las representaciones producidas de un sistema de representación a otro sistema, pero conservando una parte o todo el contenido de la representación inicial.

La conversión es la transformación de la representación de un objeto, de una situación o de una información dada en un registro, en una representación de ese mismo objeto, esta misma situación o de la misma información en otro registro. Las operaciones habitualmente designadas con los términos ‘traducción’, ‘ilustración’, ‘transposición’, ‘interpretación’, ‘codificación’, etc., son operaciones que hacen corresponder una representación dada en un registro con otra representación en otro registro. La conversión es pues una transformación externa relativa al registro de la representación de partida. (Duval, 2004, p. 46)

La conversión como representación semiótica es considerada muy importante, dado que es el resultado de la comprensión conceptual del objeto de la matemática trabajado inicialmente, y que al mismo tiempo contribuye en el desarrollo de la comprensión de las nociones de los conceptos matemáticos. Por ejemplo, se expresa en su lengua natural (escrito) una ecuación con una variable en el conjunto de los números enteros, la conversión será representado o enunciado en su forma algebraica, de hecho, algunas características o aspectos de lo expresado tendrán que perderse.

La conversión semiótica de objeto o ente matemático, no sólo se puede transformar del enunciado a su forma algebraica, sino puede ser, que parte del último para llegar al primero;

del modo algebraico a la forma escrita (lengua natural); es decir, puede realizarse dicha transformación en forma viceversa. Por ejemplo, “se hace una conversión cuando al tener una ecuación construimos su gráfica.” (Caruajulca, 2013, p. 20).

Al respecto, Duval (2004, pp. 46-47) propone el siguiente ejemplo, con la finalidad de diferenciar el tratamiento y conversión: la significación operatoria no es la misma para 0,25, para $\frac{1}{4}$ y para $25 \cdot 10^{-2}$ puesto que no son los mismos procedimientos de tratamiento los que permiten efectuar las siguientes tres adiciones: $0,25 + 0,25 = 0,5$; $\frac{1}{4} + \frac{1}{4} = \frac{1}{2}$; y $25 \cdot 10^{-2} + 25 \cdot 10^{-2} = 50 \cdot 10^{-2}$

Cada uno de estos tres significantes tienen una operatoria diferente, pero representa el mismo número. Asimismo, Duval (2004) presenta un ejemplo referido a una ecuación de primer grado con una incógnita:

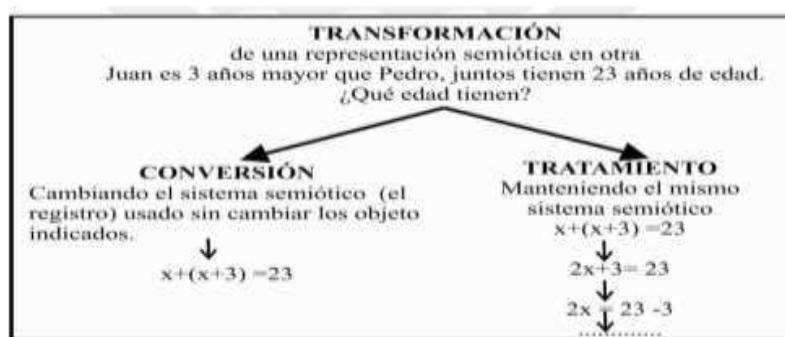


Figura 1. Procesos cognitivos fundamentales del pensamiento

Fuente: Duval (2004, p. 146)

La importancia de las representaciones semióticas radica en su comunicación para la comprensión y desarrollo de las actividades matemáticas; dado que, cuando realizamos ciertos cálculos o demostraciones de propiedades y/o teoremas de algún concepto matemático, recurrimos a su determinada escritura o tratamiento.

Guzmán (1998) citando a Raymond Duval, plantea la necesidad de discriminar correctamente los registros de representación semióticas, para tener los resultados que se esperan lograr.

Duval sostiene que las representaciones semióticas son aquellas en las cuales la producción no puede hacerse sin la movilización de un sistema semiótico: así las representaciones semióticas pueden ser producciones discursivas (en lenguaje natural, en lenguaje formal) o no discursivas (figurar, gráficos, esquemas...). Esta producción no responde únicamente o necesariamente a una función de comunicación: puede responder también a una función de objetivación o a una función de tratamiento. (pp. 6-7)

1.2. Aprendizaje

Para comprender la matemática se requiere diferenciar entre el objeto matemático y sus representaciones. Los objetos matemáticos son considerados a los números, los cuadrados, los segmentos, las rectas, las funciones, expresiones algebraicas, factorización, productos notables, etc. y, sus representaciones son la escrituras, decimal, entera, real o fraccionaria,

representación gráfica, trazos de figuras, las sumas, restas, etc.). Por tanto, la distinción entre el objeto matemático con sus representaciones, ayuda la comprensión matemática.

Nuñez (2017, pp. 53-54) siguiendo a Duval (2006), afirma que el aprendizaje de la matemática, es un campo de estudio propicio para el análisis de actividades cognitivas importantes como la conceptualización, el razonamiento, la resolución de problemas y la comprensión de textos. Enseñar y aprender matemática conlleva que estas actividades cognitivas requieran además del lenguaje natural o el de las imágenes, la utilización de distintos registros de representación y de expresión.

Asimismo, D'Amore (1997), citado por Núñez (2017, p. 54) afirmaba lo siguiente: En la matemática encontramos distintos sistemas de escritura para los números, notaciones simbólicas para los objetos, escrituras algebraicas, lógicas, funcionales que se tornan en lenguajes paralelos al lenguaje natural para expresar relaciones y operaciones, figuras geométricas, gráficos cartesianos, redes, diagramas de barra, diagramas de torta, etc. Cada una de las actividades anteriores constituye una forma semiótica diferente, entendiéndose por tal a la actividad de formación de representaciones realizadas por medio de signos. El dominio de las operaciones necesarias para cambiar la forma mediante la cual se representa un conocimiento es primordial, ya que se constituye en una operación cognitiva básica que está muy relacionada con los tratamientos de comprensión y con las dificultades del aprendizaje conceptual. Esto puede ser la causa de obstáculos que sólo la coordinación de varios registros semióticos ayuda a remontarlos, y en consecuencia el dominio de la habilidad para cambiar de registro de cualquier representación semiótica en el aprendizaje de la matemática se torna fundamental.

2. Método

El diseño de la investigación utilizado fue cuasi-experimental, porque son esquemas de investigación no aleatorios. La población objetivo fue de 350 estudiantes de la Facultad de Educación, la población accesible 112 estudiantes de la especialidad de Matemática, Computación e Informática, y la muestra elegida fue 27, de los cuales 17 pertenecieron al grupo experimental y 10 al grupo control.

Para la recolección de datos utilizamos la prueba de desarrollo con ocho ítems, tanto en la prueba de entrada como salida. Dicho instrumento se validó, mediante la opinión de jueces, con la finalidad que los contenidos, conceptos y preguntas sean las cercanas, vinculadas al propósito de la investigación.

Asimismo, los resultados de la prueba de entrada y salida lo obtuvimos mediante la evaluación por rúbricas, propuesta de Tobón (2013):

Nivel preformal (cuando todavía la competencia no tiene forma, es decir, estructura); nivel receptivo (tiene nociones sobre la realidad y el ámbito de actuación en la competencia. Recepción información, su desempeño es muy operativo, y hay baja autoestima con lo que desarrolla); nivel resolutivo o básico (posee algunos conceptos básicos, resuelven problemas sencillos y requiere asistencia, asesoría); nivel de autonomía (muestra argumentación científica sólida y profunda; resuelve problemas de diversos contextos, actúa autónomamente

o no requiere asesoría continua; y tiene y aprovecha los recursos que tiene); y nivel estratégico (muestra creatividad, innovación y estrategias de cambio en la realidad; analiza procesos para abordar problemas diversos, incidiendo en el estudio de sus causas y consecuencias)

Para la ubicación del estudiante en el nivel de dominio correspondiente, se determinó dividir en cinco escalas iguales, los cuales se encuentran en el sistema vigesimal: preformal de 0 a 4; receptivo de 5 a 8; resolutivo de 9 a 12; autónomo de 13 a 16; y estratégico de 17 a 20.

3. Resultados y discusión

3.1. Presentación de resultados

A continuación, presentamos la descripción del aprendizaje de los conceptos matemáticos básicos de la estructura algebraica de grupo, antes de la aplicación de la representación semiótica.

Las calificaciones del pre-test se encuentran con calificativos entre 1 y 4; cuyo promedio fue 2,30; la mediana y moda tuvieron un valor de 2; desviación típica de 0,823; y una variación de 0,678. Lo que indica, que dichos estudiantes se encuentran en el dominio preformal; es decir, ellos no tienen nociones de reconocer, definir, redactar, aplicar, resolver y representar algunos conceptos matemáticos básicos de estructura de grupo. En cambio, los estudiantes del grupo experimental lograron puntuaciones entre 2 y 6; con una media igual a 3,94; cuya mediana y moda fueron 4; con desviación típica igual a 1,197; y el valor de la varianza fue 1,434. Por tanto, la mayoría de ellos, también se ubican en el dominio preformal.

Ahora describimos el aprendizaje de conceptos matemáticos básicos de la estructura algebraica de grupo, después de la aplicación de la representación semiótica.

Los estudiantes del grupo control, obtuvieron en el pos-test, calificaciones entre 5 y 11; con una media igual a 7,80; cuya mediana y la calificación frecuente de 8; el valor de desviación típica igual a 1,619; y variación de 2,622. El 80% de dichos estudiantes alcanzaron el nivel de dominio receptivo, el 20% el nivel resolutivo, ninguno se ubicó en los niveles de dominio preformal, autónomo ni estratégico; lo que significa, que la mayoría de ellos tuvieron nociones de reconocer, definir, redactar, aplicar, resolver y representar algunos conceptos matemáticos básicos de estructura de grupo. En cambio en el grupo experimental, lograron en el pos-test, calificativos entre 10 y 15; con una media igual a 13,65; con el valor de la mediana igual a 13 y la moda de 15; cuya desviación típica fue 1,539; y resultó una variación a 2,368; por tanto, el 11,77% de los estudiantes alcanzaron el nivel dominio resolutivo, el 88,23% el nivel de dominio autónomo, pero ninguno logró ubicarse en el nivel preformal, receptivo, resolutivo y estratégico; en consecuencia, la mayoría de los estudiantes, pertenecientes al grupo experimental, reconocen, definen, redactan, aplican teoremas y propiedades en la demostración, resuelven situaciones problemáticas, y representan correctamente conceptos matemáticos básicos de estructura de grupo.

Asimismo, se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, donde tanto la prueba pre-test como el pos-test, presentan distribuciones normales de 0,353 y 0,137, respectivamente; los cuales

son mayores a 0,05. Además, la diferencia de éstas, tiene distribución normal, dado que; 0,89 también es mayor a 0,05 ($0,89 > 0,05$).

Por tanto, aplicando la prueba la prueba paramétrica t de Student, determinamos que existe diferencia significativa entre los promedios del pre-test y pos-test, respecto a la aplicación la representación semiótica en el aprendizaje de los conceptos básicos de la estructura de grupo de dichos estudiantes.

3.2. Discusión

Después de la aplicación de la teoría de representación semiótica, los estudiantes de la carrera profesional de Matemática, Computación e Informática, pudieron ubicarse en el dominio autónomo; es decir, lograron reconocer, definir, redactar, aplicar teoremas y propiedades en la demostración, y resuelven situaciones problemáticas con representaciones correctamente elaboradas, sobre conceptos matemáticos básicos de estructura de grupo.

Duval (2006) afirma que no se trata de buscar la relación entre representaciones y el objeto implícito, sino su capacidad intrínseca para ser transformadas en otras representaciones semióticas, y la existencia de transformaciones de cualquier representación semiótica: la conversión y el tratamiento, los cuales son cognitivamente independientes, sin embargo, matemáticamente la primera depende de la segunda. Estos conceptos guardan cierta con los resultados de este trabajo, dado que para lograr ubicarse en el dominio autónomo, los estudiantes tuvieron que dedicarle cierto tiempo en convertir los conceptos matemáticos a un lenguaje matemático adecuado, de esta manera pudieron resolver cualquier situación problemática.

García (2011) resaltando el reconocimiento de los estudiantes de las invariantes de cada una de las representaciones semióticas, permite lograr los procesos de aprendizaje del objeto matemático, coincide con nuestros resultados de la investigación.

El lenguaje matemático utiliza herramientas de la semiótica, para comprender, ordenar y transformar su propio discurso (Garzón, 2015). Estos conceptos mencionados concuerdan con algunos aspectos de nuestros resultados, toda vez que, posiblemente el esfuerzo del estudiante por encontrar la resolución de alguna situación problemática o demostración axiomática, se vio forzado convertir dicha situación a un lenguaje natural, algebraico o gráfico.

Tocto (2015) indica que la mayoría de estudiantes logró transitar por los siguientes registros de representación semiótica: lengua natural, tabular, algebraico y gráfico; lo que permitió movilizar sus conocimientos previos referidos a elementos y propiedades de la función cuadrática en sus diferentes representaciones. Asimismo, constató que los tratamientos en el registro en lengua natural son fundamentales para que los estudiantes realicen la conversión a los registros de representación tabular, algebraico y gráfico. Sin embargo, al transitar por los distintos registros de representación de la función cuadrática (lengua natural, tabular, algebraico y gráfico), los estudiantes mostraron dificultades para explicar y justificar las nociones de dicha función en lenguaje natural. En tanto que nuestros resultados concuerdan con algunos conceptos y resultados de la investigación.

De la misma manera, Chacón (2017) concluye que los estudiantes eran capaces de relacionar el registro de representación en lengua natural con el registro de representación gráfico; asimismo, identificamos las conversiones que pueden realizar. En tanto que nuestros resultados indican que los estudiantes asumen el reto de mostrar evidencias de tratamiento en el proceso de desarrollo de las situaciones problemáticas presentadas.

Caruajulca (2013) en su investigación determinó que solo 2 de los 58 estudiantes lograron resolver parcialmente las actividades, los demás estudiantes mostraron serias dificultades al pasar del registro verbal al algebraico, a pesar de hacer su esfuerzo solo intentaron llegar hasta el modelo matemático a optimizar y para representar gráficamente a dicho modelo se inclinaron por la tabulación, demostrando carencia de estrategias para graficar funciones cuadráticas, pues el modelo matemático que se obtiene en esta actividad representa a una función cuadrática. Sin embargo, nuestros resultados señalan que la mayoría de los estudiantes lograron un dominio autónomo en el desarrollo de las actividades; sin embargo, existen algunos estudiantes que mostraron cierta limitaciones y debilidades en la conversión de un lenguaje algebraico a un lenguaje natural o matemático, y en el proceso de tratamiento.

Ospina (2012) afirma, que al momento de aplicar las representaciones semióticas favorecieron los procesos de articulación del lenguaje natural hacia el lenguaje matemático; además sostiene que, al convertir una función lineal a un gráfico, permite transitar a otros registros de representación. Coincidentemente, en nuestra investigación se logró que los estudiantes alcancen los aprendizajes esperados.

Núñez (2017) basado en sus estudios propios, encuentra que la aplicación de las representaciones semióticas influye significativamente en las competencias matemáticas de los estudiantes. Asimismo, Acuña y Castillo (2018) sostienen también, que la representación semiótica de Duval influye de manera significativa en el aprendizaje de ecuaciones cuadráticas de cuarto grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Andrés Bello” de Castillapata- Huancavelica. Los aportes de estos dos autores concuerdan con los resultados de este trabajo de investigación, donde la aplicación de la representación semiótica influye de forma significativa en el aprendizaje en los conceptos básicos de la estructura algebraica de grupo.

4. Conclusiones

Se determinó que antes de la aplicación de la representación semiótica los estudiantes se encontraban en el dominio preformal, evidenciando no tener nociones de reconocer, definir, redactar, aplicar, resolver y representar algunos conceptos matemáticos básicos de estructura de grupo. Al aplicar la prueba en la etapa pre-test, los estudiantes tuvieron ciertas dificultades durante el desarrollo de dicha prueba, respecto a la conversión entre los registros: algebraico, gráfico, natural, etc., esto tiene que ver posiblemente con las limitaciones de conocimiento de las representaciones semióticas en este caso matemáticos.

La mayoría de los estudiantes lograron ubicarse en el dominio autónomo gracias a la aplicación de la representación semiótica; quienes fueron reconociendo, definiendo y redactando conceptos matemáticos; resolviendo situaciones problemáticas sobre conceptos

matemáticos básicos de estructura de grupo, y aplicando sus teoremas y propiedades, con la ayuda de los registros de representación semiótica.

Por otro lado, se determinó la existencia de otro grupo de estudiantes que alcanzaron el dominio receptivo, reconociendo, definiendo, redactando, aplicando, resolviendo y representando algunos conceptos matemáticos básicos de estructura de grupo.

Tanto en la prueba de entrada como de salida los estudiantes mostraron algunas limitaciones en determinar estrategias para la conversión del lenguaje algebraico al lenguaje natural; y al mismo tiempo otra proporción de ellos, también se encontraron con limitaciones en el tratamiento, principalmente en la demostración de teoremas y propiedades de estructura de grupo.

Finalmente, la aplicación de la representación semiótica influyó positiva y significativamente en el aprendizaje en los conceptos básicos de la estructura algebraica de grupo.

5. Referencias bibliográficas

- Acuña, G. y Castillo, E. R. (2018). Representación semiótica en el aprendizaje de ecuaciones cuadráticas en estudiantes del cuarto grado de institución Educativa “Andrés Bello” Castillapata, Huancavelica (tesis de pregrado). Universidad Nacional de Huancavelica.
- Bono, R. (S/F). Diseños cuasi-experimentales y longitudinales. Universidad d Barcelona. Recuperado en línea <http://deposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/30783/1/D.%20cuasi%20y%20longitudinales.pdf>
- Caruajulca, E. (2013). Propuesta didáctica para superar las dificultades que presentan los estudiantes de ingenierías al articular las representaciones semióticas en la solución de problemas de optimización (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Chacón, A. F. (2017). Función lineal: una aproximación por medio de los registros de representaciones semióticas con estudiantes de nivel secundario (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Duval, R. (2004). Semiosis y pensamiento humano. Registros semióticos y aprendizajes intelectuales. Colombia: Grupo de Educación Matemática.
- Duval, R. (2006). Un tema crucial en la educación matemática: La habilidad para cambiar el registro de representación. La Gaceta de RSME, 9 (1), pp. 143-168.
- García, L. I. (2011). Representaciones semióticas en el aprendizaje del teorema de Pitágoras. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Manizales. Colombia.
- Garzón, M. T. (2015). Desarrollo y comprensión de la semiótica matemática a partir de la semiótica lingüística y el lenguaje común (tesis de pregrado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia.
- Godino, J. D., Giacomone, B., Batanero y Font, V. (2017). Enfoque ontosemiótico y competencias del profesor de matemáticas. Bolema, Rio Claro (SP), 31 (57), pp. 90-113. Recuperado en <http://www.scielo.br/pdf/bolema/v31n57/0103-636X-bolema-31-57-0090.pdf>,

- Godino, J. D., Wilhelmi, M. R., Blanco, T. F., Contreras, A. y Giacomone, B. (2016). Análisis de la actividad matemática mediante dos herramientas teórica: registros de presentación semiótica y configuración ontosemiótica. *AIEM*, (10), pp. 99-110
- Guzmán, I. (1998). Registros de representación, aprendizaje de nociones relativas a funciones: voces de estudiantes. *Redime*, 1 (1), pp. 5-11
- Núñez, E. (2017). Representación semiótica como estrategia didáctica y competencias matemáticas en estudiantes de segundo grado de secundaria de la Institución Privada Educare de Chosica, Lima 2017. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle". Chosica.
- Ospina, D. (2012). Las representaciones semióticas en el aprendizaje del concepto lineal. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Manizales. Colombia.
- Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Colombia: Ecoe.
- Tocto, E. (2015). Comprensión de la noción función cuadrática por medio del tránsito de registros de representación semiótica en estudiantes de quinto año de secundaria. (Tesis de Maestría). Pontifica Universidad Católica del Perú.



Régulo Antezana, Perú 1966. Licenciado en Pedagogía y Humanidades; especialidad de Matemática y Física por la Universidad Nacional del Centro del Perú. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Huancavelica. Investigador en la línea de didáctica de las matemáticas y filosofía, con artículos publicados: Raíces sociales y gnoseológicas de la religión en la sociedad primitiva; silabo por competencias en la Facultad de Educación de la UNH; demostración de teoremas de números naturales en el Sistema Axiomático de Giuseppe Peano; Modelo Van Hiele en el aprendizaje de áreas y perímetros de regiones poligonales en estudiantes de la Universidad Nacional de Huancavelica; y Representación Semiótica en el aprendizaje de conceptos básicos de la estructura algebraica de grupo. **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2822-6186> (<https://orcid.org/0000-0003-2822-6186> - **Correo electrónico:** regulo.antezana@unh.edu.pe



Domingo Lizana Chauca, Perú 1969. docente e investigador en educación, matemática, tecnologías de la información, sistemas e informática. Licenciado en Matemática Informática por la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Ingeniero en Sistemas e Informática por la Universidad de Ciencias de Ingeniería Continental de Huancayo. con artículo publicados: Representación Semiótica en el aprendizaje de conceptos básicos de la estructura algebraica de grupo. **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3486-3579> - **Correo Electrónico:** domingo.lizana@unh.edu.pe

Planificación curricular, un modelo para su mejora

Por: Juan Carlos Espejo Lázaro

Resumen: La finalidad es proponer un modelo metodológico con enfoque constructivista-sistémico para mejorar la planificación curricular y la elaboración de los programas curriculares de los docentes de Primaria de las diferentes instituciones educativas de nuestro país. El modelo se basa en la respuesta a cuatro preguntas clásicas del currículo; ¿Qué aprenderán? ¿Cuándo lo aprenderán? ¿Cómo lo aprenderán? y ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?. La ejecución adecuada y coherente de los criterios técnico-pedagógicos expuestos en cada una de las etapas, ayuda a los docentes a elaborar sus programas curriculares en menos tiempo, con un menor esfuerzo y mayor eficacia.

Palabras clave: Diversificación, modelo metodológico, planificación curricular, programas curriculares.

La programación curricular es una de las etapas del currículo y se caracteriza por la previsión anticipada de una serie de acciones que realizarán los profesores y estudiantes, por lo que no puede estar supeditada a la simple intuición, ni a la improvisación del profesor, ni mucho menos a la espontaneidad de acciones; sino lo esencial es el desarrollo de competencias, capacidades y desempeños de una manera sistemática y secuencial donde también se tenga en cuenta la realidad escolar y los intereses de los estudiantes.

Para realizar este proceso curricular, se necesita que el profesor posea un cúmulo de saberes técnico – pedagógicos y teóricos; así como un basamento experiencial, los cuales les permitirán prever los conocimientos, actividades y estrategias en una realidad concreta y temporal para lograr determinadas capacidades y por ende de competencias. Al respecto López y Sola (2000) y Traver et al. (2019) toda labor compleja, necesita la planificación con el fin de que todos y cada uno de los elementos que lo configuran confluyan en el estándar de aprendizaje que se propone.

Por lo tanto, la intencionalidad es ofrecer aspectos fundamentales respecto a planificación y programación curricular, analizando conceptos desde un punto de vista constructivista-sistémico; y ofrecer una propuesta metodológica con una serie de procedimientos o pasos fundamentales para mejorar la elaboración de Programas Curriculares tanto de larga duración como de corto plazo.

En nuestro país la aplicación del enfoque educativo constructivista y su correspondiente diseño curricular, ha generado cambios educativos en las diferentes etapas y elementos del currículo; es decir, una modificación profunda de las concepciones y prácticas que han caracterizado a la educación; proponiendo nuevas visiones de los sujetos, procesos y componentes del proceso educativo. (PLANGED, 2002)

En julio de 1994 empezó a aplicarse el nuevo enfoque pedagógico en el nivel de educación primaria y su objetivo primordial era el de mejorar la calidad del trabajo técnico – pedagógico de los profesores en el aula, lográndose implementar el Programa Nacional de Capacitación (PLANCAD). (Valverde et al., 1998; Castillo, 2008). Sin embargo, el proceso de programación curricular tenía serias limitaciones optándose por una libertad en el estudiante de hacer lo que él deseaba en el aula. Es decir, los programas curriculares para los diferentes grados y secciones, no se realizaban de una manera planificada y coherente, sino se atendía a lo que el estudiante quería realizar en el momento de clases.

Posteriormente, la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria a través del Ministerio de Educación, como política educativa, diseño, validó e implementó para el nivel de educación primaria las estructuras curriculares de: I ciclo (1º y 2º grado), II ciclo (3º y 4º grado) y III ciclo (5º y 6º grado) los cuales fueron aprobadas mediante Resoluciones Ministeriales Nº 124 – 97 – ED, Nº 201 – 98 – ED y Nº 225 – 99 – ED, respectivamente. Estos documentos constituyan el marco conceptual, curricular y operativo del sistema educativo peruano; se organizaba en base a ejes curriculares, contenidos transversales, áreas de desarrollo personal, programas curriculares organizados por competencias, capacidades y actitudes de los diferentes grados; asimismo este currículo se caracterizaba por ser humanista y valorativo, abierto y reconceptualista, flexible y diversificable, integral e interdisciplinario. (véanse DINEIP, 1998; DINEIP, 1999; DINEIP, 2000). Pero estas estructuras curriculares básicas de educación primaria, presentaban deficiencias pues las competencias, capacidades y actitudes de las diferentes áreas curriculares eran muy complejas y de difícil operativización en la labor educativa.

Asimismo, los entes ejecutores del Plan Nacional de Capacitación Docente a través de sus facilitadores realizaron capacitaciones a los profesores de educación primaria, sobre el nuevo enfoque educativo, pero en Programación Curricular tanto de larga duración como en Unidades Didácticas, no existía una metodología y un diseño adecuado que permita elaborar adecuadamente dichos documentos.

Esta dificultad y/o desorientación educativa en planificación y programación curricular se mantiene hasta la fecha; aún más se ha agudizado con los cambios de diseños curriculares y política educativa. En el año 2003, ante los resultados bajos obtenidos en el rendimiento escolar en las pruebas internacionales de Comunicación Integral y Lógico – Matemática promovidos por la UNESCO el año 1997 y el Proyecto PISA el año 2001 (Rivera, 2001; Consejo Nacional de Educación, 2006; Gallegos, 2004; Rivas y Scasso, 2019; Muelle, 2020;); fue motivo más que suficiente para que el gobierno peruano declare en emergencia el Sistema Educativo Nacional, basado en tres ejes curriculares: Comprensión Lectora, pensamiento Lógico – Matemático y Formación en Valores; emitiendo diversas disposiciones legales y cuya aplicación era inmediata y debía ser incluida en las programaciones curriculares de corta duración. (El Peruano, 2003). También, se disponen legalmente los Lineamientos del Programa Nacional de Emergencia Educativa 2004, el cual contiene un listado de actividades para el mediano plazo, compuesto por ejes, programas y proyectos estratégicos. (Gallegos, 2004, Muelle, 2020).

En el año 2004, se recibió la capacitación docente sobre un nuevo programa curricular básico actualizado de Educación Primaria de Menores, cuya orientación estuvo enmarcado por el Decreto Supremo N° 029 – 2003 – ED, por la Resolución Ministerial N° 0030 – 2004 – ED y su directiva N° 001 – 2004 – VMGP. (Ministerio de Educación, 2008; El Comercio, 2004; Rosales, 2005). Este documento presentaba nuevas competencias para las áreas curriculares de todo el nivel Primaria y sus capacidades y actitudes eran más concretas y específicas para los diferentes grados, pero más simples y muchos conocimientos esenciales que los estudiantes debían aprender no habían sido considerados.

A fines del año 2005, el Ministerio de Educación nuevamente plantea un nuevo Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular para articular el currículo de los tres niveles: Inicial, Primaria y Secundaria; pues éstos eran trabajados de una manera independiente sin relación unos con otros. Sin embargo, este documento curricular presenta limitaciones, pues el currículo de Inicial y Primaria se organizan por competencias y describe capacidades y actitudes en tanto que para la Educación Secundaria se organiza por capacidades y describe los contenidos de cada uno de ellos; y en evaluación la educación inicial emplea tres letras (A, B y C), en Primaria cuatro (AD, A, B y C) y en Secundaria la escala vigesimal. (Díaz y Eléspuru, 2008).

Asimismo, este diseño plantea de una manera general sobre la Programación Curricular Anual y los componentes que deben tener las Unidades Didácticas: Unidad de Aprendizaje, Proyecto de Aprendizaje y Módulo de Aprendizaje; delegando responsabilidad a que cada institución educativa, específicamente los profesores, elaboren sus programas curriculares pero

RUTAS DE OTRA EDUCACIÓN POSIBLE: Voces pedagógicas desde nuestra América

específicamente no dice cómo hacerlo. Es decir, en Programación Curricular no existe una metodología adecuada que unifique criterios técnicos y pedagógicos y facilite al docente el cómo elaborar sus Programaciones Curriculares tanto de larga como de corta duración.

El 18 de agosto de 2008, el Ministerio de Educación considera necesario realizar nuevamente reajustes al Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular y con Resolución Ministerial N° 0354 – 2008 – ED autoriza y difunde los carteles curriculares de capacidades y actitudes de las áreas curriculares de Lógico Matemática, Comunicación Integral, Personal Social y Ciencia Ambiente, para hacer aplicados en la Educación Primaria. (Ciberdocencia, 2008). Nuevamente, el 15 de diciembre del 2008 mediante Resolución Ministerial N° 0440 – 2008 – ED, el Ministerio de Educación aprueba y autoriza la aplicación y difusión del nuevo Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular, en la cual plantea una nueva estructura curricular basada en competencias por ciclo, organizadores para cada área curricular y en base a éstos se agrupan una serie de capacidades, conocimientos y actitudes. (Ministerio de Educación, 2009).

En el año 2013, aparecen las Rutas de Aprendizaje, que son herramientas pedagógicas valiosas para el trabajo pedagógico en: Matemática, Comunicación, Personal Social, Ciencia y Ambiente, Historia, Geografía y Economía, Promoción Ciudadana y Cívica, en estas Rutas se plantea los estándares de aprendizaje, las capacidades y competencias que se tienen que asegurar en los estudiantes y los indicadores de logros de aprendizaje por niveles de educación (Inicial, Primaria y Secundaria).

Mediante Resolución Ministerial N° 281 – 2016- MINEDU en junio del 2016, habiéndose realizado consultas nacionales a diferentes actores sociales entre el 2012 al 2016, el MINEDU diseña un nuevo Currículo Nacional de Educación Básica Regular que contiene el perfil de egreso de los estudiantes de la Educación Básica, los enfoques transversales, los conceptos clave y la progresión de los aprendizajes desde el inicio hasta el fin de la escolaridad, estableciendo los estándares de aprendizaje por niveles. Los Programas Curriculares de Educación Inicial, Primaria y Secundaria y la lista de instituciones educativas focalizadas fueron aprobadas en diciembre del 2016 mediante Resolución Ministerial N° 649-2016-MINEDU. Posteriormente, se realiza nuevas modificatorias del Currículo Nacional de Educación Básica y de los Programas Curriculares de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, mediante la Resolución Ministerial N° 159-2017-MINEDU. (MINEDU, 2016)

Todas estas reformas educativas realizadas, en diseños y programas curriculares, aunado a los cambios de política educativa por los gobiernos de turno, ha generado en nuestro país una desorientación pedagógica generalizada en la manera de elaborar los programas curriculares, existiendo en cada ámbito regional diversas formas de realizar la diversificación curricular de las capacidades y desempeños (Yupanqui, 2004; Díaz, 2008); y diferentes diseños curriculares en programación curricular anual y de corta duración, basado en su mayoría en criterios personales antes que en criterios técnico pedagógicos.

Toda esta realidad educativa nacional en política educativa y sus constantes cambios curriculares repercute también en las instituciones educativas de nuestro país en donde se puede apreciar con respecto a programación curricular en el nivel Primaria deficiencias e irregularidades. La mayoría de profesores compran Programas Curriculares tanto anuales como unidades de aprendizaje, elaborado por terceras personas de manera general y por tanto descontextualizados a su realidad institucional; lo “cambian de nombre” y lo aplican con sus estudiantes. Los programas curriculares anuales que elaboran los profesores de los diferentes grados y secciones se realizan según criterios personales, teniéndose como resultado diferentes esquemas y por lo tanto documentos diferentes de programación. Es decir, estas programaciones no se elaboran con criterios técnicos – pedagógicos.

Existe un desconocimiento de cómo diversificar las competencias, capacidades y desempeños del Currículo Nacional de Educación Básica para analizar, priorizar, secuenciar, especificar y contextualizar a cada grado y realidad escolar. Las Unidades de Aprendizaje elaboradas muchas veces han sido programadas con gran cantidad de capacidades y actitudes, actividades y estrategias para cada área de desarrollo, lo cual genera que el profesor se atrase y esté reprogramando mensualmente lo que no se cumplió.

Los Programas Curriculares de Corta Duración o unidades de aprendizaje que elaboran los profesores también se realizan de una manera personal, obteniéndose al final diversos esquemas de unidades didácticas, cuyos componentes esenciales se distribuyen de diferente forma y algunos hasta son omitidos. Generalmente, los profesores de los diferentes grados y secciones utilizan para programar Unidades de Aprendizaje, pero sus actividades y estrategias muchas veces no se organizan en torno a un problema o situación detectada; y más aún los productos no son visibles; desvirtuándose en su ejecución pedagógica para los que fueron programadas.

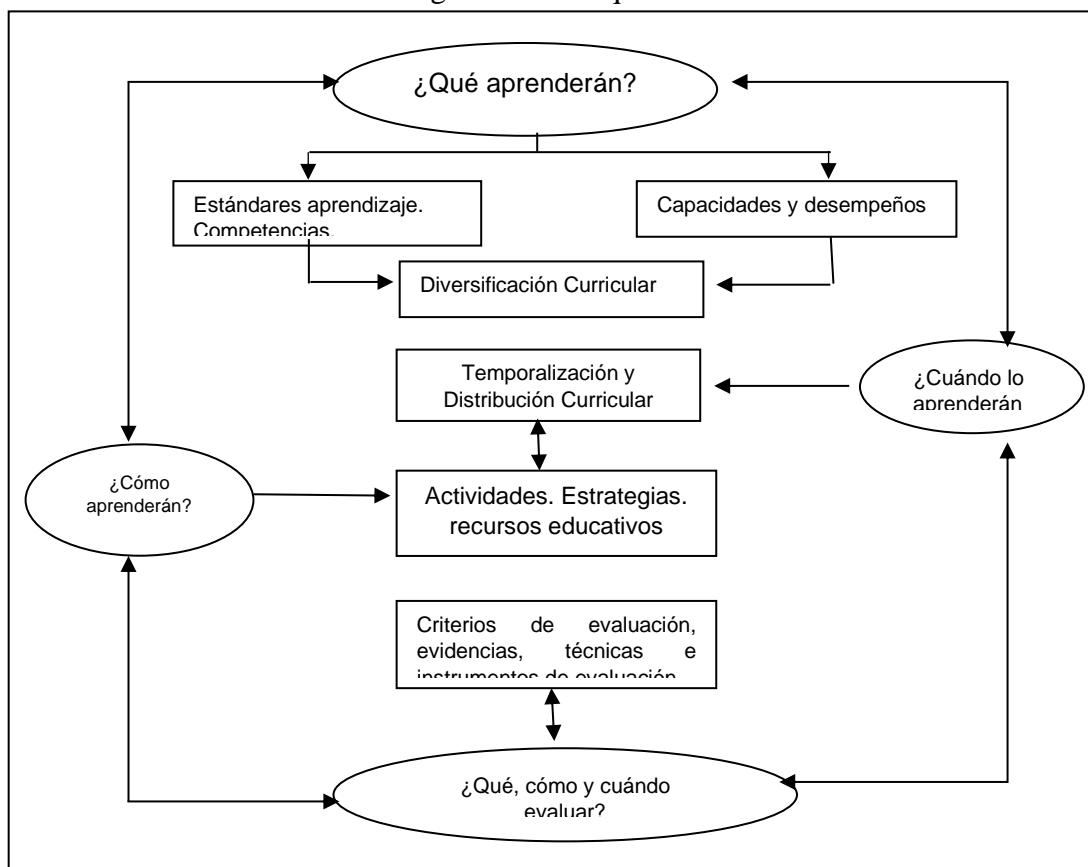
Muchas veces las Unidades de Aprendizaje programadas se quedan simplemente como documentos para presentar y cumplir, teniendo el profesor que guiarse por algunos textos escolares para su grado. Es decir, las unidades que se realizan son inadecuadas e inoperativas pues no facilitan la tarea del profesor. Y las estrategias que se programan no responden a las actividades ni mucho menos a las competencias, capacidades y desempeños ni al problema o situación de la Unidad de Aprendizaje que se programa; y más aún estas estrategias no se relacionan con el tiempo pedagógico real y efectivo y se realizan de una manera muy específica, desvirtuándose en su criterio técnico como componente de las Unidades de Aprendizaje. Existe un desconocimiento del para qué, por qué y cuándo utilizar determinadas Unidades Didácticas. Asimismo, existen algunos docentes que trabajan en forma libre, sin tener sus programas curriculares, cayendo en la improvisación y la rutina diaria; o muchas veces seguían de textos enciclopédicos o producidos por diferentes editoriales.

A nivel nacional el Ministerio de Educación orienta en forma general el proceso de elaboración de los programas curriculares, planteando algunos niveles de construcción curricular como: nivel nacional (Formulación del Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular); nivel regional (Formulación de lineamientos de política regional para la diversificación curricular) y nivel local (Construcción del proyecto curricular y programación curricular a nivel

de aula). (Ministerio de Educación, 2005). En tal sentido, según Resolución Ministerial N° 0667 – 05 – ED todo docente del nivel de Educación Primaria está en la obligación de elaborar sus programas curriculares de aula, la misma que comprende: la programación curricular anual o de largo alcance y la programación curricular a corto plazo o de corta duración que se concreta en las unidades didácticas. No obstante lo normado, los profesores presentan debilidades en el proceso de elaboración de sus programas curriculares, pues no se tiene criterios técnico – pedagógicos que en base a una secuencia lógica permita al docente construirlos adecuadamente.

Todos estos hechos y otros más que caracterizan a la realidad educativa de las instituciones educativas en planificación y programación curricular ameritan un planteamiento que permita solucionar el correspondiente problema: ¿Cómo mejorar la elaboración de los programas curriculares que realizan los docentes de educación primaria de las instituciones educativas del país? Por lo que, se plantea un modelo metodológico como propuesta pedagógica, basado en el enfoque constructivista – sistémico y cuya propuesta se basa en la respuesta a las cuatro preguntas principales clásicas del currículo, como son: ¿Qué aprenderán? ¿Cuándo lo aprenderán? ¿Cómo lo aprenderán? y ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?. Se representa de la siguiente manera:

Figura 1
Modelo Metodológico con enfoque constructivista-sistémico.



Nota: Elaboración propia.

Este modelo metodológico que se propone tiene su basamento teórico en el enfoque constructivista - sistémico, cuyos planteamientos que lo orientan son:

Constructivista:

- El alumno es el centro del proceso de aprendizaje y el constructor activo de su propio conocimiento y el reconstructor de los distintos contenidos escolares a los que se enfrenta.
- El conocimiento es un proceso de construcción a partir de la acción del sujeto sobre la realidad. El ser humano es un sujeto activo que construye sus conocimientos en interacción con el medio, partiendo de su dotación inicial que es la hereditaria.
- La organización del conocimiento en estructuras y en las reestructuraciones que se producen por causa de la interacción entre las estructuras ya existentes y la nueva información que asimila la persona.
- Existe aprendizaje significativo si la tarea de aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe y si éste adopta una actitud de aprendizaje correspondiente para hacerlo así.
- El aprendizaje cuenta, indispensablemente, con un proceso que se realiza en forma individual (intrapsicológico), pero que es estimulado y provocado desde la relación con otros individuos (interpsicológico). Se aprende con los otros y de los otros (docentes y pares).
- Es el medio socio - cultural el que pasa a determinar un papel esencial y determinante en el desarrollo del psiquismo del sujeto, pero en definitiva, éste no lo recibe pasivamente, sino que a través de la actividad mediada en interacción con su contexto socio - cultural y participando con los otros en prácticas socio - culturalmente construidas, reconstruye el mundo sociocultural en que vive. (véanse Piaget citado por Deval, 1996; Briones, 1995; Hernández, 1998; Barone, 2003; Pujante, 2018, Araya y Espinoza, 2018).

Sistémico:

- Todo objeto, hecho o fenómeno es un sistema si es que se compone de elementos relacionados entre sí, que constituyen una determinada formación integral, no implícita en los componentes que lo forman.
- Todo sistema convencionalmente determinado se compone de múltiples subsistemas y éstos a su vez de otros, tanto como su naturaleza lo permita, los cuales en determinadas condiciones pueden ser considerados como sistemas, por lo tanto, los términos sistemas y subsistemas son relativos y se usan de acuerdo con las situaciones.
- El modo de abordar los objetos y fenómenos no puede ser aislado sino que tienen que verse como parte de un todo. No es la suma de elementos, sino un conjunto de elementos que se encuentran en interacción, de forma integral, que produce nuevas cualidades con características diferentes cuyo resultado es superior de los componentes que lo forman y provocan un salto de calidad.
- Todo sistema tiene 4 propiedades fundamentales que lo caracterizan:
 - Componentes: elementos que constituyen el sistema.

- **Estructura:** Relaciones que se establecen entre los elementos del sistema.
- **Funciones:** Acciones que puede desempeñar el sistema.
- **Integración:** Mecanismos que aseguran la estabilidad del sistema y se apoyan en la dirección. (véanse Rosental, 1981; Rosell, 2008; González, 1986; Hernández, 2019; Pantoja y Garza, 2019).

¿QUÉ APRENDERÁN?

La respuesta a esta pregunta nos conlleva a diversificar las competencias, capacidades y desempeños del Currículo Nacional de Educación Básica a las características de los estudiantes y a las demandas del contexto socio – cultural. Para este proceso se utiliza la diversificación curricular con sus técnicas de análisis: contextualización y secuencialización:

Diversificación Curricular:

Es el proceso mediante el cual los diseños curriculares básicos de áreas se adecuan a las necesidades educativas de los alumnos y a las condiciones reales de las instituciones educativas y a su contexto local. (Acosta, 2000; Solis, 2017). El punto de partida para la diversificación curricular es el diagnóstico de la problemática pedagógica de la institución educativa y en función de ello, el currículo nacional es enriquecido y adecuado a las condiciones y modo de vida de los alumnos. Todo lo que sucede en la institución educativa tiene un sentido. El proceso de diversificación curricular consiste en encontrar ese sentido y hacerlo consciente, paulatina y colectivamente, de la auténtica intencionalidad de la actividad educativa y de sus resultados, y a partir de allí, planificar en equipo con la comunidad educativa.

Contextualización:

Es una de las tareas que deben realizar los docentes para programar y exige la incorporación del currículo, a la vida cotidiana de la localidad, de la región, del país y del mundo; que sea de importancia para la adecuación y/o construcción de nuevos desempeños en función del contexto donde se vive y se desarrolla el proceso educativo. (Ministerio de Educación, 2016). Para el proceso de contextualización debe tenerse en cuenta la realidad geográfica y socio – cultural en donde se encuentra inmersa la institución educativa; y en base a ésta realizar las modificaciones o cambios curriculares necesarios para su planificación y ejecución en el proceso educativo.

Secuencialización:

Consiste en prever el orden de consecución de los mismos por parte de los alumnos. Para ello se deben atender a factores logocéntricos y psicocéntricos. (Díaz, 2002; Rodelo et al. 2021). Por lo tanto, la secuencialización es una tarea complementaria a la selección de los mismos y se da en forma interrelacionada. La secuencia convencional de las operaciones matemáticas suelen establecer el orden siguiente: suma, resta, multiplicación, división y radicación; por lo que la suma debe ser previa a todas las restantes operaciones, exige que se posea información e incluso, la mecánica de la suma como paso previo para la resta, siendo la suma prerequisito.

¿CUÁNDO LO APRENDERÁN?

Consiste en la planificación del tiempo en función de los días efectivos de clase dispuestos por disposición legal del gobierno de turno. Las competencias, capacidades y desempeños diversificadas se distribuyen y organizan curricularmente en función del tiempo programado (temporalización) de una manera sistemática y lógica en razón de su grado de dificultad y saberes previos. (Distribución curricular).

En tal sentido, la labor de los maestros es básicamente prever el tiempo para lograr una adecuada intervención que conlleve a promover el desarrollo de aprendizajes significativos en sus alumnos. Para ello, en la planificación curricular de tiempo el docente tiene que realizar lo siguiente:

- Elaborar la visualización analítica anual del tiempo y la calendarización del año escolar.
- Proponer adecuadamente el calendario comunal o cívico escolar de la institución educativa a tenerse en cuenta para la distribución curricular.
- Establecer convenientemente el nombre de las unidades de aprendizaje a ejecutarse en el año escolar.
- Distribuir las competencias, capacidades y desempeños diversificadas en función a las unidades de aprendizaje propuestas.

La respuesta a estas dos preguntas esenciales y su correspondiente aplicación de la metodología permitirá elaborar la Programación Curricular Anual.

¿CÓMO APRENDERÁN?

En este proceso se tendrá que plantear actividades de aprendizaje que tengan relación con el problema y nombre de la unidad, así como sus estrategias y recursos que nos permitan lograr las competencias, capacidades y desempeños diversificados.

En forma general, debemos propiciar la globalización, es decir, el proceso de construcción de conocimientos que realizan los alumnos en base a sus saberes previos para lograr aprendizajes significativos. Para ello, es preciso que seamos creativos, que diversifiquemos el currículo a la realidad en la que trabajamos, que consideremos las características de nuestros alumnos, evitando aplicar programaciones ya elaboradas con contenidos poco significativos para los alumnos, presentados sin ninguna relación impidiendo así que logren aprender.

Realizar la integración de las áreas curriculares, es decir, en el momento de programar debemos buscar establecer las relaciones existentes entre los desempeños de las diferentes áreas para de esta manera favorecer el aprendizaje. La integración de las áreas se puede presentar:

- A través de temas, tópicos o ideas. Mediante la propuesta de algunos contenidos cercanos se organizan los diferentes aspectos para que tengan entre sí una relación.
- Sobre una cuestión de la vida práctica: Desde una experiencia cotidiana se organiza una experiencia de aprendizaje.
- Alrededor de una investigación que interesa al alumno. La integración se realiza desde un problema y necesita solución.

En tal sentido, para dar respuesta a esta interrogante ¿Cómo aprenderán?, se tendrá en cuenta los siguientes criterios técnico – pedagógicos:

- Determinación del nombre de la unidad de aprendizaje.
- Determinación de la problemática y enfoques transversales de la unidad de aprendizaje.
- Formulación de la justificación de la unidad de aprendizaje.
- Determinar las actividades de aprendizaje que se ejecutarán en la unidad de aprendizaje.
- Escribir las competencias, capacidades y desempeños distribuidos del programa curricular anual.
- Formulación de las actividades de aprendizaje.
- Formulación de las estrategias para cada actividad de aprendizaje.
- Formulación de recursos y temporalización de la unidad de aprendizaje.

¿QUÉ, CÓMO Y CUÁNDO EVALUAR?

La respuesta a esta pregunta nos conlleva a elaborar los criterios de evaluación teniendo en cuenta los estándares de aprendizaje y desempeños para evaluar mediante determinados instrumentos de evaluación si el alumno aprendió significativamente. Los criterios de evaluación son los indicios o señales que nos permiten observar de manera evidente y específica los procesos y resultados de aprendizaje a través de conductas observables. Cumplen las siguientes funciones en el proceso de evaluación: Sirven de referentes para valorar el desempeño de los alumnos y describen en diversos niveles, el logro de las competencias, capacidades y desempeños. (Minedu, 2016, Del Socorro y Flores, 2017)

Asimismo, es necesario seleccionar adecuadamente los instrumentos de evaluación y el momento a utilizar para la evaluación de los indicadores de logro. Existe una diversidad de técnicas e instrumentos de evaluación que se pueden aplicar con los alumnos de educación primaria. Así tenemos:

TÉCNICAS DE EVALUACIÓN	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
OBSERVACIÓN	Ficha de observación. Escala Valorativa. Lista de Cotejo. Guía de Observación. Escalas de Estimación. Registro Anecdótico, etc.
PRUEBA ORAL	Guion de Prueba Oral. Guía de exposiciones. Registro de participaciones. Diálogos. Asambleas, etc.
PRUEBA ESCRITA	Prueba Objetiva. Prueba de Ensayo o Desarrollo. Prueba de Ejecución. Resolución de ejercicios y problemas, etc.
ANÁLISIS DE TRABAJOS	Portafolio. Textos escritos. Trabajos monográficos. Trabajos manuales, maquetas. Fichas de trabajo individual o grupal. Exposición de trabajos. Juegos de simulación y dramáticos, etc.
AUTOEVALUACIÓN	Ficha de Autoevaluación.

COEVALUACIÓN	Ficha de Coevaluación.
ENTREVISTA	Formato de Entrevista.
ENCUESTA	Formato de Encuesta.
SOCIOMETRÍA	Sociograma.
MAPAS	Mapas conceptuales. Mapas mentales. Esquemas lógicos.

Nota: Elaboración propia.

Para seleccionar las técnicas e instrumentos de evaluación que deben ser utilizados en forma adecuada para saber si el alumno logró o no el aprendizaje, es necesario seleccionar y escribir el instrumento de evaluación y el momento en que se empleará para evaluar.

La respuesta a estas dos preguntas y su aplicación metodológica respectiva permitirán diseñar las unidades de aprendizaje. Es decir, a través de un conjunto de estrategias y acciones basadas en una metodología activa y participativa se busca que el docente elabore con criterios técnico-pedagógicos y en forma sistemática sus programas curriculares, en menos tiempo, con un menor esfuerzo y mayor eficacia.

De todo lo planteado en el presente ensayo es posible derivar algunas reflexiones a manera de conclusiones, es probable que los docentes de Educación Primaria presenten dificultades para realizar sus programas curriculares de larga y corta duración, debido a diversos factores como: reformas constantes de política educativa, cambios en los diseños curriculares, desconocimiento en la manera de cómo diversificar adecuadamente el currículo, la inadecuada desorientación en criterios técnico – pedagógicos para elaborar programas curriculares, entre otros.

Esta realidad problemática en programación curricular justifica la aplicación del modelo metodológico con enfoque constructivista-sistémico basado en cuatro preguntas: ¿Qué aprenderán?, ¿Cuándo lo aprenderán?, ¿Cómo aprenderán? y ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?. La ejecución adecuada y coherente de los criterios técnico-pedagógicos expuestos en cada una de las etapas, ayudará a los docentes a elaborar sus programas curriculares en menos tiempo, con un menor esfuerzo y mayor eficacia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, R. (2000). *Breve diccionario de terminología e indicadores socio-educativos*. Estudios y ediciones RA.

Araya, L. & Espinoza, J. (2018). *Percepciones del plan de estudios de la Facultad de Ciencias de la Comunicación Social de la UCR (2012), según sus estudiantes: disonancias y coherencias con el modelo pedagógico constructivista*. Actualidades Investigativas en Educación , 18 (3), 34-68. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i3.34045>

Barone, L. (2003). *Cómo mejorar el aprendizaje en el aula y poder evaluarlo*. Círculo Latino Austral.

RUTAS DE OTRA EDUCACIÓN POSIBLE: Voces pedagógicas desde nuestra América

- Briones, G. (1995). *Preparación y evaluación de proyectos educativos*. Sociedad Impresora La Unión.
- Castillo, C. (2008). *El Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)*. <http://www.ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=32&a=artículo-completo>.
- Ciberdocencia (2008). *Aprueban contenidos para primaria: Resolución Ministerial N° 0354 – 2008-ED*. http://www.ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=2755&a=artículo_completo.
- Consejo Nacional de Educación (2006). *Proyecto educativo nacional al 2021. La educación que queremos para el perú*. USAID, AprenDes, Plan Internacional y INWA.
- Deval, J. (1996). *La obra de piaget en la educación*. Cuadernos de Pedagogía.
- Del Socorro, M., y Flores, M. (2017). *Los criterios de evaluación, como un apoyo para los estudiantes en el logro de las competencias en cursos en línea*. (Spanish). Campus Virtuales, 6(2), 9–20. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=126589359&lang=es&site=ehost-live>
- Díaz, F. (2002). *Didáctica y currículo: Un enfoque constructivista*. Ediciones Universidad La Castilla – La Mancha.
- Díaz, H. (2008). *Panorama actual de la educación peruana. Una visión del periodo 2000 – 2006 y su proyección al 2011*. <http://www.educared.pe/modulo/upload/116853183.doc>
- Díaz, H. y Eléspuru, O. (2008). *Informe de educación – 2008*. Año XVII, N° 04. Instituto de Investigación para el Desarrollo y la Defensa Nacional – INIDEN
- DINEIP (1998). *Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores. Programa Curricular del I Ciclo: Inicial – 1º y 2º grado*. Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria – MED.
- DINEIP (1999). *Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores. Programa Curricular del II Ciclo: 3º y 4º grado*. Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria – MED.
- DINEIP (2000). *Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores. Programa Curricular del III Ciclo: 5º y 6º grado*. Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria – MED.
- El Comercio (2004). *Programa Nacional de Emergencia Educativa 2004*. Suplemento contratado. Editado por la Oficina de Prensa y Comunicaciones del Ministerio de Educación.
- El Peruano (2003). *R.M. N° 0853 – 2003 – ED. Plan General de Conversión del Sistema Educativo. D.S. N° 021 – 2003 – ED. Declaran en Emergencia el Sistema Educativo Nacional. Directiva N° 063 – 2003 – VMGP*. Orientaciones y actividades para atender la emergencia de la educación.
- Gallegos, J. (2004). *Gestión educativa en el proceso de descentralización*. Editorial San Marcos.
- González, V. (1986). *Teoría y práctica de los medios de enseñanza*. Pueblo y educación.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Editorial Paidos Mexicana.

- Hernández, N. (2019). *El enfoque sistémico en el institucionalismo histórico*. Reflexión Política, 21(41), 134–145. <https://doi.org/10.29375/01240781.3233>
- Traver, J; Moliner, O & Auxiliadora, S. C. (2019). Negociando el currículum: Aprendizaje-servicio en la escuela incluida. Alteridad, 14(2), 195-206. <http://dx.doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.04>
- López, N. y Sola, T. (2000). *Diseño curricular de educación primaria. Teoría y práctica de la programación*. Ediciones Adhara.
- Ministerio de Educación (2005). *Diseño curricular nacional de educación básica regular*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2008). *Normatividad: Resolución Ministerial – 2004*. <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/resoluciones.php>
- Ministerio de Educación (2009). *Diseño curricular nacional de la educación básica regular*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2016). *Curriculum Nacional de Educación Básica*. Ministerio de Educación.
- Muelle, L. (2020). Factores socioeconómicos y contextuales asociados al bajo rendimiento académico de alumnos peruanos en PISA 2015. Apuntes, (86), 117+. <https://link.gale.com/apps/doc/A676353342/AONE?u=univcv&sid=bookmark-AONE&xid=efb7aa42>
- Pantoja, M. y Garza, J. (2019). *Etapas de la administración: hacia un enfoque sistémico*. Revista EAN, (87), 139-154. <https://doi.org/10.21158/01208160.n87.2019.2412>
- PLANGED (2002). *Gestión pedagógica*. Modulo I. Ministerio de Educación.
- Pujante, D. (2018). La construcción discursiva de la realidad en el marco de la retórica. La retórica constructivista. Tonos Digital, (34), 1-31. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/la-construcción-discursiva-de-realidad-en-el/docview/1990423584/se-2?accountid=37408>
- Rivera, J. (2001). *Balance crítico de la reforma educativa en el perú*. En: Palabra del Maestro. Revista de Educación. N° 33.
- Rivas, A., y Scasso, M. (2019). *La Segunda Dimensión De La Calidad Educativa: Un Estudio Comparado en Siete Países De América Latina*. Bordón, 71(4), 117–133. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68071>
- Rodelo, M., Acevedo, D., y Montero, P. (2021). Diseño curricular de proyectos formativos para el desarrollo de la educación por competencias. Revista de Filosofía, (98), 291+. <https://link.gale.com/apps/doc/A678980892/AONE?u=univcv&sid=bookmark-AONE&xid=e2493443>
- Rosales, A. (2005). *Legislación de educación y el profesorado*. Editorial INKARI.
- Rosell, W. (2008). *El enfoque sistémico en el contenido de la enseñanza*. <http://www.bus.scldcu/revista/ems/vol17.02.03/ems02203.htm>
- Rosenthal, L. (1981). *Diccionario filosófico*. Editora Política.

RUTAS DE OTRA EDUCACIÓN POSIBLE: Voces pedagógicas desde nuestra América

Solis, C. (2017). *Diversificación Curricular e Identidad Cultural en los estudiantes del 5º año de educación secundaria la I.E. José Faustino Sánchez Carrión, UGEL 01, Lurín, 2016* (Tesis de Maestría Universidad César Vallejo). <https://hdl.handle.net/20.500.12692/5630>

Valverde, H.; Castillo, T. y Carmen, R. (1998). *Los eventos de capacitación de docentes en el marco del PLANCAD*. Orientaciones metodológicas de los entes ejecutores. Ministerio de Educación.

Yupanqui, R. (2004). *Planeamiento educativo*. Editorial San Marcos.



Juan Carlos Espejo Lázaro, natural Otuzco, 1970. Licenciado en Educación Primaria por Universidad Nacional Trujillo. Doctor en Gestión y Ciencias de la Educación por Universidad San Pedro. He publicado 2 libros: Autoestima. Habilidades mentales. Experto en educación y actual profesor de la Universidad Nacional Intercultural Amazonía. Orcid. 0000-0002-9314-1894. E-mail: juanespejo1970@gmail.com

Si el arte fuera semilla, flores nacerían

Por: Rosario Beatriz Pajuelo Montes y Ariana Arévalo Yerene

Flores nacerían... De los corazones marchitos, las creencias esclavizadas, entre ruidos y huracanes; por las espinas cual escaleras, para ascender, retornar, recordar y tocar una estrella.

Si el arte fuera semilla, corazones libertarios nacerían.

Resumen: Las palabras son la manifestación del corazón, y en resonancia, la investigación está al servicio del amor. En las siguientes líneas, se plasma una recopilación de las concepciones e importancia de los procesos artísticos en la infancia, que serán semillas para despertar la conciencia sobre la transcendencia del arte como extensión de la vida, y de los ciclos naturales terrestres y cósmicos. Esbozando así un tejido que envuelve a la persona que acompaña¹ estos procesos, para que conecte con su mejor versión, comparta con humildad, y fluya con los instantes eternos donde el pensar, sentir y hacer son guiados por el amor incondicional.

Palabras clave: amor, acompañar, arte, educación.

Si cantara la historia y sus frutos, nuevas canciones se escribirían en el espejo...

Se suele tratar el arte como concepto metafísico cuando se trata de un fenómeno orgánico, condicionado por las transformaciones producidas a lo largo de la historia. Los escenarios educativos contemporáneos están impregnados por los movimientos globalizadores, que han generado que lo político, económico, social, cultural y ambiental impacten en el ser humano y en sus procesos artísticos.

¹ Consideraremos a los docentes o maestros como acompañantes, reivindicando los vínculos horizontales, amorosos y respetuosos, donde la persona no está en posición de enseñar, sino de aprender y compartir.

El pensamiento neoliberal, que deviene de la industrialización y el capitalismo, sostiene que los valores fundamentales son la libertad individual, la propiedad privada, el libre mercado y la rentabilidad. Así, la educación es concebida como herramienta para evitar aquellos factores que pongan en peligro el sistema (por eso los organismos internacionales a través de los Estados determinan los contenidos que serán enseñados e ignorados). Como decía Foucault (1970), “la expansión del saber disciplinario puede entenderse como una manera de ampliar el control social” (citado en Díez del Corral, 2005, p. 495). Estos principios se plasman en políticas, programas, proyectos y prácticas que se insertan en la mente de las personas, dando como resultado un arte no transformador, elitizado, reducido a la técnica, un arte que no permite la liberación del cuerpo, del alma y del espíritu.

La educación y el arte son reflejo de la sociedad donde aparecen y se desarrollan; por tanto, no son espacios neutrales, ajenos a la influencia del contexto (Efland, 2002, citado en Díez del Corral, 2005). Sin embargo, la historia también nos ha demostrado que el ser humano tiene una fuerza transformadora. Hoy, en diversas partes del mundo, se siente y se viven propuestas educativas alternativas y esperanzadoras, conectadas con el amor, el cuidado y el respeto por la vida.

Si recitara tus formas, colores y sabores, el cielo revelaría tu nombre...

Diversos autores han indagado sobre el arte, aproximándose a su concepción. Es importante considerar que es un proceso dinámico que no se puede definir, porque se mueve, cambia, transforma, muta y transmuta a cada instante, en cada vínculo, como la vida misma, como los procesos fisiológicos y energéticos, como el infinito universo. Para Mendívil (2011), el arte es una forma de expresión y comunicación propia de los seres humanos, cuyos orígenes se encuentran en la prehistoria, siendo un testimonio de la vida de aquella época; así “desde un inicio, el ser humano se ha valido del arte para representar su mundo, crear sentidos, significados y trasmitir experiencias estéticas” (p. 26). El arte es inherente al ser humano, forma parte de su naturaleza para expresar su sentir, experimentar la vida, y entender su propia realidad.

En un sentido trascendente y transformador, Aristóteles concibe que el arte “es imitación no de la naturaleza, sino de la verdadera esencia de las cosas reales”. Para Paul Klee, el arte “no reproduce aquello que es visible, sino que hace visible aquello que no siempre lo es”. Francisco Brualla menciona que “el arte debe contribuir a expandir la conciencia de quien lo crea y de quien lo contempla”; del mismo modo, para Robert Bresson “no hay arte sin transformación” (Centro de Arteterapia y Gestalt en Perú, 2020).

Para Read (1982, p. 23), “el arte no es solo lo que se encuentra en los museos y galerías, o en las viejas ciudades, el arte está presente en todo lo que hacemos para agradar a los sentidos”. Por su parte Ceci (2008), manifiesta que el arte “es un objeto que refleja formas de entender el mundo, y las relaciones de un grupo de personas con la naturaleza de una determinada región. Refleja, también, un estilo de convivencia, cuyo marco lo da la cooperación. Y al igual que la lengua, la música y los ritos, el arte original permite recrear permanentemente la identidad, ya

que vincula lo cotidiano a un sentido de trascendencia en el tiempo”.

Para comprender el papel del arte dentro del proceso educativo, es necesario establecer la diferencia entre educación artística y educación por el arte. La educación artística se refiere al cultivo, práctica y dominio de una determinada disciplina, oficio o manifestación artística; implica una motivación vocacional que se orienta hacia una formación profesional, fundándose en aptitudes o inclinaciones de unos cuantos; mientras que la educación por el arte supone una vía, un medio o instrumento pedagógico, a partir del cual se busca motivar y promover todas las potencialidades del sujeto (Niño, 1989).

Para Miñana (2004), la pretensión de que el arte y la práctica artística produzcan algo en concreto en la conducta parte de una visión esencialista y no procesual, por tanto para fines educativos “se hablará de ‘procesos artísticos’ y no de ‘arte’ porque lo artístico no es una propiedad inherente a determinados objetos, sino es fruto de una compleja red de relaciones entre los hombres y de los hombres con los objetos”. Así, el sentido de lo artístico “no está dado en unos objetos, en unas obras o en unas acciones, sino es una compleja red de significaciones tejida desde tramas y lógicas diversas, como los sistemas simbólicos, las relaciones económicas, las experiencias personales y sociales, entre otras. Tramas y lógicas que atraviesan los procesos formativos” (Goodman, citado en Miñana, 2004, p. 13).

Los procesos artísticos no están desvinculados de la vida, son la vida misma y tienen muchas cosas en común con las demás actividades de la especie humana. El arte se liga con la educación por sus orígenes materiales y espirituales, que han sido limitados durante mucho tiempo porque se ha idealizado el arte y se ha reducido a una herramienta de control social, y esto no ha permitido que contribuya a la educación transformadora (Castelnuovo, 1935). Las concepciones presentadas, son semillas que serán sembradas con el agua y la esencia de los lectores de estas líneas, para que florezcan como tengan que florecer, según el camino que transitan.

Si pintara el azul de tus aguas, las olas abrazarían lo profundo...

Un aspecto importante en relación al arte y la educación, es la estética, que según Crawford (citado en Aguirre, 2005, p. 59) “es la parte de la filosofía del comportamiento que integra la reflexión crítica sobre la experiencia (...) artística”. En un sentido amplio, “la dimensión estética es la capacidad profundamente humana de conmoverse sentir, expresar, valorar y transformar las propias percepciones con respecto a sí mismo y al entorno, de una manera integrada y armónica. La búsqueda de la integración armónica no solo es importante para reconocer lo real, bello, agradable; sino también para reconocer lo feo, desagradable (...), con ello adquirimos la capacidad de discernir, que es donde la ética y la estética se funden, se integran en el ejercicio de la libertad” (Ministerio de Educación de Colombia, 2000).

Si bien la estética es un componente inseparable de la educación por el arte, históricamente se ha producido una hegemonía occidental, centrada principalmente en la individualidad, la originalidad, la permanencia y la forma, sin embargo, está demostrado que éstos no son los

criterios universalmente aplicables para definir la experiencia artística en todas las culturas. Ello implica una revaloración a nivel cultural de acuerdo al contexto al que pertenezca la persona (Hart, 1991, citado en Díez del Corral, 2005). En los espacios educativos, es necesario integrar lo estético y lo artístico.

Si danzara al ritmo del corazón, sabría que la medicina es el arte...

Todas las personas tienen potencial creativo; y los procesos artísticos pueden desarrollarlo. Para el Centro de Arteterapia y Gestalt en Perú (2020), “conseguir que las personas se expresen artísticamente no es crear artistas. La expresión es algo necesario [para todos] porque es natural en el ser humano, además puede ser un camino hacia el amor; ya que, para el individuo es una manera de abrirse, de conocer su interior y de manifestarlo a los demás” (p. 4).

Según las investigaciones presentadas en la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, los procesos artísticos, junto con una enseñanza que incorpora elementos de la propia cultura, estimulan la creatividad, la iniciativa, la imaginación, la inteligencia emocional, el juicio crítico, la conciencia de la propia autonomía y la libertad de acción y pensamiento (UNESCO, 2006). En este sentido, estimular la imaginación es importante por cuanto es fundamento de toda actividad creativa y se manifiesta en todos los aspectos de la vida cultural y posibilita la creatividad científica y técnica (Vygotski, 1982).

El potencial creativo en movimiento, posibilita el rompimiento de paradigmas al intentar buscar una solución o una estrategia diferente a lo que se está viviendo, lo cual fortalece diversas capacidades cognitivas y sensitivas que se extienden a todos los ámbitos de la vida. El acompañar se convierte así en un hecho creativo para generar entornos, vivencias y materiales que propicien la experiencia artística. Basta con cerrar los ojos, pensar en alguna situación sin solución (donde se hizo todo para resolverla), imaginando -y luego dibujando o escribiendo- las alternativas más locas, incongruentes, o chistosas, luego se comparte para recibir estrategias diferentes a lo imaginado. Este tipo de experiencias, amplifican la visión para despertar nuevas miradas y una conciencia diferente al percibir la realidad.

Según Panadès & Balada (2007), los estudios de pedagogos y científicos coinciden en que realizar de manera continuada la enseñanza del arte desde la infancia, contribuye al desarrollo de la inteligencia, de las aptitudes y del inicio de adquisición de hábitos y actitudes. Para Eisner (1995), la educación por el arte permite explorar lo incierto y aplicar un juicio libre de procedimientos y reglas preceptivas. Así, en las artes la evaluación es interna, lo que permite al estudiante mirar hacia lo que se cree o siente, y en este proceso se encuentra la raíz del desarrollo de su autonomía individual, que precisa ser expresada de forma libre, creativa y transformadora, a partir de la propia esencia.

Las artes cumplen un papel importante en el sistema sensorial y la cognición. Según Eisner (2004), el contacto inicial con el mundo empírico depende del sistema sensorial, por él la persona es consciente de las cualidades del entorno y el arte contribuye a su refinamiento y al cultivo de la capacidad de imaginación. La función cognitiva del arte se centra en apoyar el

aprendizaje de la observación del mundo y en permitir la aplicación de la imaginación como un medio para explorar nuevas posibilidades. Así los procesos artísticos estimulan el desarrollo cognitivo, y hacen que el aprendizaje sea más pertinente para las necesidades de las sociedades modernas (UNESCO, 2006).

La educación por el arte ofrece un beneficio terapéutico ya que la actividad creativa funciona como escape emocional, brindando libertad y flexibilidad como resultado de la descarga de tensiones (Lowenfeld, 1958). Para, Eisner (1995) se debe ofrecer a los niños y las niñas la oportunidad de expresarse por medios distintos a las palabras, y las actividades artísticas permiten la liberación de emociones encerradas que no pueden expresarse en otras áreas académicas. Así, el arte se concibe como vehículo de autoexpresión que contribuye a la salud mental. Para Ayn Rand, “el arte da al hombre la experiencia de vivir en un mundo donde las cosas son como deberían ser. Es su salvavidas psicológico. El arte le da al hombre combustible, un momento de alegría metafísica, un momento de amor por la existencia. Como un faro. Alzado sobre los oscuros cruces de caminos del mundo, diciendo esto es posible” (Centro de Arteterapia y Gestalt en Perú, 2020, p. 1).

El carácter ético del entorno escolar es un elemento fundamental en los procesos de aprendizaje y para los vínculos en sociedad. La actitud ética es construida en la interacción cotidiana, en la dinámica del aula y en los intercambios afectivos, remitiéndose así al campo estético, a lo que se podría llamar según Restrepo (citado en Duarte, 2003) estética social, que implica una forma de sensibilidad social que trasciende la experiencia individual y se forma en la escuela, en ambientes que fomenten las actividades artísticas y lúdicas, es decir que posibiliten el disfrute y el goce.

Lo lúdico potencia los procesos artísticos, permite la formación de la personalidad y la autonomía, a partir de vivencias placenteras de manipulación, exploración y relaciones de grupo, que son experiencias que dejan huella y marcan positivamente la memoria sensitiva. El juego se constituye como una experiencia imaginativa y placentera, que se produce de manera integrada con el conjunto de operaciones intelectuales; y como una actividad colectiva normatizada que contribuye a la formación del sentido crítico y se enriquece del contexto cultural (Ronderos, Villa & Domingo, 1999).

Para Clark, Day y Greer (citado en Aguirre, 2005) vivimos en un mundo en el que la apariencia de todo el entorno transmite actitudes y significados estéticos. Ninguna otra materia en la escuela, además del arte, provee sobre el discernimiento y la decisión estética visual. Los procesos artísticos influyen en la visión y acción armoniosa en todos los aspectos de la vida, e impregnán lo estético en las actividades cotidianas. El entorno también transmite conductas violentas, consumistas e individualistas; ante ello, la educación por el arte exige “la presencia de la armonía como relación acorde entre las partes de un todo” (Ronderos, Villa & Domingo, 1999, p. 10); condición necesaria para el desarrollo del pensamiento integrador y cohesionador que refuerza la vocación humanista que preserva de la alienación tecnológica y del reduccionismo consumista. El arte, por su alto poder de sensibilización, reivindica los valores

espirituales y creativos, base de la condición humana (Pantigoso, 2001).

Las artes son expresión de la cultura, y al mismo tiempo transmiten los valores culturales, además articulan la escuela y la comunidad. Las prácticas culturales y las formas de arte, refuerzan las identidades y los valores personales y colectivos, y ayudan a preservar la memoria y fomentar la diversidad cultural. Actualmente, se están perdiendo aspectos materiales e inmateriales de las culturas porque no se valoran en el sistema educativo y no se transmiten a las generaciones futuras. Por tanto, es necesario que se incorporen sabidurías y expresiones locales a través del arte (UNESCO, 2006) por su alto potencial para despertar la conciencia y movilizar memorias liberadoras.

Los beneficios del arte pueden ser reducidos al uso instrumental, como recurso para maquillar las políticas e invisibilizar las prácticas. La medicina del arte es la conexión con el corazón, el tejido del sentir, pensar y hacer guiado por el amor, porque vincularse con la infancia es un compromiso profundo, personal, sensible y colectivo para acompañar su florecer.

Si modelara el movimiento de tus ojos al ver las estrellas, diversas estrellas nacerían...

Se han investigado ampliamente los campos tradicionales en el arte como el dibujo, pintura, artesanía, modelado, escultura, música, danza, teatro, etc. Existen otros campos que son invisibilizados o ignorados, como la literatura o los medios audiovisuales.

La literatura aún se limita a un compendio de fragmentos de textos seleccionados según la moda y concepciones predominantes. Este campo permite la liberación y necesita espacios que solo el arte le puede proporcionar porque requiere de la imaginación, el diálogo, la reflexión, el debate (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2000). Por otro lado, los audiovisuales son un campo de carácter investigativo para relacionarse con la tecnología de una manera crítica y humanista; sus medios por excelencia son la fotografía y el cine, que son recursos pedagógicos por su capacidad de formar e informar de forma lúdica. Es de especial interés el cine, porque muestra los tipos de sociedades y las relaciones que se dan dentro de ellas. Las películas no solo entretienen, también pueden configurar mentalidades que liberan o esclavizan (Fernández, 2012). Es necesario considerar que otros campos han nacido, están naciendo y nacerán por los cambios actuales, las manifestaciones locales y la necesidad de evolución del ser humano.

Están emergiendo y visibilizándose enfoques como la arteterapia, que según el Centro de Arteterapia y Gestalt en Perú (2020), tiene como herramienta principal el arte para “la sanación, autodescubrimiento, expresión libre, transformación y desarrollo del potencial de cada persona” (p. 5). Del mismo modo, este enfoque considera que “nuestros cuerpos son vehículos de conciencia; que existe una relación e interacción entre mente, cuerpo y emociones; que cuando trabajamos el arte también estamos trabajando nuestras vidas; que las formas en que trabajamos como artistas nos enseña sobre las formas en que nos relacionamos con nosotros mismos, con los demás, y con el mundo (...)" (p. 9). Estos movimientos se pueden proyectar hacia la comunidad a través de actividades artísticas para promover la salud integral, la

conciencia ambiental, el despertar de la sensibilidad y de la conciencia. Es decir, lo

desarrollado de forma individual y colectiva en los espacios educativos, se expanden a nivel comunitario.

Otro enfoque primordial es la naturaleza, para lo cual es necesario dejarse guiar por los niños, las niñas, y por el bosque, los árboles, las plantas, las flores, el agua, la tierra, el cielo, la luna, el sol, las estrellas, las nubes, por los animales y todos los seres vivos. La naturaleza, en un sentido profundo, muestra las energías invisibles a partir de elementos visibles. Para conectar con estas energías la persona que acompaña debe estar enfocada en el sentir, en la conexión con el corazón, en el respeto por el espacio natural, en la magia de los momentos inesperados que sorprenden, en la imaginación creadora, en la posibilidad de ampliar la mirada y la percepción de la realidad, y en la conciencia de que existe algo más allá de lo que ven los ojos y de lo que se piensa que es la vida. Este hilo sutil será el puente para que las niñas y los niños conecten de forma amorosa, respetuosa y mágica con la naturaleza.

Por otro lado, la diversidad cultural es un enfoque que conlleva un ingente patrimonio natural y cultural, tanto material como inmaterial, y que se encuentra amenazado por los cambios económicos, políticos, sociales, culturales y medioambientales (UNESCO, 2006). Los procesos artísticos pueden contribuir a promover el conocimiento, sabiduría, valoración y protección del patrimonio con una perspectiva comunitaria y participativa; para ello, es importante fomentar la apreciación de diversas manifestaciones artísticas locales, regionales, nacionales y universales, que tengan un sentido para la vida y para la convivencia armoniosa entre los seres humanos.

Conectar con el movimiento de los campos y enfoques artísticos, es conectar con el nacimiento de nuevas estrellas, es la oportunidad de conocernos cada día, sin condicionamientos, sin verdades rígidas, para que el mundo interno de la persona que acompaña se entreteja con el mundo interno de los niños y de las niñas; y por consecuencia, el mundo externo se ilumine y se transforme.

Si dibujara la quietud de tu sonrisa, el amor guiaría mis trazos...

En cuanto a la formación para acompañar los procesos artísticos, la mayoría de enfoques están centrados en lo académico, en programas pedagógicos y competencias necesarias para desarrollar la educación por el arte en la escuela. La formación está centrada en la forma, pero no en la sustancia, lo que deviene en acciones instrumentalizadas que buscan recetas, dejando de lado la esencia dinámica del ser humano y de todos los procesos que suceden desde él y entorno a él.

Lo fundamental es integrar. Lo académico es importante si está al servicio del amor, entendido el amor como la vivencia del soplo espiritual sensible, la fuerza creadora que permite relacionarnos de forma solidaria, lo cual implica un proceso de vida que lleva hacia el corazón, hacia la sanación de las heridas, hacia la vocación sentida como el fuego sagrado que anima la existencia, hacia la expansión de la conciencia que conecta con la creatividad del cielo para

despertar nuevas miradas sobre las verdades presentadas como únicas². En este fluir, la esencia amorosa emerge, con referentes pero sin recetas, porque todo en la tierra y en el cosmos está en constante movimiento, cambio, transformación, mutación y transmutación, y como seres humanos nos corresponde transitar la vida siendo fieles a estos ritmos.

El sentir, el pensar y el hacer de la persona que acompaña son determinantes. Como guía y semilla, sin que se conviertan en verdades, es esencial reflexionar constantemente sobre el compromiso y la vocación con el arte, la educación y la infancia; asimismo, disfrutar e impregnar de arte lo cotidiano, porque se espera que las prácticas en los ambientes educativos sean la extensión de la vida misma. Estar alertas para identificar el interés natural de los niños y las niñas, sin restringir con parámetros aquello que es y no es arte, lo bueno y malo, lo correcto e incorrecto, amplificar la mirada para transcender la dualidad y descubrir el potencial artístico en toda vivencia, y convertir ese potencial en métodos y prácticas sentidas y planteadas creativamente.

Otra semilla, es el hecho de incentivar el desarrollo artístico desde una motivación interior, para ello se replantean las evaluaciones y el uso de estándares ideales o ajenos a la realidad, que llevan a la competencia y juicios de valor. Tejiendo las motivaciones interiores, se construyen propósitos colectivos comunes a través del aprendizaje circular, donde se respeta, valora e integra la expresión individual. Este sentido integrativo, se plasma también en las experiencias artísticas que propician habilidades motrices, perceptivas, cognitivas, emocionales; y procesos intuitivos, sensitivos, espontáneos y analíticos.

La proyección comunitaria, es una semilla imprescindible para el proceso amoroso que se expande desde el arte; para ello, se acogen las manifestaciones artísticas individuales y colectivas del contexto social, cultural y ambiental; invitando a personas que resuenan con el arte, y reflexionando sobre los prejuicios que se han impuesto al respecto. Además, se van generando movimientos solidarios para unir fuerzas que cuiden todas las manifestaciones de la vida.

Las semillas en movimiento, llevan a revisar las creencias rígidas que validan solo la experiencia visible, ya que el mundo de los niños y de las niñas se mueve en las esferas sutiles, energéticas, invisibles porque tienen la capacidad de percibir otras dimensiones que no son aceptadas por el control mental y por ser un potencial para despertar la conciencia. Hay que cerrar los ojos para ver con el corazón.

Y si me pidieran decir con una palabra el instante eterno donde se teje lo humano, lo terrenal, y lo cósmico, yo diría ARTE...

² Sabiduría recibida en los seminarios de Medicina Tradicional China de la Escuela Neijing de Perú.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Aguirre, I. (2005). Teorías y prácticas en educación Barcelona, España: Ediciones OCTAEDRO/EUB.
2. Castelnuovo, E. (1935). El arte y las masas: Ensayos sobre una nueva teoría de la actividad estética. Buenos Aires, Argentina: Editorial Claridad.
3. Ceci, P. (2008). Arte y Artesanía, el fin de una división. Fundación ILAM. En línea: <http://www.ilam.org/ILAMDOC/ArteyArtesania.pdf>
4. Centro de Arteterapia y Gestalt en Perú (2020). Manual de la formación en arteterapia integral. Qué es el arte. Materiales de trabajo.
5. Díez del Corral, P. (2005). Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano. Memoria para optar al grado de doctor, Universidad Complutense de Madrid, España.
6. Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Revista Estudios Pedagógicos, N.29 pp. 97-113. Universidad de Antioquia, Colombia. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100007
7. Eisner, E. (1995). Educar la visión artística. Barcelona: Paidós.
8. Eisner, E. (2004). El arte y la creación de la mente. Barcelona: Paidós.
9. Fernández, T. (2012). La importancia del uso del cine como medio educativo para niños. Observatorio del Ocio y el Entretenimiento Digital - OCENDI. Recuperado de <http://www.ocendi.com/educamedia/la-importancia-del-uso-del-cine-como-medio-educativo-para-ninos/>
10. Lowenfeld, V. (1958). El niño y su arte. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
11. Mendivil, L. (2011). El arte en la educación de la primera infancia: una necesidad impostergable. Revista Educación Vol. XX, N° 39, septiembre 2011, pp. 23-36.
12. Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2000). Educación artística: Lineamientos curriculares. Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico. Bogotá: Cooperativa Editorial MAGISTERIO.
13. Miñana, C. (2004). ¿Tiene sentido hoy hablar de políticas públicas en educación artística? IX Foro Pedagógico Distrital, Bogotá, 16 y 17 de junio de 2004. Recuperado de <http://www.docentes.unal.edu.co/cminanabl/docs/Pol%EDticas%20educ%20artist%20CMi%F1ana.pdf>
14. Niño, I. (1989). Tecnología de la educación por el arte. Volumen I. Lima.
15. Panadés, I. & Balada, M. (2007). Situación y perspectiva de la educación artística. En M. J. Agra: La educación artística en la escuela (pp. 11-17). Ediciones Graó.
16. Pantigoso, M. (2001). Historia de la Educación por el Arte en América Latina. Tomo I. Lima: Editorial Hozlo S.A.
17. Read, H. (1982). Educación por el arte. Barcelona: Ediciones PAIDOS.
18. Ronderos, M., Villa, C. & Domingo, J. (1999). Evaluación Nacional de Docentes en Educación Artística. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – ICFES. Santa Fe de Bogotá. Recuperado de: http://portal.unesco.org/culture/es/files/28871/11286211191Maria_Elena_Ronderos3.htm/Maria%2BElena%2BRonderos3.htm
19. UNESCO, 2006. Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la

- Educación Artística. Lisboa, 6-9 de marzo de 2006. Recuperado de
20. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf
21. Vigotsky, L. (1982). *Psicología del Arte*. Barcelona: Editorial Seix Barral.



Rosario Pajuelo Montes, Perú 1984. Acompañante de procesos artísticos de la infancia, poeta, gestora cultural, labor sanadora con la medicina china, naturaleza y sonidos. Bachiller en Psicología Comunitaria por la Universidad Cayetano Heredia. Egresada de la maestría de Gestión del Patrimonio Cultural por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. E-mail: charopajuelo@gmail.com.
Academia:
<https://independent.academia.edu/RosarioPajuelo>



Ariana Arévalo Yerene, México 1978. Licenciada en Psicología. Candidata a Maestra en Psicología de la Salud. Docente de Tiempo Completo en la Universidad Intercultural del Estado de México.
E-mail: arevalo.yerene.ariana@gmail.com
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2959-321X>

La educación religiosa, ¿es educación?

Por: Humberto José Palomino Guerra

Resumen: El curso de Educación Religiosa no es educación porque la educación implica tener en cuenta una serie de valores como la libertad, la democracia, la justicia y un curso de Educación Religiosa contradice la práctica de aquellos valores, porque al inmiscuirse en las aulas de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, introduce, de manera privilegiada, su ideología católica a los niños y jóvenes peruanos. Además, educar significa desarrollar la libertad de pensamiento y no la introducción de creencias religiosas que son de naturaleza dogmática. Por lo tanto, no es educación sino, adoctrinamiento de la ideología católica, apostólica y romana.

Palabras clave: Educación, Educación religiosa, religión, libertad; religión católica, apostólica y romana.

Introducción

El presente ensayo, tiene por finalidad, explicar que la denominada educación religiosa no es educación y además, sugerir que no se admita como un curso en la Educación Peruana. Su inclusión en el Currículo, supone una falta de consideración a las personas, en especial a niños y jóvenes, porque si deseamos una auténtica democracia, no debe darse un curso de religión y aún más de una sola religión, en los Centros Educativos. Su presencia significa un atentado a la democracia como también a la justicia y libertad de los seres humanos. La llamada “educación religiosa” no es educación sino, adoctrinamiento de la ideología católica apostólica y romana.

El término ideología que se utiliza en el presente escrito, está tomado del Breve Vocabulario Filosófico cuyo autor es Augusto Salazar Bondy: “Para Marx y los marxistas, cuerpo doctrinario destinado a justificar y encubrir los intereses de una clase o un grupo social”. Salazar (1971)

Cabe mencionar, que no estamos contra las creencias religiosas que cada persona con todo derecho puede tener, sino de la presencia de un curso que se denomina Educación Religiosa y que se desarrolla en los niveles de Inicial, Primaria y secundaria. Dicho curso no debe considerarse en el Sistema Educativo Peruano, principalmente en los centros educativos estatales, porque cada uno es libre de tener o no una Religión. Su aceptación es personal y nadie debe influir sobre los estudiantes, para transmitirle una creencia, una religión, ideología, política o filosofía, desde niños. La misión de la educación es ayudarlos, para que desarrollen una personalidad libre y democrática.

A lo largo de la historia de la humanidad, la Iglesia católica ha influido grandemente en el concepto de educación. Veamos un caso: ha relacionado la educación con Dios, con el espíritu. Al explicar que Dios crea al hombre a su imagen y semejanza, con un cuerpo y un espíritu, le dio a este último, mayor jerarquía. Esta actitud se pudo verificar en la Edad Media, pues en esa época, la educación tuvo por finalidad desarrollar principalmente lo que llamaban y hasta hoy llaman el espíritu del hombre, para que así pueda alcanzar la vida eterna. Con esta concepción, alejó al ser humano del desarrollo de una conciencia individual y social.

Por estos tiempos, la educación se encontraba en manos de la iglesia católica y se reservaba solamente para la clase dominante. Aquellos privilegiados que educó, los formó con caracteres abstractos, místicos, fuera de la realidad y a la vez, abusivos; creándoles una doble moral: Pensar en Dios y a la vez, pensar en el dominio y el poder sin compasión. Es decir, considerar el Bien, la Justicia, el amor, que suponían encarnaba su Dios católico, pero al mismo tiempo practicaban todo lo contrario. Por siglos, nos gobernaron estos hombres religiosos católicos, educados por los más sobresalientes sacerdotes pertenecientes a la iglesia católica apostólica y romana.

¿De qué les sirvió entonces, a estos gobernantes, ser educados por la Iglesia católica si su finalidad fue – en uno de los tantos casos- diezmar al Perú, su población y su riqueza? La conducta de dominación de los gobernantes continuó en la etapa colonial y no fue eliminada con el establecimiento de la República, permaneciendo hasta nuestros días: la gran mayoría de presidentes y congresistas, han sido educados por la Iglesia católica. Pero ¿Cómo han actuado? Pues, de manera cruel y corrupta.

Es razonable entonces que esta actitud lleve a algunos ciudadanos a reaccionar, protestando ante tales injusticias, no porque sean delincuentes o enajenados mentales, sino porque de muchos siglos atrás, han sido violentados por gobernantes y clases poderosas, educados en centros educativos en donde se ha instaurado la religión católica. Lo inadmisible o asombroso es cuando estas personas, gobernantes y delincuentes, que hacen del gobierno un festín rapaz, se admirar y se victimizan, cuando el pueblo cansado de su desprecio, reclama o protesta contra ellos. Entonces allí sus voceros acusan de violenta a estas personas del pueblo, cuando los

primeros que violentan son los gobernantes con sus actitudes nocivas, corruptas y criminales. Por lo tanto, si hay protesta del pueblo, ésta se presenta como una reacción.

Los provocadores son los que gobiernan y se olvidan siempre del pueblo indefenso. Hacia el siglo XVI, con la llegada de los invasores españoles al Perú, ocurrió un espantoso genocidio en donde intervino el cura Valverde perteneciente a la iglesia católica. El religioso, en la plaza de Cajamarca, provocó al Inca Atahualpa para que reaccione ante la imposición de la ideología católica. El entonces soberano peruano, como es racional, simplemente no aceptó que extranjeros le impongan creencias religiosas extrañas a su cultura. Atahualpa, no hirió ni mató a ningún español, pero la provocación de Valverde hizo posible la matanza atroz de numerosos peruanos. Aquí tenemos no solamente la violencia de los soldados españoles, sino también la violencia soterrada de la iglesia católica.

Haciendo una inferencia, podemos decir que el cura Valverde, representante de la iglesia católica fue, entonces, el primer criminal que se conoce por parte de los invasores españoles, en Perú: no mató, pero provocó el genocidio perpetrado por los españoles católicos en nuestro territorio del Tahuantinsuyo. El premio que se le otorgó por este acto horrendo, criminal fue, que se le nombre como obispo de Cuzco. Como podemos apreciar, así ha ido formando al peruano, la iglesia católica.

No estamos a favor de la violencia. Lo que se trata es explicar que la indiferencia y la violencia de las autoridades, motivan la protesta del pueblo. Se nos dirá, “sí, pero ellos – las autoridades corruptas - no son verdaderos cristianos”. Nos preguntamos: ¿Si no son verdaderos cristianos, entonces por qué durante la invasión española y luego en la horrible condición de colonia, estaban junto a los criminales españoles? Lo mismo ha venido ocurriendo en la etapa Republicana. Y aquí presentamos una evidencia : ¿Por qué cada 28 de julio el Jefe de la Iglesia católica en el Perú, los recibe en la Gran Catedral de Lima y hace una Misa especialmente para ellos?

Pero cuando la iglesia católica nos habla que son cristianos, aquí encontramos una serie de contradicciones, puesto que ha hecho todo lo contrario al mensaje de Jesús, mensaje, que, según la Biblia, nos transmite la paz, el respeto entre los seres humanos. A continuación, se indican algunas de las incoherencias de la ideología de la religión católica y que desnuda su actuación hipócrita y falaz.

En primer término, Jesús expresó que su reino no es de este mundo, sin embargo, la iglesia católica sí tiene un reino en este mundo que se denomina Estado Vaticano, cuyo gobernante es el Papa. Actualmente el Jefe de Estado es el Papa Francisco. Además, el Estado de Vaticano se constituye como una monarquía absoluta. No es un Estado democrático. Su jefe de Estado no es elegido de manera democrática, sino por un grupo de sacerdotes, denominados cardenales. Ahora bien, si de monarquía absoluta se trata, no olvidemos que las monarquías tuvieron que ser eliminadas en la historia de la humanidad por su naturaleza autoritaria, abusiva y siniestra. Frente a esta situación, se dio paso a la República con la finalidad que se establezca la democracia, los derechos humanos, la división de poderes y el estado laico. Sin embargo, la

iglesia católica de naturaleza arrogante tiene un tipo de gobierno que en la historia es ejemplo de abuso, privilegio y crueldad.

Además, tenemos que considerar que el reino de la iglesia católica concentra una riqueza económica incalculable, producto del robo, por siglos, a los fieles a través de las llamadas indulgencias; con las acusaciones a otros, de herejes y así torturarlos y quemarlos vivos para luego, robarles sus bienes. Pero también esta institución religiosa posee una riqueza económica descomunal hoy en día, producto del robo de los metales preciosos de los pueblos que saqueó como el Perú. La iglesia católica por tres siglos estuvo robando oro y plata al Perú. Además, hacía trabajar como animales a los peruanos en las propias tierras de los peruanos sin pagarle un salario. La actitud de la iglesia católica fue cruel, perversa en el Perú. Y todo ello lo hacía por ambición al dinero. Y nos seguimos preguntando: ¿Dónde está Cristo en la iglesia católica? ¿Qué ejemplo de educación puede darnos la iglesia católica, apostólica y romana?

En segundo lugar, nos dicen que debemos seguir a Cristo porque es ejemplo de ser buenas personas, de tener una correcta moral. Es decir, relacionan la moral con Cristo, con Dios y sobre todo con la religión católica. Introdujeron así la falsedad que el ser humano que no era creyente en el Dios de la iglesia católica, no es un ser bueno, correcto y por lo tanto se justificaba “educar” con las creencias católicas. Es decir se valieron de las cualidades de Cristo para adoctrinarnos con su ideología católica, teniendo en cuenta que este adoctrinamiento no es para que todos, incluyendo ellos, vivamos en la paz, solidaridad entre los seres humanos, sino que se han aprovechado del mensaje de Jesús para que el pueblo viva como Cristo, pero ellos vivieron y aún viven de manera totalmente contraria a Cristo, puesto que siempre se han aprovechado de este adoctrinamiento para manipular las mentes de los fieles con la finalidad que aceptemos sumisamente todo lo que ellos dicen y si en la Edad Media no aceptaban su ideología se sentían víctimas y entonces torturaban y quemaban vivas a las personas. La evidencia de lo que se afirma está en el establecimiento del aterrador Tribunal del Santo Oficio.

Otras de las contradicciones que presenta la iglesia católica, cuando habla de Jesús, es el hecho que Jesús nació, vivió y murió pobre. Sus amigos o seguidores eran personas humildes, pobres. Cuando salía a predicar no llevaba ni un pan. Sin embargo, ahora en la iglesia católica su representante, el Papa, vive como el más grande personaje multimillonario del mundo, con poder económico y político. Con médicos, enfermeras, cocineros y demás profesionales que le sirven en todo momento. Tiene una casa enorme y lujosa conocida también como Palacio Apostólico o Palacio Papal o Palacio del Vaticano, en la ciudad del Vaticano.

Estos privilegios no los tuvo Jesús, según la Biblia. Esa vida de lujo es como sabemos, producto del robo ejercido por su poder espiritual o ideológico, apareciendo de manera prepotente, altanera, abusiva; chantajeando a las personas diciéndoles que si no se adherían a las creencias católica o ideología católica iban a sufrir eternamente los tormentos en el infierno. Y ya sabemos que aquellos que no aceptaban su ideología, los eliminaban para luego quedarse con sus bienes.

En cuarto lugar, Jesús no tuvo pactos con militares para que lo protejan. Sin embargo, el Papa sí tiene componendas con militares de muchos países del mundo como el Perú, a través del Concordato. No olvidemos que los militares son personas preparadas para matar al prójimo, sin embargo, Jesús predicaba la paz y la solidaridad. Entonces ¿En qué se parece el Papa a Cristo? Por ello causa extrañeza que prediquen que son cristianos cuando no ponen en práctica la vida y el mensaje de Cristo. Y lo degradante es que hablen de Cristo a los estudiantes, niños y jóvenes en la sala de las escuelas y colegios, como si la iglesia católica sea ejemplo de Cristo.

Debemos enfatizar, que cuando decimos iglesia católica, nos estamos refiriendo a las autoridades de dicha institución, como son el Papa, obispos, arzobispos y sacerdotes que gobiernan con la ideología de la iglesia católica. Por lo tanto, no nos referimos a los fieles católicos que creen de buena fe y acuden a la misa como buenos creyentes.

Entonces, la educación religiosa de la iglesia católica, apostólica y romana no orienta correctamente al país, porque no es ejemplo de vida recta, moral y menos necesaria para que se inmiscuya en las aulas de los niños y jóvenes para formarlos con su ideología.

Al mismo tiempo, la presencia de la religión católica ofende a los principios democráticos. No hay igualdad de derechos entre las religiones, porque en la escuela pública o estatal peruana no están presentes todas las religiones. Y aquí notamos otra contradicción en lo que dice la iglesia católica y lo que en la práctica hace en la educación. En el año dos mil pidió que en las elecciones presidenciales haya igualdad de derechos entre los candidatos. De igual manera, en el 2021 y frente a la proximidad, también de elecciones presidenciales, la Conferencia Episcopal del Perú solicitó a las autoridades que “con imparcialidad, independencia y transparencia , garanticen el proceso electoral de este domingo 11 de abril”. Conferencia Episcopal Peruana (2021). Esto está muy bien. Pero si solicita igualdad de derechos, entonces, ¿Por qué solamente ella se impone en las aulas y no otras confesiones? ¿No sería mejor que por pudor o razones éticas, se retire de la educación pública o estatal y dé ejemplo de democracia a los niños y jóvenes?

Una iglesia que actúa así, influyendo a temprana edad con sus creencias, no tiene la mínima intención para hacer de los peruanos, personas democráticas y menos que el país inicie su marcha por el camino de la democracia. Una religión que se introduce en la Escuela, no colabora con la correcta formación porque puede dar paso a que el futuro ciudadano busque sus propios intereses mezquinos; se haga prepotente y altanero; con personalidad de doble moral- predica una cosa y hace otra- a la vez injusto e irresponsable; alienado y descarado; sea dogmático y por lo tanto quiera imponer su ideología, sin tolerar las ideas de los demás. Y con esas características, encontramos a muchos políticos que ejercen funciones en el ejecutivo, legislativo y poder judicial.

No se está atribuyendo toda la culpa de los problemas éticos del hombre peruano a la educación religiosa católica. Lo que se subraya es, que con su presencia y actitud en la escuela, la religión católica contribuye a mantener por siglos, una conducta inapropiada en el ciudadano peruano, alejándolo cada vez más de su compromiso como ser humano, de contribuir tenazmente para que evolucionemos como género y como especie.

Ahora bien, la educación religiosa católica ha impuesto una idea de ser humano errada. Es una explicación mágico- fantástica y legendaria, basada en la sugestión y el autoritarismo, la obediencia y el temor: La leyenda de un pueblo extraño al de nosotros (el hebreo) que nos habla de Adán y Eva.

Si esa es la creencia de esta confesión, tenemos que respetarla. Es simplemente lo que acepta y transmite el catolicismo. Pero decirle en la Escuela a los niños peruanos que esa es la verdad, es una falta de respeto precisamente a la verdad, la investigación; a la libertad de conciencia y opinión.

Está bien que ellos acepten esta leyenda de aquel pueblo extranjero, pero en la Escuela, ni el profesor ni el religioso pueden imponer “su” creencia. Además, si de leyendas se trata, para explicarles a los niños de una manera tal de querer incentivar su imaginación infantil y decirles de dónde procede el hombre, por qué recurrir a leyendas de pueblos extranjeros, cuando aquí, los peruanos también tenemos la leyenda de Manco Cápac, hijo del Sol – primer hombre- y Mama Ocllo- primera mujer – pero que no está vinculada, como expone la Biblia, al temor y a la obediencia; a la amenaza o la maldición, sino a la enseñanza, a la educación. La leyenda peruana, enaltece al ser humano. En cambio, la leyenda de Adán y Eva es trágica, los hijos creados por Dios son expulsados del paraíso y sentenciados al sufrimiento.

Lo que debemos resaltar de la leyenda de Manco Cápac y Mama Ocllo, es precisamente la solidaridad, el sentido de ayuda para acrecentar a la persona y la sociedad. Se les percibe a los peruanos como capaces de ser educados y capaces de ser y hacer. No se les denigra ni atenta contra su autoestima. En síntesis, en la leyenda de Adán y Eva, se subestima al semejante. En la leyenda de Manco Cápac y Mama Ocllo, se valora al prójimo. Por lo tanto, tratándose de leyendas para dar una de las explicaciones del origen del ser humano, afirmamos que sería mucho mejor informar con la leyenda de Manco Cápac y Mama Ocllo y no con la leyenda de Adán y Eva. Y esta afirmación debe ser reflexionada por el docente peruano.

Pero estas son leyendas. Actualmente es necesario tener un concepto más elaborado del ser humano, basado en el rigor científico y filosófico.

Por otro lado, si estamos tratando que la educación debe tener como uno de sus fines la libertad del ser humano, entonces tenemos que deducir que la presencia de la iglesia católica en las aulas de los niños peruanos, es un atentado contra la libertad de creencias. Y esta ofensa contra la libertad crece mucho más porque se daña a la niñez. La niñez, es la edad precisa para formar al ser humano en el más preclaro modelo de libertad. La escuela tiene que ser el campo abierto en donde la libertad tiene que practicarse. La Escuela es el lugar adecuado para que el niño aprenda a dirigir su persona con libertad y responsabilidad.

La Escuela debe motivar al niño a que desarrolle su capacidad de elegir sobre lo mejor, lo bueno, lo más provechoso y honesto. No imponerles las ideas, conocimientos u opiniones. Por lo tanto, no infundirles dictatorialmente las creencias religiosas católicas ni políticas ni

filosóficas. Que él poco a poco las conozca y decida por sus convicciones. La presencia de la iglesia católica en el aula daña el desarrollo de la libertad, desde la niñez.

Si la iglesia cristiana católica piensa que libertad es transmitir sus creencias en la escuela, sin respetar el derecho a la igualdad que pueden tener otras confesiones, entonces está dando un mal ejemplo de libertad a los estudiantes.

Y no olvidemos que la iglesia católica, incitó la invasión al Perú y también a la degradación del peruano en el trabajo. Le anuló su libertad, y los trató como animales. Al respecto Guevara Ávila, nos dice lo siguiente: “Concluida la conquista, el rol colonizador y catequizador de la iglesia no fue menos importante. La iglesia despliega una labor doctrinaria y misionera a fin de incluir la masa de indígena dentro de la nueva situación creada y robustecer las instituciones españolas...Este tribunal fue instituido como organismo de control eclesiástico para perseguir sin piedad a los no creyentes o a los que tenían la osadía de protestar por los abusos de los miembros del clero, so pretexto de herejía, permitiendo a los inquisidores ingresar a cualquier lugar. Su poder era grande: creó sus propias leyes fuera del derecho común. Aparentemente era un tribunal para perseguir o castigar a todo aquel que atentara contra la religión, pero en el fondo, adentrándonos a un estudio detallado de sus legajos, veremos que también perseguía un fin económico, y que revertía en beneficio de las arcas de la Corona”

Dirigiéndose al clero, Guevara nos dice que “se constituyó en la mayor fuerza social del virreinato, por su poder económico que se traducía en extensas posesiones de tierras, haciendas y granjas, y su gran riqueza acumulada a través de los diezmos y primicias que cobraba a los indios como parte de la tributación obligatoria que éste tenía que cumplir. El clero por depender directamente del Rey y disfrutar ventajosamente del sistema, fue un instrumento en la política de dominación y explotación de la nación andina”

Con ello, podemos fundamentar que la iglesia católica llegó al Perú, no a tratarnos como quiso Jesús, amarnos entre todos, sino que desplegó todo su odio contra nosotros que no le habíamos hecho absolutamente nada. Se encargó además de destruir nuestra inmensa y prestigiosa cultura. Y nos preguntamos ¿Eso quiso Jesús? ¿Esa es la educación de Jesús.

De la misma manera, es importante decir, que la Religión católica, como otras religiones no es más que una creación de los seres humanos, en un determinado contexto histórico. Así tenemos que fue creada por la clase poderosa, por el emperador romano Constantino con la finalidad de protegerse mutuamente sus intereses económicos. Por lo tanto, toda religión es creada por el ser humano en concreto, en una determinada época, como también en un contexto económico, social y político determinado.

Cuando las religiones no funcionan o no están de acuerdo a la realidad vigente, las personas más esclarecidas tratan de renovarlas. Tal sucedió con Buda en la India, Sócrates en Atenas, Jesús en Palestina, Lutero en Alemania (1517). Al respecto, Jesús no creó ninguna religión. Ya sabemos que las creencias no necesariamente, constituyen una religión. Existe religión cuando se establece una institución que reúne creencias y ritos y luego la crean. Es lo que hizo el

criminal Constantino que creó la religión católica para proteger su poder político y económico. Es allí donde se junta religión y la política para defender sus privilegios. Por lo tanto, Jesús no creó la religión católica, apostólica y romana.

Y si retomamos la idea que las religiones se han ido renovando para adecuarse a los nuevos tiempos, en el siglo XX tenemos las intervenciones de los sacerdotes cristianos católicos Leonardo Boff (brasileño) y Gustavo Gutiérrez (peruano), religiosos a los que el Papa no les ha dado la debida importancia.

Precisamente, dentro del seno de la iglesia católica, los sacerdotes, tuvieron que reunirse constantemente en los llamados Concilios a fin de ponerse de acuerdo de cómo establecer sus creencias religiosas. Allí está el Primer Concilio en Nicea en el año 325 d.c. que se realizó con motivo de la discusión entre los cristianos en el sentido de determinar si Jesús era o no dios, o solamente Hijo de Dios. El Concilio señaló que Jesucristo sí es Dios. La conclusión se dio por votación. De los 318 obispos que acudieron, 316 votaron por el sí y 2 por el no. Sin embargo, debemos recordar que la verdad de las cosas, no se establecen por votación. Pero además el Concilio de Nicea fue convocado por el Emperador romano Constantino, el cual abrió las sesiones. Sin lugar a dudas, Constantino buscaba proteger su imperio, teniendo como aliados a los creyentes cristianos de la época, cuyos líderes dejaron de lado el mensaje de Jesús y aceptaron las propuestas de Constantino, para formar una nueva religión: La católica, apostólica y romana.

Tenemos también el Concilio de Constantinopla en el 381, debido a la controversia de los cristianos para establecer si el Espíritu Santo es o no Dios. El Concilio definió que el Espíritu Santo sí es Dios.

En el año 431, el Concilio de Éfeso, establece que en Jesús hay dos naturalezas: la divina y la humana, pero una sola persona, por lo tanto, María es Madre de Dios.

En el siglo XX, por la década del 60, la iglesia católica tuvo que renovarse a través del Concilio Vaticano II (1961-65), con la finalidad de no quedarse anquilosada, ante el evidente desarrollo científico y tecnológico de la época y también, ante los cambios socio-culturales del orbe, lo cual influía para que las otras iglesias, agraden mucho mejor a los niños y jóvenes, puesto que en sus servicios religiosos, se interpretaba la Biblia en el mismo idioma del pueblo, matizando la reunión con cantos y música alegre, acompañada de panderetas y guitarras.

Aquel Concilio Vaticano II, convocado por el Papa Juan XXIII y continuado por Paulo VI, entre otras decisiones, aceptó por fin, decir la Misa, en el idioma de cada país, lo que había negado en el siglo XVI a Martín Lutero, tal reforma. Sin embargo, sacerdotes tradicionalistas, como el arzobispo Marcel Lefebvre, se opusieron tenazmente a las reformas introducidas en la iglesia por el Concilio Vaticano II, manifestando que han distorsionado la religión y alejado inclusive al Papa, de la verdadera fe.

Marcel Lefebvre – 1988- se negó aceptar la autoridad del Papa, que la consideraba cuestionada, por admitir, entre otros aspectos, que la Misa se diga en el idioma de cada pueblo, y no en latín.

La desobediencia de Monseñor Lefebvre fue tal que el 30 de junio de 1988 consagró en Écone (Suiza) a cuatro obispos sin la anuencia del Papa y solamente dentro del ámbito de la “Fraternidad sacerdotal internacional San Pío X”, fundada en 1970 por Marcel Lefebvre. Este acontecimiento, significó la excomunión para el Obispo insubordinado y los consagrados.

En relación a estos hechos, el sacerdote cristiano católico Martín Lutero, hacia el siglo XVI al querer establecer la Reforma de la Misa que el Concilio Vaticano II recién hizo en el siglo XX, fue excomulgado por el Papa León X, sin olvidar que el poderoso y rico monarca de Europa, Carlos V, Emperador de Alemania y Rey de España, al lado de la iglesia católica, contribuyó con ella, ordenando el destierro de Lutero y la incineración de sus escritos.

Estos sucesos nos revelan una vez más, las contradicciones perennes de la iglesia católica y en especial la unión de ella con la política de las clases dominantes.

En consecuencia, la constante real y concreta es que los seres humanos son los que crean recrean o modifican las religiones y la van adaptando cada cierto tiempo, a los cambios económicos, sociales y políticos porque desean conservar la religión, para cuidar sus intereses y poder. Me refiero a quienes tienen la autoridad de la iglesia y no a los fieles que aceptan los cambios de buena fe. Así mismo, es el propio ser humano quien impone la religión, yendo contra los derechos y libertades humanas. Sin embargo, históricamente, las enseñanzas católicas en escuelas y colegios, han hecho creer a los niños y jóvenes, que la única y verdadera religión es la católica, cuando la realidad es totalmente diferente.

En conclusión: El curso de educación religiosa que se da en el Perú debe ser eliminado, porque la religión católica ha jugado un papel nefasto en la historia, la moral y cultura de los peruanos. Además, no debe llamarse educación religiosa, sino adoctrinamiento de la ideología católica, apostólica y romana. Desde esa perspectiva, el artículo 50 de la Constitución Política del Perú también debe eliminarse porque el Estado Peruano le concede privilegios a la religión católica fundamentándose que dicha religión ha contribuido con la formación histórica, moral y cultural, lo cual es absurdo, una afrenta al inteligencia y dignidad de los estudiantes y en general de los peruanos. En lugar de este curso, se debe dar el curso de formación política en inicial, primaria y secundaria, naturalmente con una metodología acorde con la edad de los estudiantes.

Bibliografía

- Conferencia Episcopal Peruana (2021). Carta de los Obispos ante las elecciones presidenciales.
- Guevara Ávila, Hugo. “Apuntes para el estudio de la Conquista y Colonia en el Perú. 2da. Ed. CEMED, UNE “Enrique Guzmán y Valle” p. 60.
- Salazar Bondy, Augusto (1971) Breve Vocabulario Filosófico. Edit. Arica. Lima- Perú.



Humberto José Palomino Guerra, Perú 1947. Licenciado en Educación por la Universidad Federico Villarreal. Magíster en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Actual profesor de la Universidad Privada San Juan Bautista. **Correo electrónico:** hjosepal@hotmail.com

Programa Ambienti Kids en la conciencia ambiental de estudiantes del tercer grado de educación primaria

Por: Julissa Humbertina Iglesias Pretel y Nolberto Arnildo Leyva Aguilar

Resumen: Este trabajo de investigación aplicada, quasi experimental, cuantitativa y metodología hipotético-deductiva tuvo como objetivo determinar la influencia del programa Ambienti Kids para desarrollar la conciencia ambiental en estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 82538 Manuel María Álvarez de Cascas, 2020. La población fue de 41 estudiantes y, mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, se extrajo una muestra de 17, a la que se aplicó pre y pos test. Se utilizó un cuestionario denominado ECO 2CA, con 40 ítems y 1 de validez mediante prueba V de Aiken de 1 y,943 de confiabilidad con una prueba de alpha de cronbach, remitido a los estudiantes mediante Whatsapp, utilizando Google Forms. Los datos se procesaron utilizando el Software SPSS v25 para las pruebas de Shapiro-Wilk y t de student, a fin de contrastar las hipótesis de investigación. Los resultados obtenidos respecto a la diferencia entre grupos en el pos test mostraron un valor $t=-12,587$ con un nivel de significancia $p=,000$ menor al 5% ($p<,05$) por lo que se concluyó que el programa fue efectivo para desarrollar la conciencia ambiental de los estudiantes.

Palabras clave: Concienciación, Programa Ambienti Kids, cognitiva, afectiva, y activa.

1. Introducción

El tema ambiental es y ha sido siempre uno de los más importantes en el devenir de la humanidad. Pero, a pesar que es el elemento sin el cual no existiría la vida, no es considerado como tal. Informes oficiales indican que aproximadamente 12,6 millones de personas que habitan o trabajan en ambientes insalubres, mueren cada año (Organización Mundial de la Salud, 2016), como producto de la contaminación del suelo, agua y aire o la exposición a diversos materiales que incluyen la radiación ultravioleta y el cambio climático. Esas cifras, nos ponen no solo frente a la dura realidad, sino también a una obligada reflexión sobre nuestro nivel de conciencia ambiental y su marcada influencia en nuestra supervivencia.

Hoy, tanto a nivel individual e institucional existen algunas iniciativas para considerar a la conciencia ambiental como columna vertebral del desarrollo (Criollo y Vizuete, 2019), (Villamil, 2018), (Cabralles y Marquez, 2016), (Bautista y Sánchez, 2015), Chermi (2018), respecto a que la crisis ecológica, de crecimiento exponencial en las últimas décadas, ha obligado a gobiernos e instituciones privadas, a la utilización diversos mecanismos, en un intento por proteger al medio ambiente de los daños causados por la industrialización, la globalización y la explosión demográfica. Eso concuerda con lo que en el ámbito educativo se ha venido desarrollando, lenta pero sostenidamente (Severicheet, Gómez y Jaimes, 2016) respecto a la inclusión de los temas ambientales en el currículo nacional, como un aspecto transversal, buscando formar colectiva y críticamente en temas ambientales, a nivel global y local (Ministerio de Educación, 2016).

El Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2019) determinó que, sólo en 2018, ocurrieron 685 crímenes contra del medio ambiente; 327 por contaminación; 147 por uso indebido de tierras agrícolas y 147 con fines de desarrollo urbano, entre los más practicados. Intentando contrarrestar eso, iniciativas como el Programa GLOBE (Ministerio del Ambiente, 2020), el programa Manejo de residuos sólidos (MARES; Vida verde; Espacios de vida (ESVI), (Ministerio de Educación, 2016b) pueden tener alto impacto en el estudiante, teniendo en los docentes aliados estratégicos, para orientar una nueva visión de vida. A nivel regional, SINIA y SUNASS promueven prácticas pedagógicas para la toma de conciencia ambiental.

La I.E. N° 82538 Manuel María Álvarez, de la ciudad de Cascas, Provincia Gran Chimú, región La Libertad, se ubica en una de las zonas más importantes de la región. Aunque los estudiantes, aún no asumen una concepción ambiental plena. Así, en el aspecto cognitivo, los estudiantes solo visionan el tema ambiental de manera teórica y lineal; desconociendo la importancia de los recursos naturales. En lo afectivo, aunque existe un apego tanto al entorno natural como a su mundo creado, aún no asumen mecanismos para protegerlos. En lo que se refiere a lo actitudinal y conductual, se aprecia que no existe disposición para asumir criterios ambientales y consolidar actividades de mejora continua.

Ante ello, se estructuró, implementó y ejecutó el programa denominado Ambienti Kids, el mismo que respondió a la interrogante ¿Cuál es la influencia del Programa Ambienti Kids en la conciencia ambiental de estudiantes del tercer grado de primaria de la Institución Educativa

Manuel María Álvarez, Cascas, 2020? El objetivo general fue determinar la influencia del programa Ambienti Kids en la conciencia ambiental en estudiantes del tercer grado de primaria de la Institución Educativa “Manuel María Álvarez”, Cascas 2020. Se consideró como hipótesis general que el Programa Ambienti Kids influye significativamente en la conciencia ambiental de los estudiantes de tercer grado primaria, Institución Educativa Manuel María Álvarez, Cascas 2020.

Investigadores de todo el mundo han desarrollado trabajos tendientes a desarrollar la conciencia ambiental, desde diversas perspectivas: Laso, Ruiz & Marbán, (2019), Villamil (2018), Díaz y Fuentes (2018), Ruiz (2019), Ríos (2018) Gómez (2017), Calle (2016), Salazar (2017), Contreras (2016). Asimismo, se ha recurrido a lo planteado por Goleman (2009) y Clark (2013) lo mismo que por Zulfikar et al. (2013). Además, el modelo ecológico de Bronfenbrenner, citado por Torrico et al. (2002), Christensen (2016) y Ettekal y Mahoney (2017), la inteligencia ecológica de Gardner (2016), y la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, citado por Palomo (1999).

2. Metodología

El tipo de investigación fue **aplicada**, pues persiguió un propósito inmediato y bien definido; es decir, conducente a actuar sobre un aspecto práctico de la realidad para transformarla, modificarla, transformarla e intentar la producción de cambios en ella (Carrasco 2017).

El **Métodos de investigación** que se usó el método de emparejamiento, pues se agrupó las características observadas con la finalidad de establecer un grupo de comparación a través del uso de técnicas estadísticas (White y Sabarwal, 2014).

El diseño de investigación fue **Cuasi-experimental**, con grupo experimental y control, con pre y post test para cada uno de los grupos. Los participantes integran grupos a los cuales se aplicó simultáneamente el pre test. Luego, uno de los grupos recibió el programa Ambienti Kids y el otro, no. Finalmente, también de modo simultáneo, se administró a ambos la pos prueba o pos test, lo que permitió realizar la comparación (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). El diseño se grafica del modo siguiente:

GE: O1 X O2

GC: O3 - O4

En el cual GE equivale a grupo experimental; GC, a grupo control; O1, a medición mediante pre test en grupo experimental; O2, a medición mediante post test en grupo experimental; O3, a medición mediante pre test grupo control; O4, a medición mediante post test en grupo control; X, a Programa Ambienti Kids y; -, a ausencia de estímulo.

La **Población** estuvo se conformada por la totalidad de elementos (unidades de análisis), en este caso los estudiantes que pertenecen al **ámbito geográfico** en el que desarrollamos la investigación (Carrasco, 2017); es decir, 41 estudiantes matriculados en el tercer grado de primaria, los mismos que provienen tanto de la zona urbana como de la rural del distrito de Cascas y de condición económica media o baja.

Tabla 1

Distribución de la población

Sección	Sexo				Total	
	Masculino	%	Femenino	%	Nº	%
A	10	24%	7	17%	17	41%
B	13	32%	11	27%	24	59%
Total	23	56%	18	44%	41	100%

Nota: Nómina de matrícula tercer grado de primaria I.E. Manuel María Álvarez

La muestra es la selección de donde se adquiere la información del estudio donde se efectúa la observación y medición de las variables consideradas. (Bernal, 2010). Se utilizó una muestra de 17 personas.

Tabla 2

Distribución de la muestra

Grupos	Sexo				Nº	%
	Masculino	%	Femenino	%		
Grupo experimental	10	24%	7	17%	17	41%
Grupo control	13	32%	11	27%	24	59%
Total	23	56%	18	44%	41	100%

Nota: Nómina de matrícula tercer grado de primaria I.E. Manuel María Álvarez

El muestreo se utilizó el no probabilístico, por conveniencia, considerando a la sección A como grupo experimental y la sección B como grupo de control. Según Zarcovich (2005) este tipo de muestreo requiere la obtención de datos de una muestra que contiene el total del universo (por ser finita y pequeña).

Las técnicas e instrumentos de recojo de datos. En la siguiente tabla se detallan tanto las técnicas como los instrumentos utilizados hacia la recogida de datos sobre capacidades investigativas:

Tabla 3

Técnica e instrumento de recolección de datos

Técnica	Instrumento	Utilidad
Encuesta	Cuestionario	Medición del nivel de conciencia ambiental

Nota: Elaboración propia

En este caso se utilizó la encuesta, la misma que recoge información a partir de una batería de preguntas y alternativas de respuesta para cada una de ellas.

El instrumento de recolección de datos. El instrumento para evaluar la conciencia ambiental contiene 40 ítems, 10 por cada dimensión (cognitiva, afectiva, conativa y activa). Se califica a cada ítem con puntajes que van de 1 a 4, dando un total de 40 puntos por cada dimensión y 160

en total para la variable conciencia ambiental. Las categorías diagnósticas están constituidas por puntuaciones directas. En este caso, para la evaluación general de la escala, fueron: logro destacado de 131 a 160, logrado de 101 a 130, en proceso de 71 a 100 y en inicio de 40 a 70; en tanto que, para la evaluación de las dimensiones cognitiva, afectiva, conativa y activa, las categorías diagnósticas fueron: logro destacado de 33 a 40, logrado de 26 a 32, en proceso de 18 a 25, en inicio 10 a 17.

La Técnicas de procesamiento y análisis de datos. Se determinó la confiabilidad del instrumento de recolección de datos, se aplicó el instrumento de recolección de datos a la muestra, se construyó tablas estadísticas con su respectiva descripción.

Se usó la estadística inferencial para prueba de hipótesis considerando el criterio de normalidad a una muestra de 17, utilizando el estadístico Shapiro Wilk, porque considera que la muestra es menor que 50 participantes. Los resultados de normalidad nos remitieron al uso de la prueba paramétrica t de student para una distribución normal y de este modo pudimos contrastar la hipótesis de investigación, cuyos criterios establecen que el nivel de significancia $p<0,05$ mejora significativamente.

Se utilizó las Normas APA, séptima edición, que fue el referente para considerar las citas bibliográficas, textuales y referenciales, tanto directas como indirectas. La información fue procesada para evitar el plagio, además de la utilización de Turnitin para comprobar el bajo nivel de similitud con otras investigaciones.

3.1. Resultados

3.1.1. Presentación y análisis de resultados

Tabla 4

Resultados comparativos del pre test de nivel de conciencia ambiental entre el grupo experimental y control

		Grupo de estudio			
		Experimental	Control	n	%
	Antes de la aplicación del programa				
Inicio	[hasta 70]	0	0,0	0	0,0
Proceso	[71-100]	6	35,3	8	47,1
Logrado	[101-130]	11	64,7	9	52,9
Logro destacado	[más de 130]	0	0,0	0	0,0
	Después de la aplicación del programa				
Inicio	[hasta 70]	0	0,0	0	0,0
Proceso	[71-100]	0	0,0	6	35,3
Logrado	[101-130]	4	23,5	11	64,7
Logro destacado	[más de 130]	13	76,5	0	0,0

Nota: Base de datos Programa Ambienti Kids.

En la tabla 4 se observa que, en lo que concierne al pre test del grupo control, el 52,9% de estudiantes se encuentra en el nivel logrado y el resto (47,1%) en el nivel proceso. Ningún

estudiante se ubica en el nivel inicio o logro destacado. Del mismo modo, en el grupo experimental, el 64,7% se encuentra en el nivel logrado y el resto (35,3%) se encuentra en el nivel proceso. Tal como ocurre con el grupo control, tampoco aquí hay estudiantes que estén en inicio o logro destacado.

Por el contrario, en el pos test, los estudiantes del grupo control siguen ubicándose en el nivel logrado (64,7%) y proceso (35,3%), lo que es prácticamente un resultado similar al obtenido en pre test. Sin embargo, para el caso del grupo experimental, los estudiantes, en su gran mayoría (76,5%) se ubican en el nivel logro destacado y el resto (23,5%), en el nivel logrado. No hay estudiantes en los niveles inicio o proceso (0,0%), lo que demuestra que el programa Ambienti Kids desarrolla la conciencia ambiental de los estudiantes, pues se ha pasado del nivel logrado o proceso al nivel destacado.

Tabla 5

Resultados comparativos de nivel de conciencia ambiental del pre y pos test en grupos experimental y control, por dimensiones

	Grupo de estudio																
	Experimental								Control								
	Cogn	Afec	Conat	Act	Cogn	Afec	Conat	Act	Cogn	Afec	Conat	Act	Cogn	Afec	Conat	Act	
Antes de la aplicación del programa [has																	
Inicio	ta [20]	0	0,0	0	0,0	4	23,5	0	0,0	1	5,9	0	0,0	5	29,4	0	0,0
Proces o	[21-28]	3	17,6	0	0,0	1	5,9	1	5,9	1	82,4	9	52,9	5	29,4	1	70,2
Lograd o	[29-34]	8	47,1	4	23,5	5	29,4	3	17,6	2	11,8	8	47,1	7	41,2	5	29,4
Logro destaca do	[má s de 34]	6	35,3	1	76,3	7	41,2	1	76,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Después de la aplicación del programa [has																	
Inicio	ta [20]	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	5,9	4	23,5
Proces o	[21-28]	1	5,9	0	0,0	3	17,6	0	0,0	6	35,3	1	58,8	1	64,1	1	64,7
Lograd o	[29-34]	6	35,3	1	5,9	2	11,8	6	35,3	1	64,7	7	41,2	5	29,4	2	11,8

Logro destaca do	[máx 34]	1	58,	1	94,	1	70,	1	64,	0	0,0	0	0,0	0	0,0
		0	8	6	1	2	6	1	7	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Nota: Base de datos Programa Ambienti Kids.

En la tabla 5 se observa el nivel en que se ubican los estudiantes, respecto a las cuatro dimensiones de la conciencia ambiental, tanto en pre y pos test, de los grupos control y experimental.

Grupo control

En el pre test, en la dimensión cognitiva, un pequeño grupo de estudiantes se ubica en el nivel inicio (5,9%); poco más de la mitad (52,9%) en el nivel proceso y el resto (47,1%), en el nivel logrado. No hay estudiantes ubicados en el nivel logro destacado. En el pos test, la mayoría de estudiantes se ubica en el nivel logrado (64,7%) y el resto (35,3%), en el nivel proceso. No se observa estudiantes ubicados en los niveles inicio o logro destacado. En la dimensión afectiva, en pre test, poco más de la mitad de estudiantes (52,9%) se encuentra en el nivel proceso y el resto (47,1%) está en el nivel logrado y no hay estudiantes ubicados en los niveles inicio o logro destacado. En el pos test, la situación es ligeramente distinta pues el 58,8% se ubica en el nivel proceso y el resto (41,2%) en el nivel logrado y tampoco hay estudiantes ubicados en los niveles inicio y logro destacado.

En el pre test de la dimensión conativa, los estudiantes se ubican tanto en el nivel inicio y proceso (29,4% en ambos casos) y el resto (41,2%) en el nivel logrado. Ningún estudiante alcanza el nivel logrado. En el pos test, la mayoría de estudiantes se ubica en el nivel proceso (64,7%), seguido del nivel logrado (29,4%) y un reducido 5,9% en el nivel inicio. 0% en el nivel logro destacado. Lo propio ocurre en la dimensión activa donde el pre test permite observar que la mayoría de estudiantes se ubica en el nivel proceso (70,6%) y el 29,4% restante se ubica en el nivel logrado. En el pos test de la dimensión activa, la mayoría (64,7%) se encuentra en el nivel proceso, seguida del nivel inicio (23,5%) y el nivel logrado (11,8%). Se concluye que la mayoría de estudiantes del grupo control, tanto en pre y pos test se ubica o en el nivel proceso o en el nivel logrado.

Grupo experimental

En lo que respecta a la dimensión cognitiva, en el pre test, no hay estudiantes ubicados en el nivel inicio, mientras que el 17,6% se encuentra en el nivel proceso, casi la mitad de estudiantes (47,1%) se ubica en el nivel logrado y el resto (35,3%) se ubica en logro destacado. Después de la aplicación del programa Ambienti Kids, y en esa misma dimensión, la mayoría de estudiantes (58,8%) se ubica en el nivel logro destacado, un tercio (35,3%) se ubica en el nivel logrado y el 5,9% se ubica en proceso. No hay estudiantes ubicados en el nivel inicio. En la dimensión afectiva, antes de la aplicación del programa, la mayoría de estudiantes se encontraba en el nivel logro destacado (76,5%) y el resto, en el nivel logrado (23,5), sin estudiantes en nivel inicio o proceso. Luego de la aplicación del programa, la casi totalidad de estudiantes (94,1%) se ubica en el nivel logro destacado y el 5,9% restante está en nivel logrado. No se observa estudiantes en niveles inicio o proceso.

En la dimensión conativa, antes de la aplicación del programa, el 23,5% se ubicó en el nivel inicio, el 5,9% en nivel proceso, 29,4% en logrado y el 41,2% en logro destacado. Despues de la aplicación del programa, no se observa estudiantes en el nivel inicio, el 17,6% se ubica en el nivel proceso; el 11,8 en el nivel logrado y la mayoría (70,6%) en logro destacado. Similar cambio se produce en la dimensión activa, pues antes de la aplicación del programa se observa que no hay estudiantes en nivel inicio, 5,9% en nivel proceso, 17,6% en logrado y la mayoría (76,5%) en nivel logro destacado. Luego de la aplicación del programa, los resultados varían positivamente: no hay estudiantes en nivel inicio o proceso; el 35,3 se ubica en nivel logrado y la gran mayoría (64,7%) se ubica en el nivel logro destacado. Se concluye que el programa Ambienti Kids posibilitó el desarrollo de las dimensiones cognitiva, afectiva, conativa y activa de la conciencia ambiental.

Tabla 6

Prueba de normalidad

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Total pre test experimental	,901	17	,071
Total pos test experimental	,960	17	,631
Total pre test control	,939	17	,306
Total pos test control	,938	17	,290

Nota: Base de datos programa Ambienti Kids.

La tabla 6 muestra lo resultados obtenidos con la prueba de Shapiro – Wilk, considerando un nivel $P= 0,05$ siendo que para todos los grupos, el estadístico se acerca a 1 y todos poseen un nivel de significancia superior a $P=0,05$; se concluye que los datos vienen de una distribución normal.

Tabla 7

Comparación de conciencia ambiental, antes y después de la aplicación del programa en grupos experimental y control

	Grupo de estudio			
	Experimental	Control	Prueba	Tamaño del efecto
Antes de la aplicación del programa				
Media	115,41	102,76	$t=-1,552$	
Desviación estándar	13,03	6,67	$p=,132$	
Después de la aplicación del programa				
Media	140,76	104,35	$t= -12,587$	3,77
Desviación estándar	9,88	9,40	$,000$	
Prueba t	$t=5,654$	$p=0,00$	$t=,606$	$p=,553$

Nota: Base de datos de Conciencia ambiental

La tabla 7 muestra diferencias estadísticas entre pre test y pos test del grupo experimental, con puntajes de 115,41 en el pre test y 140,76 en el post test, respectivamente. Asimismo, se observa puntajes más homogéneos, pues el coeficiente de variación muestra $< 33\%$ ($CV_{pre\ exp} = 13,03\%$ y $CV_{pos\ exp} = 9,88\%$). Por otra parte, tras aplicar la prueba paramétrica t para muestras independientes, con un nivel de confianza del 95% y un nivel significativo del 5%, se observa la existencia de diferencia en el promedio del pre test (grupo experimental 115,41 y grupo control 102,76); con un valor de la prueba estadística $t = -1,552$ y un nivel de significancia $p=0,132$ mayor al 5% ($p<0,05$), demostrándose que antes de la aplicación del programa Ambienti Kids, los estudiantes del grupo experimental y control fueron equivalentes (homogéneos). De otro lado, se observa diferencias en el promedio del post test (grupo experimental 140,76 y grupo control 104,35) con un valor de la prueba estadística $t = -12,587$ y nivel de significancia $p=0,000$ menor al 5% ($p<0,05$), lo que nos permite afirmar que existen diferencias significativas entre los puntajes del grupo experimental y el grupo control, después de la aplicación del programa Ambienti Kids. Se concluye que grupo experimental incrementó significativamente el nivel de conciencia ambiental. Por otro lado, el tamaño del efecto del programa d Cohen = 3.77 tamaño grande.

Tabla 8

Comparación de las dimensiones de conciencia ambiental, antes y después de la aplicación del programa Ambienti Kids en grupos experimental y control.

Grupo de estudio – D. Cognitiva			
	Experimental	Control	Prueba
Antes de la aplicación			
Media	34,12	24,29	$t=-2,082$
Desviación estándar	4,01	2,995	$p=0,45$
Después de la aplicación			
Media	26,65	28,06	$t=-2,954$
Desviación estándar	3,57	2,193	$p=.006$
Prueba t	$t=5,968\ p=0,00$	$t=5,086\ p=0,00$	
Grupo de estudio - D. Afectiva			
	Experimental	Control	Prueba
Antes de la aplicación			
Media	30,94	27,24	$t=-1,303$
Desviación estándar	4,763	2,016	$p=0,202$
Después de la aplicación			
Media	37,41	28,06	$t=-3,401$
Desviación estándar	2,347	2,193	$p=-0,002$
Prueba t	$t=-4,688\ p=0,000$	$t=-0,908\ p=0,378$	
Grupo de estudio – D. Conativa			
	Experimental	Control	Prueba
Antes de la aplicación			
Media	27,29	24,53	$t=-5,462$

Desviación estándar	6,771	5,535	p=0,000
Después de la aplicación			
Media	34,41	25,35	t=13,437
Desviación estándar	5,917	2,760	p=0,000
Prueba t	t=3,160 p=0,006	t=,647 p=0,527	
Grupo de estudio – D. Activa			
	Experimental	Control	Prueba
Antes de la ejecución			
Media	30,53	26,71	t=-5,721
Desviación estándar	4,215	1,929	p=0,000
Después de la ejecución			
Media	34,824	24,47	t=-6,027
Desviación estándar	4,1418	5,746	p=0,000
Prueba t	t=3,021 p=0,008	t=-1,489 p=0,156	

Nota: Base de datos de Conciencia ambiental.

En la tabla 8, se observa el resultado de la comparación de resultados concernientes a las dimensiones de los grupos experimental y control, anterior y posterior a la aplicación de Ambienti Kids. Dicho resultado se obtuvo a partir de la muestra paramétrica t, para muestras independientes, al 95% de confianza y 5% de confiabilidad, lo que permitió observar diferencias (grupo experimental 34,12 y grupo control 24,29 en el promedio del pre test), que la prueba precisó con t=-2,082 y p=0,45 mayor al 5% (p<0,05), y nos permitió afirmar que antes de Ambienti Kids, en la dimensión cognitiva, los dos grupos fueron heterogéneos. Desde otro ángulo, se observa la existencia de diferencia significativa (grupo experimental 26,65 y grupo control 28,06) en las medias del post test, mientras que la prueba arrojó t=-2,954 y nivel de significancia p=0,006 menor al 5% (p<0,05), por lo que se asume la existencia de diferencia significativa entre los puntajes de ambos grupos, en la dimensión cognitiva, tras la ejecución de Ambienti Kids, lo que nos permite concluir que existe evidencia para afirmar el éxito del programa Ambienti Kids en la mejora de la dimensión cognitiva de la conciencia ambiental, en los sujetos de la investigación.

Asimismo, se observó diferencias (grupo experimental 30,94 y grupo control 27,24); que la prueba precisó con t=-1,303 y significancia de p=0,202 mayor al 5% (p<0,05), y nos permitió afirmar que antes de Ambienti Kids, en la dimensión cognitiva, los dos grupos no fueron heterogéneos. Del mismo modo, se observó la existencia de diferencia significativa (grupo experimental 37,41 y grupo control 28,06) en las medias promedio del post test y un valor de la prueba t=-3,401 y significancia p=0,002 menor p=0,05 lo que muestra la existencia de diferencia significativa entre los dos grupos, en la dimensión afectiva, después de la aplicación de Ambienti Kids, concluyendo la mejora significativa en grupo experimental, y que dota de evidencia para afirmar que Ambienti Kids permite la mejora de la dimensión afectiva de la conciencia ambiental en los estudiantes.

Lo propio ocurrió en la dimensión conativa, donde también se observó diferencias (grupo experimental 27,29 y grupo control 24,53); siendo el resultado de la prueba t=-5,462 y significancia p=-0,000 menor p=0,05, lo que demuestra que antes de la aplicación de Ambienti

Kids, en la dimensión conativa, ambos grupos fueron heterogéneos. De otro lado, se denota la existencia diferencia en la media del post test (grupo experimental 34,41 y grupo control 25,35), y la prueba estadística estableció un valor $t=13,437$ y significancia $p= 0,000$ menor $p=0,05$ que establece la existencia de diferencia significativa entre la media de ambos grupos, en la dimensión conativa, tras la ejecución del programa Ambienti Kids, por lo que se concluye que existe evidencia para demostrar que éste mejoró la conciencia ambiental de los estudiantes en la dimensión conativa.

También se observó diferencia en la dimensión activa (grupo experimental 30,45 y grupo control 26,71) que fueron refrendadas por el valor $t=-6,027$ y significancia $p=0,000$ menor $p=0,05$, lo que demuestra que, previo a la ejecución del programa Ambienti Kids, en la dimensión activa, ambos grupos fueron heterogéneos. Desde otro ángulo, se observó la existencia de diferencias (grupo experimental 34,824 y grupo control 24,47) en la media del post test y se muestra un valor $t=-6,027$ y significancia $p=0,000$ menor a $p=0,05$ lo que nos permite afirmar que existe diferencia significativa entre los grupos experimental y control, en la dimensión activa, tras la aplicación de Ambienti Kids, por lo que se concluyó en la existencia de evidencia suficiente para visualizar la mejora que el Programa ejerció en la mejora de la dimensión activa de la conciencia ambiental de los estudiantes.

3.2. Discusión de resultados

La investigación tuvo como objetivo determinar la influencia del Programa Ambienti Kids para desarrollar la conciencia ambiental en estudiantes de tercer grado de primaria, partiendo de la necesidad de generar acciones que posibiliten no sólo una labor pedagógica adecuada sino, fundamentalmente, una visión crítica respecto a la real valoración del medio en el que nos desenvolvemos todos los seres humanos.

Se consideró, antes de la aplicación del programa, que influiría significativamente en la conciencia ambiental de los estudiantes lo que se ha demostrado fehacientemente, pues los resultados confirman el éxito del programa. Mientras en el grupo control la prueba muestra que $t=-1,552$ y un nivel de significancia de $p=0,132$, superior a $t<0,05$; en el grupo experimental el resultado fue $t=-12,587$ y un nivel de significancia de 0,000. Por consiguiente, se rechazó la hipótesis nula y se asume que el programa Ambienti Kids desarrolla la conciencia ambiental de los estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Manuel María Álvarez de Cásicas, 2020. Asimismo, se observó puntajes más homogéneos en el pos test pues el coeficiente de variación muestra niveles menores al 33% ($CV_{pre\ exp}=13,03\%$ y $CV_{post\ exp}=9,88\%$) siendo el grupo experimental el que se encuentra mejor ubicado.

Lo anterior es concordante con los hallados por Laso, et al. (2019), Ruiz (2019), Ríos (2018), Gómez (2017), Calle (2016), Salazar (2017) y Contreras (2016), que muestran que este tipo de programas mejoraron significativamente el nivel de conciencia ambiental de las instituciones educativas públicas de educación primaria .

Respecto a las hipótesis específicas, el Programa Ambienti Kids influyó significativamente las dimensiones de la conciencia ambiental: cognitiva, con resultados refrendados con la prueba t , la cual obtuvo un valor de $-2,954$ y nivel de significancia $p= 0,006$ menor al 5% ($p<0,05$); afectiva, con un valor $t=-3,401$ y nivel de significancia $p=0,002$ menor al 5% ($p<0,05$);

conativa, $t=13,437$ y significancia $p=0,000$ menor $p=0,05$, y activa, con un valor $t=-6,027$ y significancia $p=0,000$ menor a $p=0,05$ por lo que se aceptó la hipótesis y el consecuente éxito de Ambienti Kids en cada una de sus dimensiones. Los resultados obtenidos muestran, sin lugar a dudas, que el Programa Ambienti Kids permite desarrollar la conciencia ambiental de los estudiantes. Por lo mismo, se tiene la certeza que existen mecanismos, actitudes, retos que conducen a la consideración del medio ambiente como elemento primordial para el desarrollo de la vida y que los ciudadanos que ahora se forman en las escuelas cuentan con más posibilidades de reflexión a la conciencia ambiental y su marcada influencia en nuestra supervivencia.

Teóricamente, los resultados concuerdan con lo propuesto y aplicado por Severicheet et al. (2016), (Ministerio de Educación, 2016), Leff (2007), (Manne, 2016), Goleman (2009), Clark (2013), (Gardner, 2011). De otro lado, los resultados muestran un acercamiento a la teoría de Kohlberg, ya que un alto nivel de conciencia ambiental sitúa al estudiante en el nivel pos convencional, esto es que está comprometido con el medio ambiente por convicción y no por una obligación legal o por la presión de grupo. Más allá de los resultados obtenidos y que muestran una clara diferencia entre antes y después de la aplicación del programa Ambienti Kids, es necesario verificar que en la mayoría de investigaciones se produce, casi siempre, el mismo efecto: los programas, con sus propias características, funcionan y posibilitan el desarrollo de la conciencia ambiental, ya sea a nivel internacional, nacional o local. Los resultados obtenidos respecto a la diferencia entre grupos en el pos test mostraron un valor $t=-12,587$ con un nivel de significancia $p=0,000$ menor al 5% ($p<0,05$) por lo que se concluyó que el programa fue efectivo para desarrollar la conciencia ambiental de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bautista, S., & Sánchez, E. (2015). Programa de Educación Ambiental para el Cuidado y Conservación del Medio Ambiente en Estudiantes del 5º de Educación Secundaria. *Educare et Comunicare*, 5(2), 8–17.
- Calle, I. (2016). Reciclaje y conciencia ambiental en el mejoramiento de la sostenibilidad del planeta. *UCV - HACER: Revista de Investigación y Cultura*, 5(1), 34–43.
- Chermi, J. (2018). Medio ambiente y globalización: desarrollo sustentable modernizado. *Ensayos Sobre Población y Sociedad*, 113–126. <https://doi.org/10.2307/j.ctt19dzd63.9>
- Christensen, J. (2016). A critical reflection of Brofenbrenner's development ecology model. *Problems of Education in the 21st Century*, 69(1979).
- Clark, K. (2013). Ecological Intelligence and Sustainability Education in Special Education. *Multicultural Education*, Fall(1), 38–45.
- Contreras, M. (2016) . Programa educativo “Ecovida” para desarrollar la conciencia ambiental en las Instituciones Educativas. In *Universidad César Vallejo*.
- Corraliza, J. A., Berenguer, J., Moreno, M., & Martín, R. (2005). La investigación de la conciencia ambiental. Un enfoque psicosocial. *Persona, Sociedad y Medio Ambiente: Perspectivas de La Investigación Social de La Sostenibilidad*, 106–120. https://www.juntadeandalucia.es/medioambiente/web/Bloques_Tematicos/Publicaciones_Divulgacion_Y_Noticias/Documentos_Tecnicos/personas_sociedad_y_ma/cap7.pdf
- Criollo, G; Vizuete, J. (2019). El cuidado del medio ambiente y su importancia en la educación

- inicial. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689–1699. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- de los Ríos, G. (2018). Aplicación del plan nacional de educación ambiental en el desarrollo de la conciencia ambiental de los estudiantes de primaria en las escuelas ecoeficientes del distrito de San Juan de Lurigancho UGEL 05. In *Universidad Inca Garcilaso de la Vega*.
- Díaz, J., & Fuentes, F. (2018). Desarrollo de la conciencia ambiental en niños de sexto grado de educación primaria. Significados y percepciones. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 26, 136–163. <http://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n26/1870-5308-cpue-26-136.pdf>
- Ettekal, A., & Mahoney, J. (2017). Ecological Systems Theory. *The SAGE Encyclopedia of Out-of-School Learning*, April, 1–8. <https://doi.org/10.4135/9781483385198.n94>
- Gardner, H. (2011). Multiple intelligences: The first thirty years. ?, 1–12.
- Gardner, H. (2016). *La teoría de las inteligencias múltiples. Primera edición electrónica* (B. Books (ed.)). Basic Books.
- <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Y9nDDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=las+inteligencias+multiples&ots=5WY5mOJFvA&sig=P55hTKCEhH66J48x6rePBfzzWSk#v=onepage&q=las+inteligencias+multiples&f=false>
- Goleman, D. (2009). Inteligencia ecológica. In *Inteligencia Ecológica. Cómo el hecho de conocer las consecuencias ocultas de los que compramos puede cambiarlo todo* (Issue 15). <https://doi.org/10.12800/ccd.v5i15.249>
- Gómez, L. (2017). Programa experimental para fomentar la conciencia ambiental en estudiantes del quinto grado de primaria de la I.E. N° 11016 del Pueblo Joven José Olaya, Chiclayo. In *Universidad César Vallejo*.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Definición del alcance de la investigación que se realizará: exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo. In *Metodología de la investigación*. (Vol. 6, pp. 88–101). McGraw-Hill.
- INEI. (2019). *Perú Anuario de Estadísticas*. 607.
- Laso, S., Ruiz, M., & Marbán, J. (2019). Impacto de un programa de intervención metacognitivo sobre la Conciencia Ambiental de docentes de Primaria en formación inicial. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias.*, 16(2), 1–16. https://doi.org/10.25267/rev_eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.i2.2501
- Leff, E. (2007). La Complejidad Ambiental Polis , Revista de la Universidad Bolivariana. *Polis, Revista de La Universidad Bolivariana Universidad*, January 2007, 21–39.
- Manne, K. (2016). Humanism: A Critique. Social Theory and Practice. *Social Theory and Practice*, 389–415. <http://www.jstor.org/stable/24871349>
- Ministerio de Educación. (2016a). Currículo Nacional de la Educación Basica. In *Libro Currículo Nacional de la Educación Basica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016b). Plan Nacional de Educación Ambiental 2017 - 2022 (PLANEA). *El Peruano*, 99. <http://www.minedu.gob.pe/planea/>
- Ministerio del Ambiente. (2020). *Programa GLOBE Perú – Conciencia Ambiental desde la Escuela*. <http://www.minam.gob.pe/educacion/voluntariado/programa-globe-peru-conciencia-ambiental-desde-la-escuela/>
- Organización Mundial de la Salud. (2016). *Cada año mueren 12,6 millones de personas a causa de la insalubridad del medio ambiente*. <https://www.who.int/es/news-room/detail/15-03-2016>

- 2016-an-estimated-12-6-million-deaths-each-year-are-attributable-to-unhealthy-environments
- Palomo, A. (1999). Laurence Kohlberg: teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 4(4), 79–90.
- Ruiz, Y. (2019). Programa “Mi Mundo Verde” en el desarrollo de la conciencia ambiental de los estudiantes del tercer grado de primaria de la Institución Educativa 14901, Pariñas – Talara, 2018. In *Universidad César Vallejo*. Universidad César Vallejo.
- Salazar, A. (2017). *Programa “Educamp” en la conciencia ambiental de los estudiantes del nivel primaria, Esperanza, Trujillo-2017*. Universidad César Vallejo.
- Severiche Sierra, C., Gómez Bustamante, E., & Jaimes Morales, J. (2016). La educación ambiental como base cultural y estrategia para el desarrollo sostenible. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios En Ciencias Sociales*, 18(2), 266–281.
- Torrico, E., Santín, C., Andrés, M., Menéndez, S., & López, M. (2002). El modelo ecológico de Bronfenbrenner como marco teórico de la psicooncología. *Anales de Psicología*, 18, 45–59. https://doi.org/10.1057/9781403907189_14
- Vigotsky, L. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. La Pléyade.
- Villamil, M. (2018). *Propuesta didáctica de educación ambiental para el desarrollo de la conciencia y el conocimiento ambiental*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- White, H., & Sabarwal, S. (2014). Diseño y métodos cuasiexperimentales. *Sinopsis Metodológicas. Sinopsis de La Evaluación de Impacto N°. 8, 8, 1–18*. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/MB8ES.pdf>
- Zulfikar, H., Supriatna, N., & Nurbaeti, I. (2013). Theoretical Aspects Of Ecological Intelligence Development Of Students In Elementary Schools. *The 2nd International Conference on Elementary Education*, 2(1), 803–813.



Julissa Humbertina Iglesias Pretel. Docente de Educación Primaria por el Instituto Superior Pedagógico Público Indoamérica de Trujillo; Bachiller de Educación por la Universidad Privada “César Vallejo” de Trujillo; Maestra en Psicología Educativa por la Universidad “Cesar Vallejo” de Trujillo y Doctora en Educación por la Universidad Privada “César Vallejo” de Trujillo. Docente nombrada con más de 20 años de experiencia. Actualmente es Directora en la Institución Educativa Pública N° 82604 -Chepate del distrito de Cascas, provincia de Gran Chimú, departamento de la Libertad, Perú.

Nolberto Arnildo Leyva Aguilar. Perú. 1967. Licenciado en Educación. Maestría en Pedagogía Universitaria. Maestría en Innovación e Investigación Educativa-USIL. Doctor en Ciencias de la Educación-UNT. Con estudios de Posdoctorado en Filosofía e Investigación. Actual docente en la Universidad Cesar Vallejo y Universidad Católica de Trujillo. Orcid: 0000-002-3697-7361. Correo:leyva.aguilarnolberto@gmail.com.



Las Políticas Pública Y La Sostenibilidad De Los Programas Sociales En El Perú¹

Por: Maribel Cecilia Rangel Magallanes² y Víctor Bendezú Hernández³

Resumen. En los últimos años el Perú ha atravesado diversas situaciones que han evidenciado un limitado accionar del estado frente a la efectividad de los programas sociales, demostrando que las políticas públicas identificadas en función de un problema o situación determinada, no evidencia solución a través de los programas sociales, tal es el caso ms relevante el problema de la anemia en los niños peruanos, dado que las realidades son diferentes en según las regiones del país , en la que se observa que los programas alimentarios en las regiones más alejadas del país son poco monitoreadas.

Otro enfoque es la alfabetización en las zonas rurales, donde se evidencia ineficacia en los programas brindados, es por ello importante la focalización de los servicios según la realidad del contexto.

Asimismo, se evidencia la politización de los programas sociales como una práctica común de los grupos políticos que aspiran gobernar el país, generando populismo sin éxito de mejora en la vida de las personas, en la que se evidencia una ineficaz selección de beneficiados.

Ruiz & Ayala (2018) manifestaron que “una política es un comportamiento propositivo, intencional, planeado, no simplemente reactivo, casual. Se pone en movimiento con la decisión de alcanzar ciertos objetivos a través de ciertos medios”.

Si las Políticas Públicas son entendidas como acciones tomadas por el gobierno peruano, cuyo objetivo primordial es dar respuestas a las diversas demandas de la sociedad, se pueden entender

¹ Este artículo fue publicado en la Revista Dlegentia.Scientific Journal Diligencia ISSN N° 2664 2689

² rangelundc@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-5862-4145>

³ proyectus01@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-5268-1619>

dentro de ese contexto que los programas sociales son creados como una estrategia de recursos para aliviar los problemas nacionales, lo cual aun no se evidencia.

Sin embargo un estudio realizado por la Camara de Comercio de Lima (2021) indicó que “los efectos colaterales de las medidas de contención de la pandemia han incrementado drásticamente la población en situación de pobreza y vulnerabilidad. La tasa de desempleo en Lima Metropolitana pasó de 6,6% a 13,0% entre el 2019 y 2020; mientras que la población no activa pasó de 32,6% a 45,1%.”

Palabras claves: Políticas, públicas, programas sociales, sostenibilidad, investigación

Las Políticas Públicas en el Perú

CEPLAN(2018) manifestó que las Políticas Nacionales son de acatamiento necesario por los gobiernos de turno, dentro de sus competencias, para ello se debe implementar y condicionar de acuerdo con las realidades del país, asimismo los gobiernos regionales y locales deben tener concordancia con las políticas nacionales para la implementación de sus políticas.

Sin embargo, desde el año 2006, es obligatoria la fortificación de la harina de trigo con micronutrientes como el hierro. La Organización Mundial de la Salud (2017) manifestó que la privación de micronutrientes genera limitaciones psicológicas y físicas que inducen a la vulnerabilidad de infecciones y trastornos del desarrollo físico y motor, es por ello que se considera la fortificación de los alimentos como una intervención en la salud pública.

Muchas veces nos hemos preguntado cual es el punto de quiebre que hace que los programas sociales empleados por los gobiernos de turno lleguen a fracasar, en el Perú. En el año 2018, los índices de anemia fueron alarmantes , el gobierno de turno buscó a través del Ministerio de desarrollo e Inclusión social, disminuir el nivel de anemia, sin embargo este se agravó con los años generando vulnerabilidad elevada frente a la pandemia COVID19.

Según El Comercio (2018) manifestó que “el 43,6% de niños menores de 6 a 35 meses padece esta afección en todo el país, de acuerdo con la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (Endes) efectuada el año pasado. Es decir, la cifra no se ha reducido respecto al 2016 (43,6%) y al 2015 (43,5%)”. Como se evidencia esta cifra no redujo entre los años identificados.

Administración por Resultados

Sin embargo los Servicios de Comunicación Intercultural (2018) manifestaron que “el último reporte del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) menciona que, por primera vez en este milenio, la pobreza monetaria se incrementó pasando del 20,7% al 21,7%; es decir, **375,000 personas volvieron al cinturón de la pobreza** en la costa urbana y zonas rurales dispersas”.

Esto conlleva a predecir lo que se vislumbra a claras luces en las zonas más alejadas del país donde se incrementa la pobreza y se agudiza los problemas sociales, sin embargo se evidencia que el estado a través de sus programas sociales no asume el rol protagónico de solución.

Asimismo para el año 2020 y 2021 producto de la pandemia COVID19, el Instituto Nacional de Estadística e Informática INEI (2021) mostró un resumen donde se evidencia el incremento de la pobreza extrema en el país, tal como lo demuestra la encuesta nacional de hogares (ENAO).

**POBLACIÓN EN SITUACIÓN DE POBREZA EXTREMA MONETARIA, SEGÚN
ÁMBITO GEOGRÁFICO, 2010 - 2020**
(Porcentaje respecto del total de población)

Ámbito geográfico	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Total	7.6	6.3	6.0	4.7	4.3	4.1	3.8	3.8	2.8	2.9	5.1
Área de residencia											
Urbana	1.9	1.4	1.4	1.0	1.0	1.0	0.9	1.2	0.8	1.0	2.9
Rural	23.8	20.5	19.7	16.0	14.6	13.9	13.2	12.8	10.0	9.8	13.7
Región natural											
Costa	1.5	1.2	1.1	0.8	0.9	0.8	0.5	0.8	0.4	0.6	2.3
Sierra	15.8	13.8	13.3	10.5	9.2	8.7	8.3	8.0	6.3	6.5	9.9
Selva	12.5	9.0	8.2	6.9	6.1	6.5	6.5	6.2	4.6	3.9	6.0
Dominio geográfico											
Costa urbana	1.7	1.2	1.1	1.1	1.0	0.9	0.3	0.8	0.5	0.6	1.3
Costa rural	6.7	8.3	4.9	5.9	9.0	4.8	6.0	3.4	2.6	2.1	4.5
Sierra urbana	2.5	2.0	1.9	1.7	1.6	1.3	2.2	1.7	1.3	1.9	4.5
Sierra rural	27.6	24.6	24.0	19.0	17.0	16.5	14.9	14.9	11.9	12.0	16.4
Selva urbana	5.3	4.5	3.8	3.1	3.0	3.5	3.0	3.1	2.8	2.0	3.7
Selva rural	21.4	14.7	14.2	12.1	10.5	10.9	12.0	11.1	7.6	7.1	10.1

Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares.

Según lo manifestado por INEI (2019) “En el grafico se puede evidenciar el incremento significativo realizado por el estado peruano en los ultimos 11 años” , es por ello que muchos peruanos nos preguntamos ¿A qué se debe la deficiencia de los programas sociales generados para solucionar problemas ? ¿De qué manera se pueden disminuir estas cifras? ¿Relamente se esta tomando en cuenta soluciones rápidas?.

Frente a este hecho se revela la forma de diseñar y evaluar la efectividad de los programas sociales , con lo que resulta realmente necesario que los programas sociales esten acompañados en su creación y diseño por un investigador social, que realice investigación - acción, capaz de poder observar las deficiencias , es importante precisar que en el país se necesita formación

científica para levantar y sostener propuestas de mejoras, propuestas que esten orientadas según la realidad del país y el contexto de los pobladores.

Eficiencia de los Programas Sociales

Según el Consejo Regional Peru (2018) “El reciente reporte preliminar de la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (Endes) del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), revela que los índices de anemia en niños de 6 a 35 meses de edad se han incrementado de 43.6% en el 2017 a 46.6% en el primer semestre del presente año (2018-I) a nivel nacional. La situación más alarmante se encuentra en la Costa pues, la prevalencia por déficit de hierro se extendió de 36.1% a 42%, en la sierra de 52% al 54.2%, mientras que en la selva pasó de 53.6% a 48.8%”.

INEI (2019) manifestó que se puede evidenciar en la siguiente tabla la situación de la pobreza en los últimos 11 años, lo cual evidencia que la cifra tendencia se da en la sierra rural donde existe el mayor indice de anemia y los programas fracasan en su ejecución.

Este análisis nos permite asegurar que los programas sociales deben ser acompañados en su diagnóstico inicial y en su desarrollo con un estudio no solo el estudio de métodos cuantitativos sino tambien debe ser sustentado con indicadores cualitativos , tomando como un requisito indispensable en la formación de los polítólogos profesionales.

Parte de aquí la importancia de reconcoer la importancia de los investigadores políticos en el entorno del gobierno de Turno. La diversidad de programas sociales en el Perú, tiene características muy marcadas en las que se demuestra su poca eficiencia y eficacia de su gestión. Uno de los tantos problemas existen esta en la duplicidad de los programas, dado que muchos de ellos, fueron creados teniendo en cuenta los problemas circunstanciales y tomando en cuenta la lógica coyunturales políticas, tomando como una práctica demagógica con el unico fin de lograr ocupar el sillón presidencial del Estado; lo que acaeció como resultado la promesa de campaña de creacion de programas sociales sin análisis técnico que pueda evidenciar la prioridad del programa social, tomando en consideración la realidad de la región, dado que somos un pais multicultural . Asicomo lo demuestra la tabla publicada por el INEI (2019)

TASA DE DESNUTRICIÓN CRÓNICA DE NIÑOS/AS MENORES DE 5 AÑOS, SEGÚN ÁMBITO GEOGRÁFICO, 2009 – 2020

Patrón de referencia OMS

(Porcentaje)

Ámbito geográfico	2009	2010	2011	2012	2013	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Total	23.8	23.2	19.5	18.1	17.5	14.4	13.1	12.9	12.2	12.2	12.1
Área de residencia											
Urbana	14.2	14.1	10.1	10.5	10.3	9.2	7.9	8.2	7.3	7.6	7.2

Rural	40.3	38.8	37.0	31.9	32.3	27.7	26.5	25.3	25.7	24.5	24.7
Departamento											
Amazonas	26.8	27.5	29.2	27.1	30.8	22.7	19.3	17.1	20.4	17.9	17.5
Áncash	28.2	27.0	24.7	22.0	20.5	18.7	17.1	16.1	16.4	16.2	16.8
Apurímac	34.8	39.3	32.2	29.0	27.3	22.3	20.0	20.9	20.1	16.1	17.5
Arequipa	12.2	9.0	7.3	8.7	7.3	7.5	6.3	4.9	5.3	6.1	(6,0)
Ayacucho	41.4	35.3	29.5	28.0	26.3	21.7	18.9	20.0	20.2	17,3	18.1
Cajamarca	39.8	37.6	34.2	35.6	32.2	23.9	26.0	26.6	27.4	25,6	24.4
Prov. Const. del Callao	-	-	-	-	7.0	6.5	5.9	5.2	6.0	3,8	5.6
Cusco	38.4	29.9	24.3	20.0	18.2	16.7	14.6	13.4	14.0	14,0	13.5
Huancavelica	53.6	54.2	50.2	42.4	35.0	34.0	33.4	31.2	32.0	30,7	31.5
Huánuco	39.2	34.3	30.9	29.0	24.8	24.2	19.2	19.6	22.4	19,4	19.2
Ica	10.3	8.9	7.7	7.7	6.9	6.7	7.1	8.3	5.0	5,5	5.9
Junín	33.7	26.7	24.4	24.2	22.1	19.8	20.5	17.3	19.2	18,7	17.5
La Libertad	27.2	23.2	21.0	22.1	19.9	15.9	12.2	15.6	14.8	12,7	13.4
Lambayeque	18.2	16.2	14.0	14.2	14.3	14.1	11.8	10.5	9.3	11,2	9.5
Lima											
Metropolitana	-	-	-	-							
1/					3.7	5.3	4.9	5.1	4.5	5,0	4.6
Lima 2/	-	-	-	-	10.0	9.7	5.9	9.6	6.7	9,5	8.6
Loreto	29.1	34.2	32.3	27.7	24.6	23.2	23.6	23.8	20.0	23,7	25.2
Madre de Dios	12.5	11.9	12.1	11.6	9.8	10.2	8.3	7.3	7.0	8,4	(8,5)
Moquegua	5.1	5.7	4.4	4.1	4.2	3.5	4.5	3.4	2.3	2,5	(2,2)
Pasco	38.4	24.8	26,0	26.5	24.9	22.4	24.8	22.8	19.3	16,0	18.0
Piura	23.0	20.9	21,7	24.9	21.7	20.3	15.3	15.9	13.1	13,0	13.0
Puno	27.3	21.5	20.0	19.0	17.9	14.5	16.4	16.1	15.0	12,6	14.2
San Martín	28.2	22.8	16.8	15.5	16.0	16.3	12.1	12.1	10.5	11,5	10.8
Tacna	2.1	3.7	3.1	2.9	3.7	2.6	2.3	3.2	1.3	2,4	(1,9)
Tumbes	13.5	11.0	10.1	9.1	8.3	9.1	7.4	8.2	8.1	7,5	7.3
Ucayali	29.9	31.4	24.7	24.5	26.1	24.0	24.8	19.4	17.8	17,7	17.4

1/ Comprende los 43 distritos que conforman la provincia de Lima.

2/ Comprende las provincias: Barranca, Cajatambo, Canta, Cañete, Huaral, Huarochirí, Huaura, Oyón y Yauyos.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Demográfica y de Salud Familiar.

El cuadro nos muestra cifras en las que se evidencia que no existe reducción de la desnutrición crónica, como el caso de las provincias de Puno, Pasco, Loreto , La libertad, Ica, Huancavelica, Prov. Const. del Callao, Ayacuho , Apurimac y Ancash , donde en el año 2020 se incrementó la desnutrición crónica, esto nos hace inducir que no se pueden aplicar las mismas técnicas de desarrollo de los programas sociales en la costa como en la sierra , dado que existe realidades

diferentes, de allí parte la importancia de asociar la investigación cualitativa con el diagnóstico que permita demostrar la eficacia correcta para mejorar los programas sociales que nacen en los gobiernos de Turno.

Sotomayor (2008) manifestó que “Los estudios cualitativos en las ciencias sociales en general y en la ciencia política en particular han suscitado un renovado interés entre los expertos en metodología. Esto se debe a que desarrollan ideas en torno enfoques como el proceso de selección de estudios de caso y análisis de los procesos políticos”. Es por tanto, preciso incorporar esta metodología como una herramienta que puede identificar de manera directa los problemas de la población con lo que se podría construir programas sociales enfocados a la realidad.

Ministerio de Salud (2017) indicó que “La presencia de anemia motiva mucha preocupación en todos los ámbitos y niveles de salud, ya que sus consecuencias repercuten negativamente en el desarrollo de niñas y niños a nivel cognitivo, motor, emocional y social.”

Impacto y Efectividad de los Programas Sociales

En el Perú cada año se incrementa el presupuesto para los programas sociales, sin embargo a pesar de la inversión que se brinda cada año, aún no se conoce el efecto real de los programas sociales en el Perú, puesto que las cifras evidencian una mejora poco significativa.

Esto se debe a que los planificadores y diseñadores de los programas sociales no identifican los problemas reales que en la zona o región adolecen, dado que desconocen las metodologías de recojo de información a través de la etnografía, investigación acción o los estudios por inmersión, eficaces para conocer desde dentro del grupo su ideología, convicciones, creencias, temores, idiosincrasia que muchas veces frenan la eficacia de los programas sociales.

Sin embargo se desconoce la utilización de investigaciones de impacto que podrían ser utilizadas como antecedentes y que son publicadas en revistas indexadas y especializadas, ubicables en las bases de datos digitales.

Asimismo es preciso indicar que programas utilizados para la población vulnerable como son Qali Warma, presentaron serios problemas de contaminación en alimentos que a diario se les entrega a los estudiantes en edad escolar, tal como publicó el Diario El Comercio (2019) en el cual manifestó que en la provincia de Arequipa los estudiantes de la I.E 40199 presentaron serias complicaciones estomacales luego de ingerir el desayuno entregado por el programa social a los niños en edad escolar. Esto evidencia una gran falta de control sobre los alimentos entregados a los niños en edad escolar.

Según el Blog Otra Mirada (2019) manifestó que “el problema no es la ineficacia de los gerentes ni de malos empresarios. Es de enfoque y de sistema. A nadie sorprende, en el Perú haya empresas poco éticas arriesgando la salud de niñas y niños por ganar más dinero”.

Es de conocimiento público que lo que diferencia al programa social Qali Warma es la contratación de empresas quienes distribuyen el alimento ya preparado a los niños , dado que programas sociales anteriores de esta misma linea entregaban los insumos alimenticios a las madres quienes los prepararan agregando complementos que ellas consideraban necesarios , con ello también se asegurada que los alimentos cumplan con los estandares de salubridad , y libre de contaminación dado que las madres tenian mayor cuidado en la preparación.

Referencias

- CEPLAN. (2018). *Guía de Políticas Nacionales* / CEPLAN. 2018.
- Diario El Comercio. (2019). *Qali Warma investiga caso de menores afectados tras desayuno escolar* / Perú / Arequipa / El Comercio Perú. 2019. <https://elcomercio.pe/peru/arequipa/arequipa-qali-warma-investiga-caso-menores-afectados-desayuno-escolar-noticia-nndc-623196>
- El Comercio. (2018). *El Perú no se cura de la anemia: 43% de menores de 3 años la padece* / Perú / El Comercio Perú. Abril.
- INEI. (2019). *Gasto social de los programas sociales prioritarios, según programa*.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática INEI. (2021, November 23). *Pobreza y Gasto social* . INEI . <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/sociales/>
- La Camara de Comercio de Lima. (2021, February 15). *Programas sociales son fundamentales en tiempos de pandemia*. La Revista de La CCL. <https://lacamara.pe/programas-sociales-son-fundamentales-en-tiempos-de-pandemia/>
- Ministerio de Salud. (2017). *Plan Nacional para la Reducción y control de la Anemia Materno Infantil y la Desnutrición Crónica Infantil en el*.
- Nº Consejo Regional Peru. (2018). *La anemia en el Perú ¿qué hacer?*
- Otra Mirada. (2019). *Qali Warma: Los problemas de fondo*. Blog. Otra Mirada. <http://www.otramirada.pe/qali-warma-los-problemas-de-fondo>
- Ruiz, D., & Ayala, E. (2018). *¿Qué es una política pública?*
- Servindi - Servicios de Comunicación Intercultural. (2018). *Las pobrezas y los programas sociales*. 3 Mayo 2018.
- Sotomayor, A. (2008). Política y gobierno. *Política y Gobierno*, 15(1), 159–179.



Maribel Rangel Magallanes, es Doctor en Ciencias de la Educación, Doctor en Psicología Educacional y Tutorial, Investigadora Calificada por Concytec en el Perú, **Código Renacyt**: P0041258, autora de diversos libros de investigación y artículos científicos, se desenvuelve como Docente investigadora, en las Escuelas de Posgrado en Universidades Públicas y Privadas, Asesora de Tesis, con experiencia en estudios Estadísticos e investigaciones cuasi experimentales en las áreas de ciencias sociales y educación.

Víctor Bendezú Hernández, es doctor en Ciencias de la Educación, Magister en Gestión e Innovación Educativa y Maestro en Gestión Pública, se desempeña como docente Investigador en el ámbito de las Ciencias Social, la Gestión Pública y la Educación en Escuelas de Posgrado de las Universidades Públicas y Privadas. Enfocado al desarrollo de propuestas de Innovación y mejoramiento de los sistemas Educativos y Gestión Pública.



Internacionalización de las universidades peruanas para la integración y desarrollo sostenible

Por: David Auris Villegas, Candy Valera, Arístida Rufina Cisneros Flores y Eugenio Espino Wuffarden (Perú)

Resumen: El ensayo, propone la internacionalización de las universidades peruanas, en contexto de globalización tecnológica. Abordamos problemas del ecosistema de la educación universitaria, limitado al exterior, generando subdesarrollo y aislamiento. La tesis que desarrollamos sugiere política de estado y educación universitaria hacia la internacionalización, para lograr integración global, desarrollo humano y competitividad. Esta investigación escribimos desde el enfoque cualitativo, analítico, crítico y propositivo. Concluimos que las universidades y el estado deben asumir responsabilidades y compromisos, de políticas internacionales, transferencia tecnológica, cooperación curricular y convivencia intercultural.

Palabras clave: Internacionalización universitaria, política de globalización académica, integración educativa, desarrollo sostenible, calidad educativa y globalización académica.

Introducción

La internacionalización está ligada a la globalización y sus lineamientos para el progreso universal sostenido, plenamente relacionado con lo económico, político, cultural, científico, educacional y otros aspectos sociales. Esta mundialización como producto de redes comunicativas, permite conocer distintas realidades interculturales, que amplían el foco, para configurar propuestas de desarrollo educativo sostenido. “La internacionalización de la enseñanza superior se ha visto influida por la globalización de nuestras economías y sociedades y por la creciente importancia del conocimiento...en constante evolución de razones políticas, económicas, socioculturales y académicas” (De Wit y Hunter, 2015, p. 3).

Según informes mundiales de educación, son las universidades quienes buscan internacionalización, innovación, integración, desarrollo sostenible y académico de carácter mundial, motivándolos a proponer desde la investigación y la interculturalidad e intercambio entre distintas universidades de diferentes países, para lograr una verdadera movilización, cooperación y masificación de doble titulación.

La internacionalización de la educación superior peruana es marginal y autárquica debido a una burocracia y política educativa obnubilada que curiosamente, recién han creado la oficina de internacionalización, como apertura hacia el mundo globalizado, preocupados por encontrar en el exterior, nuevas oportunidades desde la integración y cooperación para sumarse al desarrollo sostenido. “pese a su relevancia...presentan...escasos...diseño de políticas educativas...de lucha contra la pobreza, de movilización contra el racismo, de construcción de sociedades democráticas e incluyentes y de respeto a la diversidad cultural” (Didou-Aupetit, 2017, p. 85).

Siguiendo la necesidad de una convivencia intercultural y transferencia tecnológica, las universidades como órganos autónomos e históricos, asumen la responsabilidad de cooperación sólidas que permitan la integración y el desarrollo sin discriminación, liderado por el estado promotor de políticas sociales en función a esta problemática, como institucionalizar la internacionalización luchando contra obstáculos burocráticos, lentitud de cambios estructurales y limitado financiamiento.

En tal sentido, proponemos fortalecer la Ley Universitaria 30220, para elevar la calidad universitaria desde la internacionalización, buscando el mejoramiento de la educación nacional a través de alianzas estratégicas. Así como vigorizar la Política de Aseguramiento de la Calidad para la Educación Superior Universitaria (2015) que, entre sus acciones y lineamientos estratégicos, instaura la obligación de promover mecanismos y estrategias de internacionalización, coincidiendo con Franco. “el desarrollo tecnológico está haciendo cambiar la forma comportamental de los distintos agentes del aprendizaje...a través de las distintas plataformas tecnológicas”. (Franco, 2021, p. 172).

Marco Teórico

Irónicamente, los problemas graves de la mundialización es inequidad, elitización y desintegración, por lo que necesitamos la internacionalización activa como respuesta, “inclusiva y menos elitista, como también, no enfocarse predominantemente en el intercambio sino más en el currículum...internacionalizado para asegurar internacionalización para todos” (De Wit y Hunter, 2017, p. 3). De igual manera, esta internacionalización debe apuntar a sostenerse en el tiempo para una convivencia global equidistante desde el currículo, como manifiesta Cebrián (2020) “proporcionar al profesorado académico el tiempo y los recursos económicos suficientes, que le permitan trabajar a largo plazo para el rediseño del currículo, la integración de la sostenibilidad y...ser integrados transversalmente en el currículo” (p. 111).

El currículo es foco neurálgico de las políticas educativas, destinados a ser mejorado y conducido a nivel internacional, lo cual motiva a preguntarnos, ¿Cómo abordar los intercambios académicos y culturales entre universidades de países desarrollados y en vías de desarrollo?, ¿Es posible una integración hacia la globalización de manera sostenible? Probablemente surja desde la internacionalización del currículo a nivel nacional para luego masificar a nivel internacional. Dada la coyuntura digital, la internacionalización universitaria, integral y sostenible, cobra vida, “también es vista desde la óptica de su eficacia como un instrumento para motivar la competencia...de modalidades pedagógicas más flexibles” (Rama, 2005, p. 61). Para concluir este punto, la metodología empleada para elaborar este ensayo, acudimos al enfoque cualitativo, la revisión bibliográfica, analítica, crítica y propositiva.

Propuestas estratégicas para la internacionalización del ecosistema de la educación superior peruana para lograr un desarrollo sostenible.

a. Desde la política del estado peruano hacia una ciudadanía global

La tendencia hacia la mundialización invita a las universidades, apostar por calidad y eficacia, estableciendo políticas educativas con mayor claridad, inclusiva y sostenible desde el currículo,

orientado a nuevos requerimientos y exigencias del mundo globalizado-tecnológico, como la movilidad virtual, el manejo bilingüe y eco ambiental para el buen vivir.

El estado, debe elevar el presupuesto para la internacionalización como política sostenible, destinado a fomentar becas de estudiantes, movilización docente y transferencia tecnológica y divulgación científica concordando con Quispe & Paucar, (2018). “Organizar programas de movilidad de investigadores...con participación de investigadores extranjeros; apoyar proyectos de cooperación para el desarrollo; organizar posgrados de excelencia en colaboración con instituciones internacionales”. En esta línea, el estado peruano está obligado a promover relaciones bilaterales y convenios marcos de cooperación con universidades de países desarrollados desde paradigmas de la interdisciplinariedad e investigación productiva.

Mentalizar desde el ministerio de educación, como eje transversal, el empoderamiento de culturas distintas y bandera de interconectividad mundial como sugiere, Vallespín (2021), “dirigida no solo a consolidar...la máxima competitividad de los grupos de investigación universitarios, sino...facilitar la promoción del papel de las universidades en el modelo de investigación pública del cual debe dotarse cualquier Estado avanzado” (p. 266).

b. Desde el ecosistema de las universidades nacionales y privadas

Para que las universidades peruanas logren impacto mundial y aporten al desarrollo sostenido, importa desarrollar investigaciones experimentales, destinados a producir ciencia, tecnología y crear laboratorios y revistas científicas para divulgar resultados de investigación del cuerpo académica como viene haciendo la Pontifica Universidad Católica del Perú, “constituye un desafío para las universidades en la actualidad, concebir acciones proyectivas, que enriquezcan la vida académica, el desarrollo de la investigación y la innovación en el marco de su misión institucional, basadas en la reciprocidad” (Gil, Morales, y Nieto, 2021, p. 608)

De igual manera, la gestión académica universitaria deficiente, ha de migrar hacia la eficiencia e innovación, como hace la Universidad de Singapur, al contratar rectores y funcionarios extranjeros con miradas innovadoras que, necesariamente contagian de fiebre global a sus pares nacionales.

c. Internacionalización para desarrollar e intercambiar el talento humano

Es ineludible refundar el perfil universitario, bilingüe, intercultural, investigador y más comprometido con los asuntos globales más allá de las estadísticas universitarias de notas cuantitativas. De Wit, concuerda que los rankings y los sistemas de acreditación están abocados a lo cuantitativo, que limita el desarrollo, al respecto sostiene que las universidades deben fortalecer aspectos cualitativos, para lograr calidad internacional coincidiendo con Salmi, (2009) “No existe...receta...mágica para “hacer” una universidad de rango mundial. Los contextos nacionales y los modelos institucionales son muy diferentes...cada país debe elegir...estrategia que potencie sus puntos fuertes y sus recursos” (p.26).

En esta línea, nuestras universidades pueden aportar y retroalimentar el talento humano y cultura ambiental a cambio de transferencia tecnológica con universidades de países desarrollados. “Los países emergentes y en desarrollo incluyen entre los factores claves de su agenda

nacional la formación de recursos humanos altamente especializados y el desarrollo de capacidades para producir conocimientos, generar tecnología e introducir innovación". (Gacel-Avila, 2017, p.18)

Además, pongamos en marcha la reingeniería en la formación docente y funcionarios de las universidades a través de intercambios orgánicos, reciprocidad académica, aprendiendo otras lenguas, potenciando liderazgo, autonomía y protagonismo social a través de una expansión mundial de convenios activos. "La competencia intercultural se define como aquel comportamiento que es efectivo y apropiado en un contexto de comunicación" (Pérez, Cuevas, y Arias, 2021, p. 27),

d. Desde el campo empresarial

Las universidades peruanas deben abrir sus opciones de expansión y desde la alta dirección, gestionar convenios con empresas privadas o estatales, y hacerles comprender las ventajas de la internacionalización y, mentalizar que los frutos se verán a largo plazo, en tal sentido es imprescindible construir una cultura de intercambio y compromiso entre universidades y empresas, como las universidades estadounidenses. Es forzoso el financiamiento empresarial de proyectos universitarios a cambio de conocimiento científico, con miras a lograr desarrollo sostenible. "se reconoce el papel estratégico de la educación superior tanto en la generación de conocimientos e innovaciones tecnológicas... actividades de investigación e innovación" (Yangali, Varón, y Calla, 2022, p. 17).

La CADE de IPAE, por ejemplo, es una buena propuesta, aún por desarrollarse a plenitud y mayor compromiso en la innovación y trabajo colaborativo como cultura de desarrollo sostenido, "las razones económicas se vuelven importantes y relevantes en la actualidad debido a la globalización económica, la creciente interdependencia entre países y la revolución de la información" (Cedeño, Juanes, y Haro, 2021, p. 403).

Conclusiones propositivas.

Internacionalizar a la educación superior es un requisito de calidad, por lo que recomendamos al estado peruano, adoptar políticas de internacionalización en base a cooperación bilateral con universidades de países desarrollados.

Para educar al estudiante universitario global, es necesario convivir la interculturalidad y desarrollar las habilidades blandas, siendo necesario la masificación e intercambio de estudiantes y docentes desde un modelo educativo global.

La internacionalización de la educación superior, genera visualización y desarrollo sostenido, a partir del currículo productivo, recomendándose al ecosistema de la educación superior abrirse al mundo, sin perder la mirada de nuestra realidad educativa.

En tiempos virtuales, aún las páginas webs de las universidades muestran solo en castellano, por lo que se recomienda a MINEDU, SUNEDU y autoridades universitarias, migrar al bilingüismo, para ponernos en vitrina mundial, impulsando investigación e innovación para la convivencia solidaria y cooperativa que la humanidad demanda.

Referencias

- Cebrián, G. (2020). La educación para el desarrollo sostenible en el currículum universitario: una investigación-acción cooperativa con profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(30), 99-114.
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.590>
- Cedeño, E., Juanes, B. y Haro R. (2021). La internacionalización de la Educación Superior. Experiencias de la Fundación Metropolitana. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 400-406. Recuperado a partir de:
<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2249>
- De Wit H. y Hunter, F. (2015). El futuro de la internacionalización de la educación superior en Europa. *International Higher Education*, 11(83), 2-14. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.83.9073>.
- Didou-Aupetit, S. (2017). Cooperación internacional y educación superior indígena en América Latina: constitución de un campo de acción. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 4(11), 83-99. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2013.11.101>
- Franco López, J. A. (2021). La motivación docente para obtener calidad educativa en instituciones de educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (64), 151–179. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n64a7>
- Gacel-Ávila, J. (2017) Estrategias de internacionalización de la educación superior: implementación, evaluación y rankings. UNESCO-IESALC. Recuperado de: <http://obiret-iesalc.udg.mx/es/publicaciones-propias/estrategias-de-internacionalizacion-de-la-educacion-superior-implementacion>
- Gil, J., Morales, M. y Nieto, L. (2021). Internacionalización de la educación superior: necesidades y desafíos de las universidades en tiempos de Covid 19. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(S2), 601- 609. Recuperado a partir de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2440>
- Pérez, M., Cuevas, M. y Arias, G. (2021). Diseño de plataforma multimedia para el desarrollo de la competencia intercultural como estrategia de internacionalización en las organizaciones. *Revista De Investigaciones Universidad Del Quindío*, 33(1), 24-36. <https://doi.org/10.33975/riuq.vol33n1.446>
- Quispe Prieto, S. C., & Paucar Cáceres, A. (2019). INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: CASO SUR DE PERÚ. *La Vida & La Historia*, (8), 44–51. <https://doi.org/10.33326/26176041.2018.8.764>.
- Rama, C. (2005). La política de educación superior en América Latina y el Caribe. *Revista de la Educación Superior*, 34(134), 47-62.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602005000200047&lng=es&nrm=i&tlang=es

Salmi, J. (2009). El desafío de crear universidades de rango mundial. Banco Mundial en coedición con Mayol Ediciones S.A. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1435>

Vallespín, D. (2021). Universidad y desarrollo sostenible. *Revista de educación y derecho* 1(1), 259-280. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.1EXT.37702>

Yangali, J., Varón, N. y Calla, K. (2022). Clase espejo, una estrategia de internacionalización pedagógica para fortalecer la competencia investigativa en estudiantes de universidades latinoamericanas. *Zona Próxima, revista de educación*, 5(35), 3-21. <https://doi.org/10.14482/zp.35.001.42>.



Arístida Rufina Cisneros Flores. (Perú) Docente egresada de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, con estudios de Maestría en Docencia Universitaria y Doctor en Ciencias de la Educación. Catedrática de la Universidad Enrique Guzmán y Valle, consultora en temas educativos, Asesora de Proyectos de Investigación, con experiencia en Programas de Desarrollo Social. rufinacisneros31@gmail.com



Jorge Eugenio Espino Wuffarden. Docente, consultor e investigador, con 14 años de experiencia en la docencia universitaria dictando diversos cursos en Tecnologías Informáticas, cargos en la Gestión Pública y Privada en diversos Programas y Proyectos Educativos. Participación en ponencias y publicaciones en trabajos académicos. Grado de Maestro en Educación.



David Auris Villegas. (Perú - 1975) Escritor, pedagogo, editor, divulgador académico y literario, ensayista, columnista, profesor universitario e ideólogo de la educación para el buen vivir y desarrollo sostenido. Licenciado por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú) y máster por la Universidad de la Habana (Perú) Ha publicado 5 libros y fue antologado en libros y revistas. Es cofundador de Diálogo Educativo Latinoamericano.



Candy Valera Chota. Investigadora peruana. Estudió maestría en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y una especialización en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Docente Virtual e investigadora, Escritora, poeta y especialista en biología y química. Ha publicado varios libros.

Esta obra fue diagramado y maquetado por: Daniel E. Yataco Pauyac, para Ediciones AURISEDUCA de
Wilfredo David Villegas. Email: auriseduca@gmail.com marzo,2022.
<https://www.edicionesauriseduca.com>

Este libro puede ser descargado, reproducido y compartido de manera parcial o total, por cualquier medio o
persona sin la autorización del editor, siempre y cuando cite la fuente donde esta alojada

Los artículos publicados en este presente libro fueron debidamente autorizados por los autores y autoras al
coordinador y compilador. Los contenidos y originalidad de cada artículo es de entera responsabilidad de sus
autores y autoras.

Hay un vacío en los procesos de educación-aprendizaje cuando no se generan espacios de reflexión sobre los valores que subyacen nuestras decisiones, acciones y comportamiento y sus consecuencias, así como espacios para cuestionar nuestros valores y visión de mundo.

Si queremos cambiar el rumbo de nuestras sociedades actuales, de injusticias sociales y degradación ambientales predominante hacia una civilización ecológica con un profundo sentido de responsabilidad ética con el bien común, será necesario crear espacios para expandir nuestra comprensión sobre el porqué y el cómo se puede llevar a cabo procesos de educación y aprendizaje en valores.

La modernidad nos inunda de información y presión para actuar rápido y estar ocupados, poco tiempo se dedica a reflexionar sobre cómo nos relacionamos y actuamos y cómo podemos elevar nuestras relaciones y acciones para cumplir con el propósito mayor del bien común y buena convivencia.

En este sentido, no es posible pedir a los docentes hacer cosas para las cuales no han sido preparados, no han experimentado y tal vez no creen en ellas. Por lo que es fundamental asegurar la formación constante de los docentes, generando pequeñas comunidades de aprendizaje, que dialoguen reflexiones y generen conocimiento propio descolonizador, y potenciador de las mejoras y cambios culturales significativos que urgentemente requiere la humanidad.

Mirian Vilela y Carlos Brenes



David Auris Villegas (Perú-1975) Escritor, editor, pedagogo, divulgador académico, ensayista, columnista, profesor universitario e ideólogo de la Educación para el buen vivir y desarrollo sostenido. Licenciado por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú y máster por la universidad de La Habana, Cuba. Ha publicado cinco libros y fue antologado en revistas y libros. Como activista por la educación, desarrolla conferencias pedagógicas y es cofundador de Diálogo Educativo Latinoamericano.

ISBN: 978-612-4446-14-6



9 786124 446146

