



**REVISTA
CIENTÍFICA**



ISSN: 2616-4604

DIAGNÓSTICO EDUCATIVO

AÑO 4

Nº 4

Junio, 2021



Huancayo, Junín, Perú

**ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL CENTRO DEL PERÚ**

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS:

RECTOR:

Dr. Amador Godofredo Vilcatoma Sánchez

VICERRECTOR ACADÉMICO

Dr. Armando Siles Delzo Salomé

VICERRECTORA DE INVESTIGACIÓN

Dra. Salomé Ochoa Sosa

DECANO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

Filomeno Tarazona Pérez

DIRECTORA DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Rosa Ercira Díaz Rojas

Diagnóstico Educativo 4(4), Enero 2021, EPEP-FE- UNCP ISSN 2616-4604

CONSEJO DIRECTIVO DE LA REVISTA

Directora: **Evelin Ketty Blancas Torres**

Miembros del Comité Científico:

Naide De Brito Cunha, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, Brasil

Aldo Ocampo González, Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile

Marco Antonio Ramos Velásquez, Universidad del Chubut, Argentina

Marta Beatriz Poot, Universidad de Oriente, México

Mario Lazo Piñas, Universidad Nacional del Centro del Perú, Perú

Daniel Cárdenas Canales, Universidad César Vallejo, Perú

Régulo Pastor Antezana Iparraguirre, Universidad Nacional de Huancavelica, Perú

Pedro Barrientos Gutiérrez, Universidad Nacional del Centro del Perú, Perú

Aldo Rafael Medina Gamero, Universidad Nacional de San Agustín, Perú

Maribel Padilla Sánchez, Universidad Nacional del Centro del Perú, Perú

Pablo Lolo Valentín Melgarejo, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Perú

Jhon Richard Orosco Fabian, Universidad Nacional del Centro del Perú, Perú

David Tacza Ramírez, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Perú

Mary Inocencia Panta Chunga, Universidad Enrique Guzmán y Valle, Perú

Alberto Vásquez Tasyco, Universidad Mayor de San Marcos, Perú

Edwin Roger Esteban Rivera, Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú

Walter Cornejo Báez, Universidad Mayor de San Marcos, Perú

Equipo de revisión y redacción:

Rosa Ercira Díaz Rojas

Carmen Yudex Baltazar Meza

Nora Esther Hilario Flores

Raúl Palomino Barboza

Marco Antonio Palacios Villanes

Jaime Quispe Palomino

Equipo de traducción:

Anibal Cardenas Ayala

Arif Patrocinio Soto Amante

Equipo de edición, diagramación y diseño:

Raquel Santos Yauricaza

Jimmi Jonatan Díaz Solano

Equipo de divulgación científica:

Sharmila Meza Díaz

Arturo Vizcarra Gavilán

Hecho el depósito legal en la biblioteca Nacional del Perú N° 2021-05710

Domicilio: Av. Mariscal Castilla N° 3909 - El Tambo - Huancayo. Ciudad Universitaria - Pabellón "B"
Tercer nivel.

Impreso en: PERU GRAPH SRL - RUC: 20486082993

Jr. Arequipa N° 216 - Huancayo

Tiraje: 1000 ejemplares

Contenido

Editorial

Formación integral a través de un currículo por competencias	7
---	----------

Evelin Ketty Blancas Torres

Investigación

Desempeño escolar y uso de estrategias de aprendizaje: un análisis de la educación primaria	11
--	-----------

Da Silva Toledo Moura, Ana Carolina and De Brito Cunha Neide

Dependencia afectiva y motivación académica en universitarios de la ciudad de Tarma-2020	31
---	-----------

Sherly Tania Bustamante Maita

El índice de pobreza multidimensional como factor asociado del rendimiento de los estudiantes en matemática, ECE 2015	39
--	-----------

Martin Efraín Mendoza Bolo

Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de ingeniería agroindustrial de la UNCP	57
--	-----------

Erika Amelia De La Cruz Porta

La validez y la confiabilidad de la prueba de comprensión de textos aplicada a estudiantes de cuarto grado de primaria	71
---	-----------

Elvia Taipe Melgar

Diseño de planificación de una sesión de aprendizaje en educación virtual, a partir de experiencias en una institución educativa estatal	79
---	-----------

Israel Ananías Caballero Mejía

El lenguaje pedagógico en la formación profesional en la universidad nacional de Huancavelica	99
--	-----------

Manuel Jesús Basto Sáez

Clima institucional en la I.E. "América" del distrito de Ascensión de la provincia y región Huancavelica 2019	111
--	------------

Javier Eduardo Huaynate Hidalgo, Edith Enciso Huamani, Karina Yoselyn Quispe Quispe

Ensayo

El hombre y la cultura

Alfredo Walter Ayala Cárdenas

137

Pensamiento crítico y enseñanza de la epistemología activa: de la mente mediática a la mente creativa

Daniel Cárdenas Canales

159

Formación integral a través de un currículo por competencias

Evelin Ketty Blancas Torres

Universidad Nacional del Centro del Perú

eblancas@uncp.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-6049-4618>

Los retos actuales en el desarrollo de una sociedad con ventajas de sostenibilidad y sustentabilidad, calidad de vida y respeto al desarrollo integral de las personas se percibe cada vez inalcanzable en estos tiempos de la sociedad del conocimiento, uso de tecnologías de información y comunicación y en un contexto de pandemia COVI-19, donde las personas, supuestamente de alta preparación académica, forman parte de una sociedad de alto riesgo para la vida humana, en el que cada vez se acrecienta la corrupción, crimen organizado, incremento de la delincuencia y drogadicción, pobreza, impotencia de soportar los contagios del virus, insuficiencia de recursos presupuestales del Estado para afrontar la realidad caótica, incremento de muertes, aumento cada vez más de enfermedades emergentes y reemergentes, etc.

El mundo de la ciencia y la tecnología es un elemento necesario, pero no suficiente para construir una nueva cultura y una nueva conciencia de naturaleza holista. Ya no es posible reducir la educación a un entrenamiento de cumplimiento de funciones para actuar dentro de una rutina laboral de procesos mecánicos tal como la sociedad científico industrial lo necesitó en su tiempo. Hoy los sistemas educativos, desde educación básica hasta los posgrados, deben transformarse radicalmente para convertirse en un puente que conduzca al ser humano en su formación integral, conciencia de interdependencia, cooperación, paz y desarrollo social. Ello exige un nuevo paradigma educativo y un nuevo rol para el educador. En esta nueva cultura, el educador tiene una visión y misión muy diferente a la de siglos pasados, la educación debe estimular y desarrollar ampliamente las habilidades y virtudes humanas.

Teniendo en cuenta las consideraciones planteadas y los hechos que evidencian en el desempeño de la práctica educativa del docente, se observa el deficiente estado de conciencia para actuar con compromiso en el trabajo, pasión en la vocación de educar y amor para tratar a los estudiantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ello implica replantear el proceso de formación de los futuros docentes bajo un perfil profundamente humano y profesional, con un currículo por competencias a partir del desarrollo de capacidades, donde

el aprendizaje de los estudiantes sea un conjunto de experiencias que deben vivenciar en un contexto educativo de libertad y de vida saludable, promovidos mediante una pedagogía del ejemplo y afectividad para la formación integral del futuro docente consciente de su vocación.

El nivel de organización del proceso integral de intervención educativa en la formación docente que exige la sociedad actual y prospectiva debe estar enmarcado bajo la visión integral del sistema de formación docente.

El desafío en la formación docente en este siglo XXI, demanda una comunidad educativa con cambios profundos en la conciencia en la visión integral de la educación para convertirse en ejemplo de vida en la vocación de enseñar y educar con amor, compromiso y disciplina en el trabajo educativo. Todo ello requiere innovación curricular en la formación humana y profesional del futuro docente.

El trabajo curricular en las actuales circunstancias de altas contingencias sociales y naturales que vivimos, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad de una percepción integral de la educación, debe ser nuestra preocupación en la materialización curricular de una clara tendencia crítico-reflexiva para que el aprendizaje de los estudiantes, sea un conjunto de experiencias vivenciadas bajo la organización y acompañamiento del docente para el desarrollo de capacidades en el logro de las competencias humanas y profesionales del estudiante.

En la construcción curricular, las bases y los fundamentos constituyen el sustento teórico en el que se basa todo diseño curricular por competencias. En este nivel se define el tipo de hombre que se pretende formar, la ubicación y posición de ese hombre en la sociedad, así como su nivel de participación en la misma, entre otros; es decir, que se define el tipo de orientación o concepción que tendrá el currículo que se pondrá en práctica. Es por ello, el currículo para ser pertinente debe sustentarse en fundamentos o referentes teóricos que va servir de sustento a la construcción curricular bajo la visión integral de la educación y los principios del currículo por competencias.

SECCIÓN
INVESTIGACIÓN



Desempeño escolar y uso de estrategias de aprendizaje: un análisis de la educación primaria

Recibido: 14 agosto 2020

Corregido: 11 noviembre 2020

Aprobado: 21 noviembre 2020

*Da Silva Toledo Moura,
Unidade do Vale do Sapucaí
Correo: neidedebritocunha@gmail.com
ORCID: 0000-0003-4945-4495*

*Ana Carolina and De Brito Cunha Neide
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Correo: anaacaroliina17@gmail.com
ORCID: 0000-0003-4866-1302*

Resumen

Teniendo en cuenta que la literatura en el área destaca la correlación entre el uso de estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas y el buen desempeño escolar, este artículo busca verificar la correlación entre estas habilidades en estudiantes de primaria de una escuela del sur de Minas Gerais - Brasil. El instrumento utilizado fue la Escala de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje para la Educación Primaria, de Boruchovitch y Santos (2010) y como medida de desempeño se utilizaron los promedios obtenidos en las asignaturas de portugués y matemáticas del 1er y 2do bimestre del curso escolar. Los resultados indicaron que no existe correlación entre el uso de estrategias y el desempeño escolar, contrario a la literatura. Se encontró que las estudiantes de la muestra informaron usar más estrategias de aprendizaje que los estudiantes y los mayores demostraron usar menos estrategias que los estudiantes más jóvenes. Los datos son discutidos a la luz de la literatura.

Palabras Clave:

Desempeño escolar,
estrategias de aprendizaje,
Educación primaria

School performance and use of strategies of learning: an analysis of the primary education

Abstract

The literature in the area emphasizes the interrelation between the use of cognitive and metacognitive strategies of learning and the good school performance, this article thinks about how to verify the interrelation between these skills in students of primary of a school of the south of Mines Gerais - Brazil. The used instrument was the Scale of Evaluation of Strategies of Learning for the Primary education, of Boruchovitch and Santos (2010) and since measurement of performance there were used the averages obtained in the subjects of Portuguese and mathematics of the 1er and 2nd bimestre of the school course. The results indicated that interrelation does not exist between the use of strategies and the school performance, opposite to the literature. One found that the students of the sample informed to use more strategies of learning that the students and the biggest demonstrated to use less strategies than the youngest students. The information is discussed in view of the literature.

Keywords:

School performance, strategies of learning and primary education.

Introdução

No contexto escolar, a maioria dos estudantes deseja alcançar bons resultados nas provas por seu impacto na autoestima e pelas recompensas advindas da família e da escola, que atuam como reforçadores. O fato de não alcançar resultados positivos acaba por impactar a esperança de conseguir aprender, causando desânimo. Na atualidade, as exigências quando a busca de empregos, tem levado os pais e exigirem o máximo de seus filhos. Nessa direção, Boruchovitch e Santos (2009) ressaltam que o fato de alunos que usam estratégias de aprendizagem terem um bom rendimento escolar é incontestável. Sendo assim, as escolas devem não apenas ensinar seus conteúdos, mas também ensinar os alunos serem autores em seu processo de aprender, visto que Dembo (2004), afirma que o desempenho é influenciado pelo uso de estratégias.

Da Silva e De Sá (1997) complementam afirmando que alunos que até mesmo alunos que apresentam baixo rendimento podem se beneficiar com o uso de estratégias, superando suas dificuldades pessoais e ambientais. Para utilizá-las da melhor maneira é necessário conhecê-las e saber como usá-las para então colocá-las em prática.

Serafim e Boruchovitch (2010) ao investigarem sobre o uso da estratégia de pedir ajuda de 159 alunos de ambos os sexos, de 2ª a 4ª série do ensino fundamental, concluíram que as meninas se mostram mais propensas a usar essa estratégia do que os meninos. Os dados foram coletados por meio da escala *The Mathematics Learning in the Classroom Questionnaire* (Newman, 1990), traduzida e adaptada por Serafim e Boruchovitch (2007).

Costa e Boruchovitch (2010) realizaram uma pesquisa com 155 estudantes, sendo que 68 já haviam repetido a série escolar pelo menos uma vez. Os instrumentos utilizados foram a *Entrevista Individual Estruturada (Self-Regulated Learning Interview Schedule - Zimmerman; Martinez - Pons, 1986)* e os dados sobre as estratégias de aprendizagem foram coletados por meio de uma entrevista individual estruturada, composta por 16 perguntas abertas. Foi possível concluir que as estratégias de aprendizagem citadas pelos alunos repetentes nas situações verificadas foram mais pobres e menos funcionais do que as utilizadas pelos alunos que não tinha repetido o ano.

Lins, Araújo e Minervino (2011) analisaram as estratégias utilizadas por 491 alunos do 6° ao 9° ano. O instrumento utilizado foi a Escala de Estratégias de Aprendizagem de Boruchovitch e Santos, validada por Oliveira (2008). Os pesquisadores concluíram que os alunos não repetentes, as meninas e os alunos mais novos obtiveram maior pontuação na escala.

De acordo com Capellini et al. (2004), o rendimento baixo, pode não significar dificuldades de aprendizagem, mas é o sinal de alerta para analisar que está acontecendo com o aluno, levando em consideração especialmente a leitura, a escrita e a matemática. Os pais e educadores precisam se atentar para o rendimento para intervirem o mais rápido possível. Nesse sentido, Siqueira e Gurgel-Giannett (2011) afirmam que, diante da criança com mau desempenho escolar, é necessário buscar a causa, podendo esta ser ambiental (fator extrínseco) ou individual (intrínseco) e, a partir disto, elaborar a melhor intervenção.

O presente estudo traz como grupo amostral os alunos do Ensino Fundamental II, que se encontram no período da adolescência, fase esta em que segundo Davim et al. (2009) o aluno gosta da escola na proporção em que gosta dos grupos de pares em que está inserido. Cavenaghi e Bzuneck (2009) complementam que a motivação dos estudantes diminui quando estão nas fases finais do Ensino Fundamental. Os adultos próximos a eles percebem uma queda na curiosidade e energia, tornando-os apáticos e até mal-humorados. Entretanto, não são todos os alunos que estão desmotivados para estudar, visto que existem os que se engajam nas tarefas escolares.

Uma possível saída para a falta de motivação seria proporcionar-lhes a possibilidade de aprenderem a se engajar, serem automotivados, orientados para cumprir suas metas e ser agente do seu próprio processo de aprendizagem, conceito este que pertence a Teoria Social Cognitiva.

Marco Teórico

Autorregulação da aprendizagem

A Teoria Social Cognitiva considera os indivíduos como sendo auto-organizados, autorreflexivos, proativos e autorregulados, não sendo apenas moldados pelos fatores ambientais. Além disso, o sujeito é capaz de ser um agente influenciador do próprio funcionamento e de sua vida escolar, não permitindo que fatores externos como nível socioeconômico, estruturas educativas e familiares afetem seu comportamento, estados emocionais e aspirações quanto ao futuro (Bandura et al., 2008).

Sobre o conceito de autorregulação, de acordo com Bandura et al. (2008), é um mecanismo de controle consciente que rege as ações, cognições e emoções e com o foco no cumprimento de metas elaboradas pelo sujeito. No aspecto educacional, segundo Serafim e Boruchovitch (2010), os estudantes autorregulados são beneficiados pelo conhecimento de outros para que possam lidar com suas dificuldades de aprendizagem.

Zimmerman (2000) elaborou um modelo cíclico para a autorregulação da aprendizagem formado por três fases, sendo elas : 1) fase de planejamento, em que ocorre a elaboração de estratégias a fim de alcançar as metas estabelecidas; 2) fase de monitoramento, na qual o planejamento é executado e ocorre o monitoramento constante; 3) fase de autorreflexão, em que a interpretação e avaliação do processo pode auxiliar o estudante a mudar seus comportamentos na próxima fase de planejamento.

Zimmerman (1989) já havia preconizado que a fase inicial do ciclo se relaciona à preparação para realizar a tarefa, envolvendo a análise da atividade e crença de automotivação. A segunda fase, também conhecida como fase de controle ou desempenho, são utilizadas estratégias de aprendizagem. Por fim, na terceira fase ocorre o autojulgamento e autorreação pelo sujeito, para que o processo seja avaliado, refletindo sobre o processo de aprender, modificando o que for necessário na próxima vez em que o ciclo for iniciado.

Sendo assim, a autorregulação da aprendizagem auxilia o aprendiz no decorrer de seus anos escolares, por meio de métodos utilizados de modo sistemático. Os alunos devem planejar, monitorar e agir de acordo, utilizando estratégias adequadas. Sendo assim, a utilização de estratégias de aprendizagem é de suma importância para que a aprendizagem seja autorregulada, proporcionando ao estudante a oportunidade de alcançar seus objetivos.

Estratégias de Aprendizagem

De acordo com Boruchovitch (1999) é necessário que haja a compreensão dos alunos sobre estratégias de aprendizagem como sendo atitudes, comportamentos e técnicas cujo objetivo é aprender. Envolve ações para armazenar e recordar o conteúdo estudado, bem como para monitorar a aprendizagem e desenvolver a consciência sobre ter ou não aprendido determinado assunto (Boruchovitch, 1999).

Para que as estratégias de aprendizagem sejam úteis, o aluno necessita conhecê-las, saber quando utilizá-las e para quê servem, para então conseguir otimizar seus estudos. As estratégias de aprendizagem, segundo Boruchovitch (1999), podem ser classificadas como estratégias cognitivas e metacognitivas. Conforme Dembo (2004), as estratégias cognitivas têm as seguintes classificações:

Estratégias de ensaio: envolve copiar o conteúdo, anotar o que foi dito pelo professor, utilizar cartões para tomar notas, sublinhar o texto, entre outras. Para Boruchovitch (1999), as estratégias de ensaio se referem a repetição do conteúdo por meio da fala e da escrita.

Estratégias de elaboração: auxiliam na retenção, vinculando informações novas com as informações já existentes na memória de longa duração. São úteis para memorizar categorias, sequências ou grupos de itens. Tais estratégias estão relacionadas à realização de conexões entre o material novo a ser aprendido e o material já conhecido. Como exemplos dessa estratégia temos: resumir, elaborar anotações, responder perguntas (Boruchovitch, 1999).

Estratégias Organizacionais: em que o aluno se torna consciente da estrutura organizacional do conteúdo, fazendo um esquema, por exemplo (Boruchovitch, 1999).

Segundo Boruchovitch (1999), as estratégias metacognitivas se referem a capacidade do sujeito em saber se compreendeu ou não o conteúdo e podem ser divididas em:

Autoconhecimento sobre capacidades, limitações, preferências etc.;

Conhecimento sobre a tarefa a ser realizada;

Conhecimento sobre quando, por que e quais as estratégias adequadas para cada situação.

Segundo Boruchovitch (2014), intervenções em estratégias resultam em melhoria do desempenho escolar e ajudam na regulação de aspectos cognitivos, afetivos e motivacionais, principalmente se envolverem apoio afetivo e motivacional. Um aluno com bom desempenho escolar, além de saber usar estratégias de aprendizagem, também é capaz de dizer quando não compreendeu algum conteúdo, pois utiliza estratégias metacognitivas (Boruchovitch, 1999).

O mais adequado seria que as estratégias fossem ensinadas ao longo dos anos escolares, aumentando aos poucos a dificuldade das tarefas (Costa; Boruchovitch, 2019). O professor deve solicitar o uso dessas habilidades em atividades específicas e oferecer oportunidade para a prática, bem como enfatizar a importância do automonitoramento da compreensão, da motivação e do controle emocional, lembrando-os sempre da relevância do uso de estratégias de aprendizagem para a eficácia do aprendizado (Pressley et al., 1995).

De acordo com a literatura, o desempenho escolar pode ser influenciado pelo uso de estratégias de aprendizagem e os alunos que conhecem e sabem como utilizá-las apresentam melhores resultados acadêmicos de modo geral. Diante do exposto, neste artigo são apresentados alguns resultados encontrados por uma pesquisa realizada em nível de mestrado, cujo objetivo principal foi verificar a relação entre desempenho escolar e uso de estratégias de aprendizagem por alunos de Ensino Fundamental II de uma escola particular de uma cidade do Sul do Estado de Minas Gerais. Objetivos específicos foram traçados para verificar as variáveis sexo, idade e ano escolar.

Material y metodología

Instrumentos

Os instrumentos utilizados foram:

Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental EAVAP-EF (Oliveira; Boruchovitch; Santos, 2010a), com 31 questões. A escala é composta por 3 fatores: estratégias cognitivas (itens 1, 2, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 16, 17, 20); estratégias metacognitivas (itens 6, 13, 18, 22, 27, 29 e 31) e ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais (itens 3, 7, 8, 12, 15, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 28, e 30), tendo estes pontuação invertida. Cabe destacar que o fator Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais, se refere à ausência de atitudes que prejudicariam os estudos e são, por isto, disfuncionais. Esses componentes apresentaram eigenvalues acima de 1,0, capazes de explicar 31,14% da variância total. As cargas fatoriais variaram entre 0,38 e 0,70 e o alfa de Cronbach da escala toda foi de 0,79 (Oliveira; Boruchovitch; Santos, 2010b). As alternativas de respostas estão dispostas em uma escala Likert de três níveis (0 “nunca”, 1 “às vezes”, e 2 “sempre”). A pontuação pode variar de 0 a 62 pontos, sendo que quanto mais alto o escore maior o número de estratégias de aprendizagem utilizadas pelo aluno (Oliveira; Boruchovitch; Santos, 2010b).

Média das notas das matérias de Língua Portuguesa e Matemática do 1º e 2º bimestres de 2018 dos participantes.

Procedimentos

Para dar início a coleta de dados, o projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Sapucaí- Pouso Alegre, que emitiu parecer favorável à sua realização sob a CAAE - 92653918300005102. A presente pesquisa respeitou os padrões éticos de conduta, conforme a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS.

Población y muestra

Participaram do estudo 103 alunos entre 11 e 14 anos de idade, matriculados no Ensino Fundamental II de uma escola particular no Sul de Minas Gerais no período matutino. A amostra é formada por 55 meninos e 48 meninas distribuídos em quatro turmas: duas de 6º ano, uma de 7º ano e uma de 8º ano. Do total da amostra 48,5% cursavam o 6º ano, 28% cursavam o 7º ano e 23,5% cursavam o 8º ano.

Presentación, análisis e interpretación de los resultados

O objetivo geral desta pesquisa foi verificar a relação entre desempenho escolar e uso de estratégias de aprendizagem por alunos de Ensino Fundamental II. Segundo com Costa e Boruchovitch (2004), diversos estudos sugerem que utilizar estratégias de aprendizagem é muito importante para melhoria do aprendizado e do desempenho escolar.

Os resultados da pesquisa aqui relatada, porém, demonstraram que, neste grupo amostral, não houve correlação entre os constructos, contrariando a literatura sobre o assunto. As prováveis causas para a falta de correlação podem ser as características dos participantes, como a falta de engajamento para responder a escala e a falta de entendimento de todos os itens. Além disso, os participantes demonstraram uma tendência a neutralidade por marcarem o item “às vezes” em 45, 6% das respostas da escala, enquanto “sempre” obteve 36, 8% das respostas e “nunca” obteve 17,6%. O fato de a escala conter apenas de três opções de resposta pode causar essa tendência. Diante disso, grande parte dos alunos revelou utilizar estratégias “às vezes”, evidenciando que, apesar de conhecer e saber como utilizá-las não as usam com a regularidade necessária. Além disso, alguns estudantes nunca usam determinadas estratégias, o que, segundo Lins, Araújo e Minervino (2011), pode ser explicado pelo fato de não estarem familiarizados a estas estratégias ou por não as perceberem como importantes, necessitando de intervenções pedagógicas sobre o assunto.

Outra questão a respeito da escala é que no aspecto de ausência de estratégias

metacognitivas disfuncionais, o que pode ser considerado disfuncional para alguns estudantes ou grupos, pode não ser para outros. Estes pontos podem ter contribuído para que não houvesse correlação entre estratégias de aprendizagem e desempenho escolar, ao contrário dos estudos de Prates, Lima e Ciasca (2016), Costa e Boruchovitch (2015), Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009), entre outros.

Para que o primeiro objetivo específico fosse alcançado, as estatísticas descritivas das médias das disciplinas de Português e Matemática foram elaboradas, para medir o desempenho escolar. Foram calculadas também as pontuações dos fatores e média geral da Escala de Estratégias de Aprendizagem – Ensino Fundamental (EEA-EF). Para que fosse possível comparar, a soma dos itens foi dividida pelo número de itens. A Tabela 1 apresenta esses resultados.

Tabela n° 01: Estatísticas descritivas das pontuações dos fatores e geral da EEA-EF e disciplinas

	Português	Matemática	Cognitivas	Metacognitivas	Ausência de Disfuncionais	Total Estratégias
Média	6,97	6,79	0,94	1,41	1,22	1,16
Desvio Padrão	1,12	1,12	0,38	0,29	0,29	0,23
Mínimo	3	4	0,09	0,71	0,23	0,48
Máximo	10	9	1,82	2,00	1,77	1,65

Cabe ressaltar que medir o desempenho escolar não é simples. Na presente pesquisa foram utilizadas as notas de Língua Portuguesa e Matemática como tal medida assim como nos estudos de Oliveira, Boruchovitch e Santos (2008), Dias, Enumo e Turini (2006), Pereira (2006), Bartholomeu et al. (2016) e Ferraz, Santos e Almeida (2019). Essa escolha foi feita por essas disciplinas servirem de base para o aprendizado das diversas áreas do conhecimento ao longo dos anos escolares como Ciências Exatas, Biológicas e Humanas (BRASIL, 1997a; 1997b). Tais disciplinas também são avaliadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujo objetivo é verificar o desempenho dos estudantes e a qualidade da Educação Básica brasileira (INEP, 2017).

Ao analisar os resultados, verifica-se, na Tabela 1, que a média dos alunos na disciplina de Matemática ($M = 6,79$) foi menor que a de Português ($M = 6,97$) e que o desvio-padrão para ambas foi de 1,12. Cabe destacar que a nota máxima possível de acordo com o regimento da escola em questão é 10 e a média necessária para aprovação é 6. Sendo assim, a média amostral ficou bem próxima da média mínima necessária. De acordo com Costa e Boruchovitch (2019), pesquisas da Psicologia da Educação ressaltam que é possível que os alunos melhorem o desempenho escolar aprendendo a utilizar estratégias de maneira eficaz, nas áreas de Matemática, Escrita e Leitura. As notas dos estudantes nessas matérias seriam melhores caso houvesse intervenções para ensinar destas habilidades, segundo as autoras.

O fator Estratégias Metacognitivas foi o que obteve maior número de respostas ($M = 1,41$) e o fator Estratégias Cognitivas o menor ($M = 0,94$). Embora o uso de estratégias metacognitivas tenha tido escores maiores que o das cognitivas, as notas das disciplinas demonstram o uso da estratégia mais sofisticada. Nessa direção, Lins, Araújo e Minervino (2011), após analisarem os resultados de suas pesquisas, encontraram um resultado semelhante e chegaram à conclusão que apesar dos estudantes terem a percepção que não compreenderam algum conteúdo, nem todos conseguiram mudar suas atitudes com base nessa percepção, pois alguns hábitos estão enraizados e para que sejam modificados é necessário ensino sistemático de novos hábitos.

Assim como na pesquisa dos autores citados acima, tais considerações também são pertinentes ao presente estudo, pois os itens referentes a estratégias metacognitivas na Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental EAVAP-EF são, por exemplo: “Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?”, “Você percebe quando não entende o que está lendo?” e “Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou materiais?”, ou seja, são itens que verificam se o aprendiz sabe quando compreendeu ou não, mas não consideram se ele busca o conhecimento que não possui após essa análise. Nesse sentido, pode-se inferir que as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores podem não estar sendo efetivas para desenvolver as competências necessárias para alcançar melhores resultados acadêmicos. Assim sendo, esse diagnóstico pode ser o ponto inicial para discussões a fim de haver uma mudança de postura.

Quanto ao uso de estratégias de aprendizagem utilizadas pelo grupo amostral, com base nos resultados da Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental, em que pontuação poderia variar de 0 a 62, verificou-se que a média do total de alunos foi de 36,35, com um desvio padrão de 6,99. Observa-se que a pontuação mínima foi de 15 e a máxima de 61. A utilização de estratégias é muito importante para o aprendizado e, segundo Almeida (2002), o aprendiz precisa compreender e usar as estratégias de aprendizagem enquanto comportamentos, atitudes e técnicas com o objetivo de aprender. Além disso, o desvio padrão foi 6,99 demonstrando que o grupo amostral possui pontos extremos de pontuação mínima e máxima.

Para análise do segundo objetivo específico, foram traçadas as comparações entre os sexos dos participantes por meio do Teste t de Student. A Tabela 2 traz esses resultados.

Tabela n° 02: Comparação com o Teste t para os fatores e geral da EEA-EF e disciplinas por sexo

	Sexo	N	Média	Desvio Padrão	t	p
Cognitivas	Masculino	55	9,51	3,925		
	Feminino	48	11,38	4,355	-2,287	0,02
Metacognitivas	Masculino	55	9,55	2,218		
	Feminino	48	10,38	1,864	-2,038	0,04
Ausência de Disfuncionais	Masculino	55	16,36	3,922		
	Feminino	48	15,67	3,277	0,970	0,03
Total Estratégias	Masculino	55	35,42	7,325		
	Feminino	48	37,42	6,516	-1,454	0,01
Português	Masculino	55	6,75	1,155		
	Feminino	48	7,24	1,033	-2,241	0,02
Matemática	Masculino	55	6,74	1,178		
	Feminino	48	6,89	1,049	-0,693	0,49

Segundo os dados da Tabela 2, é possível observar que o sexo feminino obteve médias superiores nos fatores e no total da EEA-EF, exceção apenas em Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais, em que o maior escore foi do sexo masculino (M = 16,36), ou seja, eles utilizam menos estratégias disfuncionais do que as meninas. As médias das notas de Português e Matemática

também foram maiores para as meninas, sendo que esta última foi a única que não obteve diferença estatisticamente significativa para os sexos.

Os resultados estão de acordo com os estudos realizado por Serafim e Boruchovitch (2010), Palitot et al. (2017), Lins, Araújo e Minervino (2011) e Oliveira, Boruchovitch e Santos (2011) e Rufini, Bzuneck e Oliveira (2012), entre outros. Sendo assim, literatura corrobora amplamente o fato de que estudantes do sexo feminino utilizam mais estratégias do que os do sexo masculino. A Tabela 3 permite avaliar o terceiro objetivo específico, as diferenças pelo ano escolar da amostra participante, por meio da análise da variância.

Tabela n° 03: Análise da variância para os fatores e total da EEA-EF e disciplinas por ano

	Ano	N	Média
Cognitivas	6	50	10,72
	7	29	9,17
	8	24	11,13
Metacognitivas	6	50	9,84
	7	29	9,59
	8	24	10,54
Ausência de Disfuncionais	6	50	16,70
	7	29	15,10
	8	24	15,79
Total Estratégias	6	50	37,26
	7	29	33,86
	8	24	37,46
Português	6	50	7,10
	7	29	6,69
	8	24	7,07
Matemática	6	50	7,01
	7	29	6,47
	8	24	6,80

Verifica-se, na Tabela 3, que as maiores médias foram as do oitavo ano para Estratégias cognitivas ($M=11,13$), Metacognitivas ($M=10,54$) e Total de estratégias ($M=37,46$). O sexto ano apresentou as maiores médias em Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais ($M=16,70$) e nas médias de Português ($M=7,10$) e Matemática ($M=7,01$). O sétimo ano, porém, apresentou médias inferiores ao sexto e oitavo ano em todos os aspectos analisados.

De acordo com informações do setor de Orientação da instituição, que é responsável por acompanhar os estudantes e pais diante das dificuldades de aprendizagem, as turmas que participaram da pesquisa possuem características relevantes para a análise dos dados. As turmas do 6º ano demonstram possuir maior supervisão dos responsáveis para as tarefas escolares. Além disso, os conteúdos de Português e Matemática são menos exigentes em comparação aos do 7º e 8º ano, o que pode explicar as médias superiores. Foi notado também que a turma do 7º ano demonstrava indisciplina, falta de interesse e motivação para os estudos, o que pode justificar os escores inferiores a todas as outras turmas.

Nesse sentido, Dembo (2004) salienta que diversos estudantes possuem crenças inadequadas sobre sua capacidade, motivação e aprendizado e não têm consciência quando seu comportamento é inadequado e por isto utilizam estratégias ineficazes para aprender. Muitos professores consideram um grande desafio a motivação de alunos adolescentes, visto que, muitas vezes, não há engajamento dos alunos no cumprimento de atividades, mesmo que valham notas (Cavenaghi; Bzuneck, 2009). Por fim, a turma do 8º ano possuía maior dedicação e empenho nos estudos, porém os conteúdos de Português e Matemática eram mais difíceis do que no 6º e 7º anos. O quarto objetivo específico era, por meio da Análise de Variância, avaliar as diferenças por idade. A Tabela 4 apresenta esses resultados.

Tabela nº 04: Análise da variância para os fatores e total da EEA-EF e disciplinas por idade

	Idade	N	Média
Cognitivas	11	28	11,64
	12	36	9,47
	13	32	10,50
	14	28	9,43
Metacognitivas	11	28	10,21
	12	36	9,61
	13	32	9,94
	14	28	10,43
Ausência de Disfuncionais	11	28	17,32
	12	36	15,89
	13	32	15,06
	14	28	16,14
Total Estratégias	11	28	39,18
	12	36	34,97
	13	32	35,50
	14	28	36,00
Português	11	28	7,22
	12	36	6,96
	13	32	6,77
	14	28	7,11
Matemática	11	28	7,04
	12	36	6,88
	13	32	6,67
	14	28	6,18

Ao analisar os dados da Tabela 4, é possível observar que os alunos de 11 anos apresentaram médias superiores aos demais em Estratégias Cognitivas ($M=11,64$), Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais ($M = 17,32$), Total de Estratégias ($M = 39,18$), Português ($M = 7,22$) e Matemática ($M = 7,04$). Somente em Estratégias Metacognitivas os alunos de 14 anos obtiveram uma média maior ($M=10,43$), o que era esperado, de acordo com Lins, Araújo e Minervino (2011), pois estas estratégias exigem mais sensibilidade do estudante para notar que não compreendeu um conteúdo e são desenvolvidas à medida

que os estudantes avançam no processo de escolarização e desenvolvem a percepção acerca do seu próprio processo de aprendizagem.

O estudo de Lins, Araújo e Minervino (2011) e Oliveira, Boruchovitch e Santos (2011) também obtiveram resultados semelhantes, indicando que os alunos mais novos utilizam mais estratégias do que os mais velhos. Suehiro, Boruchovitch e Schelini (2018) consideraram que o aspecto motivacional pode ter sido responsável pela diminuição do uso de estratégias no decorrer dos anos. Weinstein e Mayer (1983) destacam que o estado emocional ou motivacional pode exercer influências no processo de aprendizagem do aluno. A motivação é um fator essencial para o engajamento do aprendiz, visto que mesmo que este conheça as estratégias necessárias, pode não as colocar em prática por não estar motivado (Perassinoto; Boruchovitch; Bzuneck, 2013).

Cabe salientar também a importância do diagnóstico escolar quanto ao uso de estratégias do aluno a fim de que intervenções pontuais e adequadas sejam realizadas com o objetivo de conduzir o estudante para a autonomia e protagonismo advindos da autorregulação da aprendizagem. Sendo assim, Boruchovitch et al. (2006), ressaltam a importância do uso de uma escala para diagnosticar quais as estratégias utilizadas ou não pelos alunos para então prevenir dificuldades de desempenho no Ensino Fundamental.

Conclusiones

A Teoria Social Cognitiva postula que a autorregulação da aprendizagem é necessária, a medida que proporciona ao estudante autonomia e monitoramento de seu próprio desenvolvimento. Infelizmente, grande parte do alunado não tem o objetivo de desenvolver tais habilidades e mudar seu comportamento. Dessa forma, é necessário que os educadores trabalhem para desenvolver tal consciência nos estudantes.

Os resultados encontrados são muito importantes, principalmente para a escola que participou da pesquisa, visto que, utilizando tais informações, pode intervir junto aos alunos para ensiná-los e acompanhá-los quanto a utilização destas habilidades. O setor de Orientação Escolar pode se beneficiar ao utilizar escalas como EEA-EF para sondar quais as estratégias mais e menos utilizadas a fim de fazer intervenções individuais e grupais com os alunos, que podem ser ensinados a utilizar as estratégias em situações do cotidiano escolar. Além disso, os pais podem ser beneficiados com o conhecimento sobre estratégias a fim de auxiliarem seus filhos em suas dificuldades, para que, com o tempo, o grau de supervisão oferecida aos filhos seja diminuído paulatinamente.

É importante que a gestão escolar tenha consciência da importância do ensino de estratégias para que seu projeto pedagógico e a formação continuada de professores contemple o assunto. Os docentes precisam primeiro aprender a utilizar estratégias e serem estudantes autorregulados para então desenvolverem tais habilidades em seus alunos.

Cabe salientar também a necessidade de instrumentos específicos para avaliar os métodos utilizados pelos alunos para aprender e assim buscar entender a causa para suas dificuldades quando existentes. Seria de grande valia que fossem realizadas pesquisas na área que abordassem o tema estratégia de aprendizagem levando em consideração aspectos como ambiente e apoio familiar, intervenções individuais e grupais, além de amostras que englobem diferentes níveis de educação.

As pesquisas relacionadas ao desempenho escolar são necessárias para o

contexto educacional, porque o baixo desempenho pode gerar desmotivação e resultar em fracasso escolar. Se, no entanto, o aluno apresenta um bom rendimento refletido em suas notas, o vínculo com a aprendizagem melhorará, considerando que existem muitos fatores afetivos envolvidos na aprendizagem e engajamento escolar.

Referencias bibliográficas

- Azzi, R. G. (2014) Introdução à teoria social cognitiva. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bandura, A.; Azzy, R. G.; Polydoro, S. (2008) Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed.
- Bartholomeu, D.; Montiel, J. M.; Néia, S.; Silva, M. C. R. (2016). Habilidades Sociais e Desempenho Escolar em Português e Matemática em Estudantes do Ensino Fundamental. *Temas em Psicologia*, v. 24, n. 4, p. 1343-1358.
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 12, n. 2, p. 361-376.
- Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 401-409, set./ dez.
- Boruchovitch, E.; Santos, A. A. A. (2009). Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: Evidências de validade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 25, n. 4, p. 531-536, out.-dez.
- Boruchovitch, E.; Santos, A. A. A.; Costa, E. R.; Neves, E. R. C.; Cruvinel, M.; Primi, R.; Guimarães, S. E. R. (2006). A Construção de uma Escala de Estratégias de Aprendizagem para Alunos do Ensino Fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22, n. 3, p. 297-304, set.-dez.
- Brasil, Ministério da Educação. (1997a). Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>
- Brasil, Ministério da Educação. (1997b). Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>
- Capellini, S. A.; Tonelotto, J. M. F.; Ciasca, S. M. (2004). Medidas de desempenho escolar: avaliação formal e opinião de professores. *Revista Estudos de Psicologia*, PUC-Campinas, v. 21, n. 2, p. 79-90, maio/agosto.
- Cavenaghi, A. R. A.; Bzuneck, J. A. (2009). A motivação de alunos adolescentes enquanto desafio na formação do professor. In. IX Congresso Nacional de Educação, 2009, Paraná. Anais... Paraná: PUCPR, 2009, p. 1478-1489.
- Costa, E. R.; Boruchovitch, E. (2010). As estratégias de aprendizagem de alunos repetentes do ensino fundamental. *Psicologia em Pesquisa*, v. 4, n. 1, p. 31-39, jan.-jun.

- Costa, E. R.; Boruchovitch, E. (2019). Como promover a autorregulação da escrita no ensino fundamental? In: Gomes, M. A. M.; Boruchovitch, E.. (org.). *Aprendizagem autorregulada*. Petrópolis: Vozes. p. 70-95.
- Costa, E. R.; Boruchovitch, E. (2004). Compreendendo relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do Ensino Fundamental de Campinas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 17, n. 1, p. 15-24.
- Costa, E. R.; Boruchovitch, E. (2015). O ensino de estratégias de aprendizagem no contexto da escrita. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 41, p. 21- 35.
- Da Silva A.L.; Sá, L. (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Davim, R. M. B.; Germano, R. M. M.; Menezes, R. M. V.; Carlos, J. D. D. (2009). Adolescente/ adolescência: revisão teórica sobre uma fase crítica da vida. *Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste*, v. 10, n. 2, p. 131-140, abril-junho.
- Dembo, M. H. (2004). *Motivation and learning strategies for college success: a self-management approach*. 2. ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dias, T. L.; Enumo, S. R. F; Turini, F. A. (2006). Avaliação do desempenho acadêmico de alunos do ensino fundamental em Vitória, Espírito Santo. *Estudos de Psicologia*, v. 23, n. 4, p. 381-390, out/dez., 2006.
- Fantinel, P. et al. (2013). Autorregulação da aprendizagem na educação a distância online. In: XVIII Conferência Internacional sobre Informática na Educação. Porto Alegre, RS. Anais... Porto Alegre: TISE, 2013. p. 146-154.
- Ferraz, A. S.; Santos, A. A. A.; Almeida, L. S. (2019). Escala de atribuições de causalidade e rendimento escolar: Estudo de evidência de validade de critério. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 32, n. 1, p.125-139.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017). Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. INEP. Disponível em:<http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>
- Lins, M. R. C.; Araújo, M. R.; Minervino, C. A. S. M. (2011). Estratégias de aprendizagem empregadas por estudantes do Ensino Fundamental. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 15, n. 1, p. 63-70, jan.-jun.
- Oliveira, Z. M. R. (1998). Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: bases para a construção de uma nova escola. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, n. 18, p. 7-11, jul./dez.
- Oliveira, K. L.; Boruchovitch, E.; Santos, A. A. A. (2010a) Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental. Manuscrito não publicado.
- Oliveira, K. L.; Boruchovitch, E.; Santos, A. A. A. (2009). Estratégias de Aprendizagem e desempenho acadêmico: evidências de validade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 25, n. 4, p. 531-536, out-dez, 2009.
- Oliveira, K. L.; Boruchovitch, E.; Santos, A. A. A. (2008). Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental. *Paidéia*. Ribeirão Preto, v. 18, n. 41, p. 531-540, set./dez. 2008.
- Oliveira, K. L.; Boruchovitch, E.; Santos, A. A. A. (2010b). Manual da Escala de Avaliação das

- Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP – EF. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Oliveira, K. L.; Boruchovitch, E.; Santos, A. A. A. (2011). Estratégias de aprendizagem no ensino fundamental: análise por gênero, série escolar e idade. *PSiCo*, Porto Alegre, PUCRS, v. 42, n. 1, p. 98-105, jan./mar.
- Palitot, M. D.; Meireles, J. S.; Brito, F. A. T.; Silva, H. M. L.; Batista, A. T. (2017) A relação entre estratégias de aprendizagem e rendimento escolar no ensino médio. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras*, v. 2, n. 2, p. 128-138, jun./dez.
- Perassinoto, M. G. M.; Boruchovitch, E.; Bzuneck, J. A. (2013). Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. *Avaliação Psicológica*, v. 12, n. 3, p. 351-359.
- Pereira, D. R. M. (2006). Fatores associados ao desempenho escolar nas disciplinas de matemática e de português no ensino fundamental: uma perspectiva longitudinal. 2006. Tese (Doutorado em Demografia) - Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Polydoro, S. A. J.; Azzi, R. G. (2009). Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 75-94.
- Prates, K. C. R.; Lima, R. F.; Ciasca, S. M. (2018). Estratégias de aprendizagem e sua relação com o desempenho escolar em crianças do Ensino Fundamental I. *Revista de Psicopedagogia*, São Paulo, v. 33, n. 100, p. 19-27, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01038486201600010000_3&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 abr.
- Pressley, M. Woloshyn, V.; Burkell, J.; Cariglia-Bull, T.; Lysnchunk, L.; McGoldrick, J. A.; Shneider, B.; Snyder, B. L.; Symons, S. (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*. 2 ed. Cambridge, Mass: Brookline Boks.
- Rufini, S. E.; Bzuneck, J. A.; Oliveira, K. L. (2012). A qualidade da motivação em estudantes do ensino fundamental. *Paidéia*, v. 22, n. 51, p. 53-62, jan.-abr.
- Serafim, T. M.; Boruchovitch, E. (2010). O pedir ajuda: concepções dos estudantes do ensino fundamental. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, Londrina, v. 1, n. 2, p. 159-171, dez.
- Siqueira, C. M. N.; Gurgel-Giannett, J. (2011). Mau desempenho escolar: uma visão atual. *Revista da Associação Médica Brasileira*, v. 51, n. 1, p. 78-87.
- Suehiro, A. C. B.; Boruchovich, E.; Schelini, P. W. (2018). Estratégias de aprendizagem e regulação da emoção no ensino fundamental. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, v. 9, n. 3, p. 90-111, dez.
- Weinstein, C. E.; Mayer, R. E. (1983) *The Teaching of Learning Strategies*. *Innovation abstracts*, v. 5, n. 32, p. 1-4.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, p. 82-91.

Dependencia afectiva y motivación académica en universitarios de la ciudad de Tarma-2020

Recibido: 26 agosto 2020

Corregido: 13 setiembre 2020

Aprobado: 21 noviembre 2020

Sherly Tania Bustamante Maita
Universidad Mayor de San Marcos
Correo: ps-bustamante01@hotmail.com
ORCID: 0000-0003-2921-8591

Resumen

La investigación, tuvo el objetivo de determinar la relación entre la dependencia afectiva (emocional) y la motivación académica (estudiantil), en un grupo de 107 alumnos de ambos sexos, de una institución de educación superior de la provincia de Tarma. La muestra fue seleccionada de forma no probabilística. Se trata de un estudio cuantitativo y con un diseño descriptivo correlacional. Para medir la dependencia emocional se empleó el Cuestionario de Dependencia Emocional (CDE) con un coeficiente de confiabilidad de 0.817 y para la motivación académica, el Cuestionario de Motivación Estudiantil; con un coeficiente de confiabilidad de 0.853. Los resultados muestran una relación indirecta y altamente significativa entre la dependencia afectiva y la motivación académica ($r = -.844 / p = .000$).

Palabras Clave:

Dependencia emocional,
motivación estudiantil,
universitarios

Affective dependency and academic motivation in university students of the city of Tarma-2020

Abstract

The investigation, it had the target to determine the relation between the affective (emotional) dependency and the academic (student) motivation, in a group of 107 students of both sexes, of an institution of higher education of the province of Tarma. The sample was selected of form not probabilística. It is a question of a quantitative study and with a descriptive design correlacional. To measure the emotional dependency there was used the Questionnaire of Emotional Dependency with a coefficient of reliability of 0.817 and for the academic motivation, the Questionnaire of Student Motivation; with a coefficient of reliability of 0.853. The results show an indirect and highly significant relation between the affective dependency and the academic motivation ($r=.844/p .000$).

Keywords:

School performance, strategies of learning and primary education.

Introducción

La vida universitaria, viene cargada de retos e inconvenientes, como la organización de tiempo; las dificultades de aprendizaje, algunos problemas físicos y el manejo de otros factores estresantes, como la “socialización” y el inicio de la vida sexual (Salazar, 2017), así también, la superación de rupturas de pareja e incluso la permanencia en una relación no saludable; que tiene consecuencias emocionales como un bajo estado de ánimo, temor, labilidad emocional.

Asimismo, un estudiante que tiene varias responsabilidades académicas como la realización de tareas, investigaciones y proyectos diversos, necesitará mantener un buen estado de ánimo, así como una motivación académica estable, que lo protejan para tolerar situaciones frustrantes, así como para poder incorporar diferente conocimiento de sus clases diarias y lograr un aprendizaje que perdure a largo plazo. Frente a estas actividades, son los problemas socioemocionales, los factores que ocupan parte del tiempo de los alumnos; dificultando el cumplimiento de los objetivos académicos.

De igual modo, Muñoz & Benítez (2017), refirieron que tanto varones como mujeres universitarias, son víctimas en medida similar de violencia en la pareja, en su investigación con 571 estudiantes españoles, teniendo en cuenta que la violencia en la pareja y reincidencia en este tipo de relaciones, se debe a la dependencia emocional; así también, Malvaceda & Roque (2019), producto de su investigación cualitativa sobre la dependencia emocional con 10 parejas de estudiantes, llegaron a la conclusión, que la “dependencia emocional, repercute en el desempeño de sus actividades académicas”.

Entonces, dada la importancia de la dependencia emocional y la motivación académica; la investigación, buscó determinar la relación entre ambas variables; en un grupo de universitarios de ambos sexos de la provincia de Tarma.

MATERIAL Y METODOLOGÍA

Materiales:

Se aplicaron dos instrumentos, el Cuestionario de Dependencia Emocional (CDE), validado por Aiquipa en el 2012 (Zea & Condori, 2017) con un coeficiente de confiabilidad de 0.817; tiene 23 ítems, divididos en 6 dimensiones, ansiedad de separación; expresión afectiva de la pareja, modificación de planes, miedo a la soledad, expresión límite y búsqueda de atención. Los resultados, tienen tres categorías ordinales, no dependientes, tendencia a la dependencia y dependencia emocional. Para la motivación académica, se empleó el Cuestionario de Motivación Estudiantil, validado en Perú por Ataucusi y Zapata en el 2006 (Sulca, 2016); con un coeficiente de confiabilidad de 0.853; este cuestionario fue adaptado al Perú y cuenta con 28 ítems, divididos en 3 dimensiones, motivación intrínseca, motivación extrínseca y desmotivación. Asimismo, los resultados se dividen en cuatro categorías ordinales, que van desde una motivación alta hasta una motivación deficiente.

Metodología:

Se empleó el enfoque cuantitativo, siendo la presente una investigación básica, transversal y con diseño correlacional. Para el procesamiento de datos, se hizo empleo del programa estadístico SPSS – 20.

Población y muestra

La población estuvo conformada por 532 estudiantes de una casa superior de estudios, llegándose a seleccionar a un total de 107 universitarios entre varones y mujeres; a través de un muestreo no aleatorio y por conveniencia. Asimismo, todos los participantes, dieron su consentimiento de participación.

Presentación, análisis e interpretación de los resultados

Tabla n° 01: Correlación entre los niveles de dependencia afectiva y motivación académica

COEFICIENTE DE CORRELACIÓN RHO- SPEARMAN	MOTIVACIÓN ALTA	MOTIVACIÓN MEDIA	MOTIVACIÓN BAJA	MOTIVACIÓN DEFICIENTE
NO DEPENDIENTES	.742	.519	-.131	-.837
SIG. (BILATERAL)	.000	.000	.360	.000
TENDENCIA A LA DEPENDENCIA	-.057	-.139	.12	0.034
SIG. (BILATERAL)	.366	.028	.357	.362
DEPENDENCIA EMOCIONAL	-.844	-.579	.316	.715
SIG. (BILATERAL)	.000	.000	.000	.000
N	107	107	107	107

Fuente: Elaboración propia

Se muestra que los universitarios que no son dependientes emocionalmente, son los únicos que presentan una motivación académica alta ($r=.742$); a diferencia de los estudiantes que tienen un cuadro de dependencia emocional hacia sus parejas, que presentan una relación inversa y altamente significativa con la dimensión motivación deficiente ($R= -.844$). Asimismo, aquellos alumnos que no tienen tendencia a la dependencia emocional, no guardan relación con la variable motivación académica.

Discusión de resultados

La dependencia emocional, es un factor de riesgo en la constitución de toda pareja que vive violencia (González & Leal, 2016), ya que invita a las personas a relacionarse de forma insalubre, con periodos de duelo, de tensión emocional, temor al abandono (Reyes, 2018), pérdida de la eficacia (Román & Terrazos, 2019), autoconcepto (Pingo & Moya, 2017) así como desgaste de la autoconfianza. Conociendo estos estragos y a la luz de los resultados, es posible apreciar que la dependencia emocional en la etapa universitaria, genera distorsiones cognitivas, afectivas y conductuales a las personas que la padecen (Riofrío &

Villegas, 2016); las mismas que representan un detrimento en el desarrollo académico del estudiante universitario.

Asimismo, estaría relacionándose de forma significativa con la motivación académica y de ser esta motivación deficiente; será más factible que la o él estudiante presenten bajas calificaciones, menos participación y compromiso en las actividades académicas, mayor angustia, estrés y malestar (Ponce, Aiquipa & Arbocco; 2019), también que se aleje de su grupo social (Bautista & Kju-ro, 2017) así como del trabajo en grupo, postergue sus asignaciones; priorizando las actividades que la o lo vinculen hacia su pareja o expareja.

Conclusiones

La dependencia emocional, se relaciona inversa y significativamente con una alta motivación académica.

Cuando un/una universitaria, presenta una motivación académica disminuida, es preciso valorar una posible dependencia emocional; siendo la época universitaria, una etapa donde los vínculos interpersonales de cualquier naturaleza, representan una prioridad.

Las universidades como centros de formación integrales; deben incluir en sus planes educativos; la capacitación a los alumnos en las diferencias sobre las relaciones sanas y tóxicas; así como la tolerancia ante la frustración.

Es imprescindible la realización de programas preventivos de dependencia emocional en población universitaria.

Referencias bibliográficas

- Bautista, M. y Kjuro, M. (2017). Correlación entre habilidades sociales y dependencia emocional en estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Privado Maria Montessori. Arequipa: (Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa).
- Gonzales, H. y Leal, R. (2019). Dependencia emocional como factor de riesgo para la violencia de pareja en mujeres del sector paraíso- corregimiento Mateo Iturralde – Distrito de San Miguelito – Panamá. *Revista Tendencias en Psicología*, 25-35.
- Malvaceda, E. y Roque, J. (2019). Dependencia emocional en parejas adolescentes de una institución educativa pública de la ciudad de Huancayo. Lima: (Universidad San Ignacio de Loyola).
- Muñoz, J. y Benítez, J. (2017). Incidencia de la violencia en la pareja en una muestra de estudiantes universitarios españoles. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 183-193.
- Pingo, G. y Moya, M. (2017). Dependencia emocional hacia la pareja y respuestas de afrontamiento en estudiantes de medicina de una universidad privada de Trujillo (tesis de licenciatura). Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo, Perú.
- Ponce, C., Aiquipa, J. y Arbocó, M. (2019). Dependencia emocional, satisfacción con la vida y violencia de pareja en estudiantes universitarias. *Propósitos y Representaciones*.
- Reyes, S. (2018). Dependencia emocional e intolerancia a la soledad. Guatemala: Universidad Rafale Landívar (Tesis de pre grado).
- Riofrío, J. y Villegas, M. (2016). Distorsiones cognitivas según niveles de dependencia emocional en universitarios – Pimentel. Pimentel: Universidad Señor de Sipán (Tesis de pre grado).
- Roman, J. y Terrazos, D. (2019). Satisfacción con la familia de origen y dependencia emocional en mujeres víctimas de violencia de pareja de Lima. Lima: Universidad Cesar Vallejo (Tesis de pre grado).
- Salazar, G. (2017). Servicios de salud Pontificia Universidad Católica del Perú. Obtenido de serviciosdesalud.pucp.edu.pe.
- Sulca, E. (2016). Formación docente , motivación estudiantil y rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Arzobispo Loayza. Lima: Universidad Inca Garcilazo de La Vega (Tesis de pos grado).
- Zea, P. y Condori, N. (2017). Locus de control y dependencia emocional de pareja en estudiantes universitarios. Arequipa: Universidad Católica de Santa María (Tesis de Bachiller).



El índice de pobreza multidimensional como factor asociado del rendimiento de los estudiantes en matemática, ECE 2015

Recibido: 17 julio 2020 Corregido: 21 noviembre 2020 Aprobado: 21 noviembre 2020

Martin Efraín Mendoza Bolo
Pontificia Universidad Católica del Perú
Correo: mendozab.martin@puce.edu.pe
ORCID: 0000-0002-2883-2322

Resumen

En el presente artículo de investigación se explora la relación (asociación estadísticamente significativa) entre pobreza multidimensional y niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes de segundo grado de secundaria en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) del año 2015, contrastando los resultados obtenidos (niveles de logros) de los estudiantes de segundo grado de secundaria en el área de Matemática, con la proporción de personas pobres multidimensional por región. A un nivel declarativo el Ministerio de Educación, como ente rector, prioriza el desarrollo de capacidades en los estudiantes en el marco de una educación integral (involucra no solo lo cognitivo y procedimental, también el dominio actitudinal, emocional y afectivo). El supuesto es que las competencias docentes van a la par al enfoque pedagógico propuesto y se evidencian en el aula de clase durante las sesiones de aprendizaje.

Palabras Clave:

Pobreza multidimensional; logro de aprendizaje, escala de Matemática, Evaluación Censal.

The index of multidimensional poverty as associate factor of the yield of the students in mathematics, ECE 2015

Abstract

In the present article of investigation there is explored the relation (statistically significant affiliation) between multidimensional poverty and levels of achievement of learning of the students of the second grade of secondary in the Evaluation Students' Censal of the year 2015, confirming the results obtained (levels of achievements) of the students of the second grade of secondary in the field of Mathematics, with the multidimensional proportion of poor people for region. At a declarative level the Department of Education, as governing entity, prioritizes the development of capacities in the students in the frame of an integral education (it involves not only the cognitive and procedural thing, also the domain actitudinal, emotionally and affectively). The assumption is that the teaching competences go at the same time to the pedagogic proposed approach and are demonstrated in the classroom of class during the meetings of learning.

Keywords:

Multidimensional poverty; achievement of learning, scale of Mathematics and Evaluation Censal.

Introducción

A partir del año 2015 se han aplicado Evaluaciones Censales de Estudiantes (ECE) en el nivel de educación secundaria. De esta manera discriminar factores asociados al rendimiento de los estudiantes en el nivel de educación secundaria. La última evaluación nacional en el nivel secundario se realizó en el año 2004 (Evaluación Nacional 2004).

Una primera aproximación a la calidad educativa en la educación básica se puede esbozar – según la literatura actual - por indicadores como logros de aprendizaje de los estudiantes en Comprensión Lectora (literal, inferencial y crítico) y en Matemática (resolución de problemas, habilidades procedimentales, interpretación de gráficos); así como por factores asociados al estilo pedagógico del docente, clima institucional, empleo de materiales educativos, infraestructura entre otros. Desde una aproximación empírica las evidencias relacionadas a la calidad educativa se suelen sistematizar desde una aproximación cuantitativa.

Las últimas dos décadas, desde el Ministerio de Educación se han formulado un conjunto de lineamientos en relación a mejora de la calidad educativa. La formación docente, y en consecuencia, la práctica docente en el aula se ha definido como un factor asociado al rendimiento de los estudiantes de la educación básica. Se entiende la práctica o ejercicio docente, del profesor de educación secundaria, como la articulación entre el discurso pedagógico (el llamado conocimiento pedagógico general) y el discurso científico (entendido como la información o contenido de la especialidad del docente). Por ejemplo, en el caso del profesor del área de matemática lo pedagógico hace referencia a la experticia del docente en aula (metodología, estrategias de aprendizaje, didáctica, etc.) y lo científico hace referencia al manejo o dominio de la información del área (la matemática como ciencia: análisis, álgebra lineal y topología).

El supuesto ideal para aproximarnos a los factores asociados al rendimiento escolar exclusivamente desde la escuela (y no considerar factores exógenos) implicaría que se aseguren dos supuestos: (i) que todos los estudiantes compitan en igualdad de condiciones (que tengan la misma oferta educativa); y, (ii) que no influyan en el logro de aprendizaje del estudiante el entorno familiar

(*ceteris paribus*: factores socioeconómicos y culturales). Sin embargo, hay que tener en cuenta que el análisis de factores asociados tiene varias entradas y por ende, sus resultados y conclusiones dependen – en un grueso de estudios realizados – de los indicadores que se decantan a partir de los criterios formulados para la investigación. Por ejemplo, un estudio realizado por Lapointe, Mead y Phillips (1989) concluyó que el desempeño en matemáticas y ciencia no está sólo asociado a lo que se enseña en la escuela, como ha sido indicado por otros estudios. La hipótesis es que los alumnos también aprenden o *hacen matemática* fuera de la escuela y, por lo tanto, lo cubierto por ella podría ser difícil de cuantificar adecuadamente. Sin pérdida de generalidad, podría afirmarse que ese aprendizaje fuera de la escuela está asociado positivamente a las características del contexto familiar y del ámbito social del estudiante.

Marco Teórico

Tanto Viggiani y Marafioti (2001) consideran que existe una producción de papers elaborados por matemáticos, lingüistas, pedagogos, psicólogos, sociólogos, antropólogos y otros profesionales en donde exponen sus argumentos y propuestas en relación a la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática y Literacidad (comprensión de textos, adquisición de una segunda lengua), sobre la realidad de sus objetos epistemológicos, sobre cognición, procesos cognitivos que explican la producción de conocimiento, sobre los fundamentos de ese conocimiento, etc. Los autores Viggiani y Marafioti (2001) creen necesario que tales cuestiones sean elaboradas en el marco de las disciplinas que de ellas se ocupan, pero desde la perspectiva pedagógica; es decir, deben ser tratadas en el contexto de la Educación (convergen disciplinas que tienen como temática el aprendizaje y la enseñanza, el contexto social, histórico y cultural donde la Educación se da). Por ejemplo, el aprendizaje se suele abordar desde los conocimientos y recursos de la Psicología, asimismo se puede abordar desde una mirada antropológica; sociológica; filosófica y – obviamente – pedagógica. Lo cual no implica – es importante precisar – que se esté haciendo Psicología, Sociología, Antropología y Filosofía a la vez. Lo que se pretende explicitar es que no existe una única entrada o mirada para abordar y entender un proceso como el aprendizaje.

En esta línea, resulta pertinente explicitar lo expresado por Martínez, C. y Schriewer, J. (2007) en relación a la educación como ciencia:

Los autores del modelo neo-institucional resaltan el papel fundamental que una ciencia de la educación completamente institucionalizada y profesionalizada tiene en la divulgación internacional de métodos, teorías, agendas políticas, y/o modelos de organización educativa. Por supuesto, los autores de Stanford no aceptan como ciencia de la educación las contingentes y diversas formas en las que ésta se presenta en todo el mundo, por el contrario, se refieren a una disciplina científica basada en la economía y planificación educativa, y la investigación empírica en Psicología. (p.540)

Es decir, si pretendemos hablar de la Educación como disciplina, necesariamente se tiene que aludir a su base científica desde la Economía (rendición de cuentas; presupuesto por resultados); la Planificación Educativa (Formulación y elaboración del Proyecto Educativo Institucional así como del Proyecto Curricular Institucional, la Programación Curricular Anual diversificada, entre otros documentos técnico pedagógicos) y la Psicología (Teorías del Aprendizaje: conductismo; cognitivismo; constructivismo; entre otros modelos).

La reproducción de las condiciones sociales y económicas de desigualdad y la hegemonía de la economía de mercado se explicita en el discurso pedagógico transversalmente. Se parte de la premisa de que el desarrollo de logros de aprendizaje en el sistema escolar necesariamente pasa por la articulación entre procesos económicos y políticos. Resulta pertinente precisar que para algunos pensadores, como Antonio Gramsci y Paulo Freire, el sistema educativo es considerado como un proyecto político y como tal tiene una componente ideológica. Puiggrós, A. (2015) realiza un estudio sobre la influencia que las teorías pedagógicas norteamericanas (John Dewey; Skinner; Bloom) han tenido sobre los sistemas educativos latinoamericanos: se explicita la supuesta relación de causalidad entre educación y progreso, la educación como medio de transformación y desarrollo de los países latinoamericanos (“estilo de vida americano”); además, se evidencia la dependencia de la educación respecto de la economía de mercado (mercado laboral), dado que ésta necesita de mano de obra capacitada: la educación como reproducción de la fuerza de trabajo (se preservan las brechas de desigualdad entre estratos socioeconómicos).

En esta línea, Peña, S. (2005) considera que:

Una sociedad que asiste con el ánimo ligero al fenómeno de la pobreza o que simplemente confía, como ocurre con el pensamiento conservador, que la historia o la naturaleza podrá algún día superarla, es una sociedad que está renunciando a reconocer a cada uno de sus miembros la condición de igualdad que, sin embargo, esgrime para legitimar al conjunto de sus instituciones. (p.146)

Coincidimos con Tedesco, J.C. (2004) cuando afirma que:

Los trabajadores no calificados y las personas sin competencias para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, no tendrán posibilidades de obtener empleos decentes. Los cambios en la organización del trabajo y en las demandas de calificaciones, explican en gran medida la tendencia al aumento de la desigualdad. Dicha tendencia se expresa con mayor intensidad en los países con mayores niveles de desregulación de sus mercados de trabajo y de sus políticas sociales. (p.79)

Si bien es cierto que la pobreza es una variable exógena a los procesos pedagógicos, varios estudios han identificado que la pobreza es un factor asociado al rendimiento de los estudiantes en la educación básica. Cabe precisar que el presente artículo pretende describir la relación entre niveles de logros de aprendizaje (rendimiento escolar) y pobreza. El constructo pobreza se va a medir a partir del Índice de Pobreza Multidimensional (IPM).

La pobreza multidimensional tiene tres componentes: Educación, Salud y Condiciones de Vida. A diferencia de la pobreza monetaria, no existe un único indicador (capacidad de gasto) para identificar a una persona como pobre multidimensional.

Como bien lo precisa Vásquez, E. (2012), hay que explicitar “*que los datos utilizados para calcular la pobreza multidimensional provienen de la misma base de datos con la que se calcula la pobreza monetaria: la Encuesta Nacional de Hogares (ENAHOG) que es publicada todos los años por el INEI*” (p.11).

A partir de los tres componentes, desagregados en nueve indicadores, como se presenta en el cuadro adjunto:

Tabla n° 01: Comparación entre Power Point y Prezi.

COMPONENTE	INDICADOR (i_k)	PESO (p_k)
Educación	Escolaridad familiar (i_1)	1/6 (p_1)
	Matrícula infantil (i_2)	1/6 (p_2)
Salud	Asistencia a centro de salud (i_3)	1/6 (p_3)
	Déficit calórico (i_4)	1/6 (p_4)
Condiciones de Vida	Electricidad (i_5)	1/15 (p_5)
	Agua (i_6)	1/15 (p_6)
	Desagüe (i_7)	1/15 (p_7)
	Piso de la vivienda (i_8)	1/15 (p_8)
	Combustible de cocina (i_9)	1/15 (p_9)

Fuente: Tomado de Vásquez, E. (2012)

Se obtiene la proporción de pobres multidimensional, a nivel nacional, a partir del siguiente cálculo (con sus respectivos pesos por indicador):

$$IPM^6 = \sum_{(k=1)}^9 [P_k * (1 \vee 0)]$$

Si $IPM > 0,33$, la persona se considera pobre multidimensional.

Según la base de datos del INEI y procedimiento metodológico realizado, para el año 2015 a nivel nacional se tiene:

Tabla n° 02: IPM – Regiones

<i>dptm</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>TOTAL</i>
Amazonas	45.54	54.46	100.00
Ancash	63.37	36.63	100.00
Apurímac	56.79	43.21	100.00
Arequipa	79.84	20.16	100.00
Ayacucho	50.88	49.12	100.00
Cajamarca	38.70	61.30	100.00
Callao	88.97	11.03	100.00
Cusco	67.04	32.96	100.00
Huancavelica	41.08	58.92	100.00
Huánuco	46.57	53.43	100.00
Ica	92.21	7.79	100.00
Junín	65.16	34.84	100.00
La Libertad	62.66	37.34	100.00
Lambayeque	68.58	31.42	100.00
Lima	88.97	11.03	100.00
Loreto	49.52	50.48	100.00
Madre de Dios	80.68	19.32	100.00
Moquegua	81.72	18.28	100.00
Pasco	49.74	50.26	100.00
Piura	61.52	38.48	100.00
Puno	43.01	56.99	100.00
San Martín	57.39	42.61	100.00
Tacna	77.21	22.79	100.00
Tumbes	81.95	18.05	100.00
Ucayali	66.17	33.83	100.00
TOTAL	70.04	29.96	100.00

Fuente: Elaboración propia

La pobreza multidimensional para el año 2015 es 29,96% (proporción de pobreza nacional). Las regiones con mayor pobreza multidimensional son Cajamarca (61,3%), Huancavelica (58,92%), Amazonas (54,46%), Huánuco (53,43%), Loreto (50,48%) y Pasco (50,26%). Las regiones con menor pobreza multidimensional son Ica (7,79%), Lima (11,03%), y Callao (11,03%).

Material y metodología

La muestra de control nacional replica los resultados censales ya que genera resultados representativos considerando los respectivos factores de expansión y ajustes tanto en la Competencia Lectora como en Competencia Matemática. Cabe precisar que, según la Unidad de Medición de la Calidad (UMC, 2015), la cobertura de las instituciones educativas fue de 99,5% y el instrumento de medición se aplicó al 94,4% de la población estudiantil. La puntuación obtenida por cada estudiante está asociada con un nivel de logro definido. La puntuación obtenida se mide por un modelo estadístico: modelo Rasch. Para fines del presente artículo de investigación, teniendo en cuenta que la base de datos de la ENAHO no discrimina entre Lima Metropolitana y Lima Provincias y, dado que se va a contrastar la base de datos de la UMC con la base de datos del INEI, es necesario recabar información de las mismas variables motivo de la investigación: en nuestro caso las regiones a nivel nacional.

De la muestra nacional solo el 9,54% del total de estudiantes se encuentra en el Nivel satisfactorio (Nivel 3). Solo la región Tacna supera el 20% de estudiantes en el Nivel satisfactorio.

Tabla n° 03: Desempeño ECE_2S 2015 Matemática

<i>dptm</i>	< Nivel 1	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	TOTAL
Amazonas	48.29	36.00	9.75	5.96	100.00
Ancash	46.00	37.08	10.18	6.74	100.00
Apurímac	64.83	27.11	5.07	2.99	100.00
Arequipa	19.49	42.89	19.67	17.95	100.00
Ayacucho	49.57	37.77	8.25	4.41	100.00
Cajamarca	43.28	40.43	10.19	6.10	100.00
Callao	27.03	45.46	15.80	11.71	100.00
Cusco	46.24	36.08	10.44	7.25	100.00
Huancavelica	55.44	34.19	6.48	3.79	100.00
Huánuco	52.84	35.98	7.55	3.63	100.00
Ica	29.69	43.25	15.27	11.80	100.00
Junín	32.47	41.64	14.34	11.55	100.00
La Libertad	35.97	42.42	12.65	8.96	100.00
Lambayeque	34.64	42.75	12.87	9.74	100.00
Lima	27.08	42.66	16.40	13.85	100.00
Loreto	68.81	26.44	3.43	1.33	100.00
Madre de Dios	46.54	41.00	8.08	4.38	100.00
Moquegua	19.64	43.09	20.20	17.07	100.00
Pasco	37.42	40.55	13.40	8.63	100.00
Piura	36.59	43.63	12.16	7.62	100.00
Puno	48.80	37.53	8.57	5.10	100.00
San Martín	48.01	40.57	7.93	3.50	100.00
Tacna	15.72	39.97	21.09	23.23	100.00
Tumbes	44.24	44.14	8.15	3.47	100.00
Ucayali	59.73	32.61	5.60	2.07	100.00
TOTAL	37.60	40.20	12.67	9.54	100.00

Fuente: Elaboración propia

Las regiones de Apurímac, Huancavelica, Huánuco, Loreto y Ucayali tienen más del 50% de estudiantes en el Nivel Previo al Inicio (< Nivel 1). Lo cual implica que Apurímac solo tenga el 2,99% de estudiantes en el Nivel Satisfactorio, Huancavelica solo tenga el 3,79% de estudiantes en el Nivel Satisfactorio, Huánuco solo tenga el 3,63%

de estudiantes en el en el Nivel Satisfactorio, Loreto solo tenga el 1,33% de estudiantes en el en el Nivel Satisfactorio y Ucayali solo tenga el 2,07% de estudiantes en el Nivel Satisfactorio. Otras regiones que tienen menos del 5% de estudiantes en el Nivel Satisfactorio son Ayacucho (4,41%) y Madre de Dios (4,38).

La información estadística para determinar los porcentajes de pobreza (proporción de pobres) multidimensional se ha recabado de la base de datos del INEI, la cual está organizada en módulos (archivos).

Desde una primera aproximación, la asociación (fuerte/débil; directa/inversa) se va a cuantificar por medio del coeficiente de correlación de Pearson. Dada la naturaleza de las variables se considera pertinente realizar un análisis de regresión lineal simple para determinar el tipo de asociación entre las variables dependientes e independientes.

Asumiendo linealidad, se modela la relación bivariada mediante la ecuación:

$$Y_i = \alpha_0 + \alpha_1 X_i$$

Donde Y_i es la proporción de estudiantes (porcentaje o ratio definido) en un determinado nivel de logro de aprendizaje de la región i y X_i es el porcentaje de pobreza (proporción de personas pobres) de la región i .

Teniendo en cuenta que la investigación es relacional bivariada, se va a analizar el modelo de regresión lineal (mínimos cuadrados):

$$Y = \alpha_0 + \alpha_1 X_i + \varepsilon$$

El modelo nos permite discriminar los coeficientes de la ecuación lineal general. En consecuencia, la hipótesis de investigación queda definida por:

$$\begin{cases} H_0: \alpha_1 = 0 \\ H_1: \alpha_1 \neq 0 \end{cases}$$

Si bien es cierto, en un primer momento nos podemos aproximar desde una asociación lineal (sin descartar otras relaciones polinómicas de grado mayor o igual que 2). Sin embargo no se pueden descartar otros tipos de relaciones no polinómicas (por ejemplo: logarítmica o exponencial).

Presentación, análisis e interpretación de los resultados

Al emplear, en la presente investigación, herramientas estadísticas se pretende asegurar un análisis racional – no subjetivo – de la data compilada. En la presente investigación se indaga por la asociación lineal entre el rendimiento de los estudiantes de segundo grado de secundaria y la proporción de personas pobres multidimensional por región. Como ya se precisó, según la muestra de control de la ECE-2015 se puede indagar por el rendimiento de los estudiantes desde los niveles de logro de aprendizaje discriminados por criterios (Previo al inicio / En inicio / En proceso / Satisfactorio).

Si correlacionamos el Nivel de logro Previo al Inicio y el Nivel de logro Satisfactorio de la Competencia Matemática por Región con la proporción de personas pobres multidimensional por Región, obtenemos:

Y_1 relacionado con X; donde Y_1 : porcentaje de estudiantes con nivel de logro previo al inicio por región ($Y_1=Lg_inf$), X: proporción de personas pobres multidimensional. Al efectuar la regresión de Y_1 con X obtenemos:

Tabla n° 04: Regresión logro previo al inicio Matemáticas versus Pobreza multidimensional

Source	SS	Df	MS	Number of obs	=	25
Model	1887.79282	1	1887.79282	F (1, 23)	=	15.92
Residual	2726.8864	23	118.560278	Prob > F	=	0.0006
				R-squared	=	0.4091
Total	4614.67922	24	192.278301	Adj R-squared	=	0.3834
				Root MSE	=	10.889

Lg_inf	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]
lpm	.5449196	.1365604	3.99	0.001	0.2624228 0.8274164
_cons	22.03216	5.350605	4.12	0.000	10.96359 33.10073

Fuente: Elaboración propia

Del resultado obtenido, identificamos que la ecuación de la recta de regresión es:

$$Y_1 = 22,03 + 0,545(X)$$

Dado el modelo lineal (intervalo de confianza al 95%), la ordenada en el origen nos dice que cuando la pobreza multidimensional es cero (ausencia de pobreza), el porcentaje de estudiantes con nivel de logro previo al inicio sería - al menos - 22,03% (cota inferior). Asimismo, al incrementar en una unidad (punto porcentual) la pobreza multidimensional, la ordenada Y_1 se incrementa en 0,545 unidades.

El coeficiente de Pearson es **0,6396**. Lo cual se puede verificar a partir del valor de R^2 (). Se puede afirmar que 40,91% es el porcentaje de varianza común entre Y_1 y X. Dado que $\text{Prob} > F = 0,0006$ ($p\text{-valor} < 0,05$), la relación entre Y_1 y X es estadísticamente significativa (se descarta la hipótesis nula). En consecuencia, se identifica una asociación lineal directa entre el porcentaje de estudiantes con nivel de logro previo al inicio por región y la proporción de personas pobres multidimensional.

Y_2 relacionado con X; donde Y_2 : porcentaje de estudiantes con nivel de logro satisfactorio por región ($Y_2 = Lg_sp$), X: proporción de personas pobres multidimensional. Al efectuar la regresión de Y_2 con X obtenemos:

Tabla n° 05: Regresión logro satisfactorio Matemáticas versus Pobreza multidimensional

Source	SS	Df	MS	Number of obs = 25		
Model	241.991904	1	241.991904	F (1, 23) =	11.67	
Residual	477.09764	23	20.7433757	Prob > F =	0.0024	
				R-squared =	0.3365	
				Adj R-squared =	0.3077	
				Root MSE =	4.5545	
Lg_sp	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
lpm	-.1950993	.0571209	-3.42	0.002	-.3132629	-.0769357
_cons	15.09565	2.238067	6.74	0.000	10.46585	19.72544

Del resultado obtenido, identificamos que la ecuación de la recta de regresión es:

$$Y_2 = 15,1 - 0,195(X)$$

Dado el modelo lineal, la ordenada en el origen nos dice que cuando la pobreza multidimensional es cero (ausencia de pobreza), el porcentaje de estudiantes con nivel de logro satisfactorio sería - a lo más - 15,1% (cota superior). Asimismo, al incrementar en una unidad (punto porcentual) la pobreza multidimensional, la ordenada Y_2 decrece en 0,195 unidades.

El coeficiente de Pearson es - **0,5801**. Lo cual se puede verificar a partir del valor de R^2 . Se puede afirmar que 33,65% es el porcentaje de varianza común entre Y_2 y X . Dado que $\text{Prob} > F = 0,0024$ ($p\text{-valor} < 0,05$), la relación entre Y_2 y X es estadísticamente significativa (se descarta la hipótesis nula). En consecuencia, se identifica una asociación lineal inversa entre el porcentaje de estudiantes con nivel de logro satisfactorio por región y la proporción de personas pobres multidimensional.

De los resultados, se puede afirmar que:

Existe una asociación lineal directa y fuerte entre el Nivel de logro Previo al Inicio (**Lg_inf**) de la Competencia Matemática y la proporción de personas pobres multidimensional por Región.

Existe una asociación lineal inversa y fuerte entre el Nivel de logro Satisfactorio (**Lg_sp**) de la Competencia Matemática y la proporción de personas pobres multidimensional por Región.

Discusión de resultados

El coeficiente de correlación de Pearson (r_{xy}) permite identificar una asociación o tendencia (patrón de variación) lineal entre dos variables. Según Cohen, J. (1988), es altamente probable identificar una asociación lineal (directa/inversa) si $|r_{xy}| > 0,5$. Es fácil ver que la proporción de estudiantes que han obtenido logros de aprendizaje satisfactorios en la Competencia Matemática no son los

óptimos a nivel nacional. La proporción de estudiantes que han obtenido logros de aprendizaje satisfactorios en la Competencia Matemática difieren de los obtenidos en la Competencia Lectora a nivel nacional, según la ECE 2015. Lo cual influye en el menor ajuste mediante el modelo lineal. Sin embargo, existe evidencia, estadísticamente significativa, que permite identificar una asociación lineal (pendiente no nula) entre pobreza (proporción de pobres multidimensional) y logros de aprendizaje de los estudiantes de segundo grado de secundaria de la educación básica. En la presente investigación, lo que prevalece en el segundo grado de educación secundaria son resultados (logros de aprendizaje) no satisfactorios.

Se pueden identificar factores asociados al logro de aprendizaje de los estudiantes no solo desde la institución educativa. Hay que considerar el entorno del estudiante. Y en el entorno del estudiante, necesariamente, se identifica como un indicador el estrato socio-económico de la familia del estudiante.

Conclusiones

Sin pérdida de generalidad, se puede afirmar que:

Mayor porcentaje de pobreza (proporción de personas pobres multidimensional) de una región está asociado a un menor porcentaje de estudiantes en el nivel de logro satisfactorio en la escala de Matemática.

Mayor porcentaje de pobreza (proporción de personas pobres multidimensional) de una región está asociada a un mayor porcentaje de estudiantes en el nivel de logro previo al inicio en la escala de Matemática.

La presente investigación nos permite identificar una asociación lineal entre pobreza (proporción de pobres multidimensional) y logros de aprendizaje de los estudiantes de segundo grado de secundaria de la educación básica. Existe evidencia empírica que nos permite afirmar que un factor exógeno asociado al logro de aprendizaje no satisfactorio de los estudiantes de segundo grado de la educación básica es la pobreza multidimensional.

Referencias bibliográficas

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates, New York.
- De Tezanos, A. (2005). El camino de la profesionalización docente. *Revista PRELAC, Protagonismo docente en el cambio educativo*. Santiago de Chile, julio, N° 1, pp. 60 – 77.
- Ferrer, G. (2004). Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?. Documento de trabajo 45. GRADE, Lima.
- Guadalupe, C. y Villanueva, A. (2013). PISA 2009/200 en América Latina: una relectura de los cambios en el desempeño lector y su relación con las condiciones sociales. *Apuntes, revista de ciencias sociales*, 72, 157-192. <https://doi.org/10.21678/apuntes.72.678>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI/Base de Datos). Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/bases-de-datos/>
- Lapointe, A. et al. (1989). *It's a World of Differences: An Assessment of Mathematics and Science*. Princeton, NJ: Educational Testing Service, USA.
- Martínez, C. y Schriewer, J. (2007) ¿Ideología educativa mundial o reflexión idiosincrática? El discurso pedagógico en España, Rusia (Unión Soviética) y China del siglo XX” *Revista de Educación, Ministerio de Educación. Instituto de Evaluación, Madrid*, mayo-agosto 2007, N° 343, pp. 531 – 557. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_22.pdf
- Peña, S. (2005). Igualdad educativa y sociedad democrática en Políticas educativas y equidad UNICEF, Santiago de Chile.
- Plan Nacional de Educación para todos 2005-2015 (PNEPT, 2005) Ministerio de Educación, Lima. Recuperado de <https://www.mimp.gob.pe/webs/mimp/sispod/pdf/358.pdf>
- Proyecto Educativo Nacional al 2021 (PEN, 2006). Consejo Nacional de Educación, Lima. Recuperado de <http://www.cne.gob.pe/uploads/proyecto-educativo-nacional/version-pen/pen-oficial.pdf>
- Puiggrós, A. (2015). *Imperialismo y educación en América Latina*. Buenos Aires: Colihue.
- Tedesco, J. C. (2004). Igualdad de oportunidades y Política Educativa en Políticas educativas y equidad. UNICEF, Santiago de Chile.
- Unidad de Medición de la Calidad (2015a). *Reporte Técnico de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE 2015)*. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/07/Reporte-Tecnico-ECE-2015.pdf>
- Unidad de Medición de la Calidad (2013). *PISA 2012: Primeros Resultados*
- Informe Nacional del Perú. Recuperado de http://umc.minedu.gob.pe/wpcontent/uploads/2013/12/informe_pisa_2012_alta.pdf
- Vásquez, E. (2012). *EL Perú de los pobres no visibles para el Estado: La inclusión social pendiente a julio del 2012*. Documento de Discusión, Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico, Lima.

Viggiani, M. y Marafioti, A. (2001). Filosofía de la Educación Matemática. Belo Horizonte.

Zavaleta, D. y Vargas M. (editores). (2015). Las dimensiones faltantes en la medición de la pobreza. Corporación Andina de Fomento, Bogotá.

Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de ingeniería agroindustrial de la UNCP

Recibido: 07 agosto 2020

Corregido: 20 septiembre 2020

Aprobado: 21 noviembre 2020

Erika Amelia De La Cruz Porta
Universidad Nacional del Centro del Perú
Correo: erikadcp_88@hotmail.com
ORCID: 0000-0003-2107-8790

Resumen

La investigación tuvo por objeto determinar la correlación entre los estilos de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes de la E. P. de Ingeniería Agroindustrial de la UNCP, es de tipo aplicada y nivel correlacional. La muestra constituida por 61 estudiantes matriculados en el periodo lectivo 2017-I. Para la recolección de datos, se empleó el cuestionario de Honey-Alonso de estilos de aprendizaje y el consolidado de boletas de notas de los estudiantes que participaron en la encuesta. Los resultados evidencian una mayor predilección por el reflexivo y pragmático y menor por el teórico y activo. El rendimiento académico denota un nivel académico en avance. La correlación de Spearman manifiesta que existe correlación entre el rendimiento académico y los estilos de aprendizaje reflexivo, teórico y pragmático con un r_s positivo, caso contrario con el estilo de aprendizaje activo, además de evidenciar un r_s inversa.

Palabras Clave:

encuesta CHAEA,
universitarios, educación superior.

Styles of learning and academic achievement in students of engineering agroindustrial at national university of the center of Peru

Abstract

The investigation took as an object to determine the interrelation between the styles of learning and academic achievement of the students of Engineering Agroindustrial, it is of type applied and level correlacional. The sample constituted by 61 students registered in the school period 2017-I. For the compilation of information, there was used the questionnaire of Honey-Alonso of styles of learning and consolidated of ballots of notes of the students who took part in the poll. The results demonstrate a major predilection for the reflective one and the pragmatic one and minor one for the theoretical one and the active one. The academic achievement denotes an academic level in advance. The interrelation of Spearman shows that interrelation exists between the academic achievement and the styles of reflective, theoretical and pragmatic learning with a positive r_s , the opposite case with the style of active learning, in addition to demonstrating an inverse r_s .

Keywords:

Poll CHAEA,
university students
and higher education.

Introducción

Las instituciones universitarias tienen como misión formar profesionales de éxito, las carreras de ingeniería en el Perú sobresalen y se ubican en una posición competitiva en el mercado nacional, que busca recursos humanos calificados. Sin embargo, estas carreras se caracterizan por tener índices de reprobación y deserción de estudiantes más elevados, en contraste con otras carreras. La Universidad Nacional del Centro del Perú, evidencia bajo rendimiento académico en los estudiantes de la carrera profesional de Ingeniería Agroindustrial.

Es de conocimiento amplio desde hace tiempo atrás, el rendimiento académico de los estudiantes probablemente está condicionado con la forma en la que ellos adoptan su aprendizaje; es decir los estilos de aprendizaje, características intelectuales que poseen o simplemente su personalidad (Esquerro y Guerrero, 2010). El ser humano por naturaleza piensa y actúa de diversas formas y difieren al recopilar, procesar y generar el conocimiento. Estudios realizados han contribuido con interpretar los estilos de aprendizaje, como Honey y Mumford (1986), modelo con mayor reconocimiento, basado en el modelo de Kolb (1974). Ellos manifiestan que los estilos de aprendizaje, presentan las características individuales de como el estudiante se expone a la hora de aprender y generar el conocimiento. Se puede compartir texto y contexto, posiblemente uno aprenda y otro no, asimismo, son 4 los estilos de aprendizaje. Estilo activo, los sujetos con predominancia a este estilo, se desenvuelven por completo y sin temores (Alonso, Gallego, & Honey, 1995). Estilo reflexivo, acogen una posición de observador, evaluando minuciosamente sus vivencias desde distintas configuraciones para dar conclusiones (Díaz, 2012). Estilo teórico, son personas que adecúan y constituyen las investigaciones en teorías razonables e intrincadas. Estilo pragmático; son personas netamente prácticas, es decir gustan de la inmediata aplicación práctica de las ideas (Alonso et al., 1995).

El modo como responda o elija su aprendizaje, evidenciaría su rendimiento académico, ello aduce, a la asimilación de lo impartido por el docente, cuyo valor informa de cuánto el estudiante aprende. Camarero et al.,

(2000) señala que aquellos estudiantes que presentan bajo rendimiento al inicio de sus labores académicas, predicen su rendimiento en los próximos años.

Por su parte, los docentes podrían estar realizando su labor pedagógica, en función al estilo de aprendizaje que predomina en él, traduciéndolo en métodos de enseñanza, que inconscientemente asumen por la facilidad que manifiesta el procesamiento de la información. Se debe reconocer la importancia del rol del docente en el buen desarrollo de los estilos de aprendizaje, puesto que, estarían condicionados con las estrategias del docente, haciéndose urgente integrar los estilos de aprendizaje con los métodos de enseñanza.

Diferentes investigaciones relacionaron los estilos de aprendizaje y rendimiento académico (Esguerra y Guerrero, 2010; Loret De Mola, 2011; Juárez, Hernández y Escoto, 2011, Solórzano; 2012; Meneses y Jiménez, 2013; Ortiz y Canto, 2013; Cala, Riera y Jaramillo, 2014) estudios que evidencian la individualidad del estudiante a la hora de aprender de acuerdo a su perfil. Se entiende la necesidad de conocer los estilos de aprendizaje de cada estudiante a fin de fortalecer, potencializar sus capacidades y efectivizar su aprendizaje, en función a sus modos y ser guía de cómo mejorar su aprendizaje. Entonces, los docentes podrían mejorar sus estrategias metodológicas, modificando el concepto de sistemas educacionales, referente a la emisión y transformación de la información a conocimiento, originando una nueva cultura de adaptación y renovar los sistemas de evaluación que reflejen el verdadero desempeño de los estudiantes.

Por ello, el propósito de la investigación es establecer la relación que existe entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera profesional de Ingeniería Agroindustrial de la UNCP.

Material y metodología

La investigación fue de tipo aplicada, con nivel correlacional. Para el logro de los objetivos se utilizó el método del nivel teórico: descriptivo y correlacional, el diseño de la investigación fue correlacional.

La muestra estuvo conformada por 61 estudiantes de la escuela profesional de Ingeniería Agroindustrial del III, V, VII y IX semestre de la Facultad de Ciencias Aplicadas de la UNCP. La muestra fue no probabilística; técnica y procedimiento de selección de muestra intencional porque responde a las necesidades e intereses del investigador, permitiendo la participación de todos los estudiantes matriculados en el periodo lectivo 2017-I de la escuela profesional de Ingeniería Agroindustrial que deseen colaborar con la encuesta CHAEA.

El cuestionario de Honey Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA) fue el instrumento de recolección de información sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes de Ingeniería Agroindustrial, siendo validado por juicio de expertos (3 docentes de reconocida trayectoria de la Universidad Nacional del Centro del Perú), obteniendo un coeficiente de validez global de 0.93 (excelente validez). La confiabilidad se determinó mediante la Kuder-Richardson o coeficiente KR-20, obteniendo un coeficiente de 0.57.

Para evaluar el rendimiento académico, se recurrió a un consolidado de promedios finales obtenido por cada estudiante; evidenciados en sus boletas de notas. Este consolidado consistía en registrar los promedios finales de cada estudiante desde su primera boleta de notas emitida por cursar el I semestre hasta la última boleta de notas emitida por cursar el periodo lectivo 2017-I. Para lo cual, se solicitó a la oficina de Asuntos Académicos de la FACAP, el consolidado de boletas de notas de los 61 estudiantes que participaron en la encuesta CHAEA.

Para el procesamiento de información de las variables se utilizaron la estadística descriptiva e inferencial con el Software "SPSS V.24". La prueba de correlación de Pearson con un valor $p < 0.05$, se realizó una vez corroborada la distribución no normal de la variable estilos de aprendizaje y rendimiento académico mediante la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov (KS).

Presentación, análisis e interpretación de los resultados

Estilos de aprendizaje

Los 61 estudiantes de la carrera profesional de Ingeniería Agroindustrial que participaron en la encuesta CHAEA (Tabla n° 01) evidenciaron la presencia de todos los estilos de aprendizaje, asimismo, emplean en mayor o menor medida uno de los estilos de aprendizaje. Los estudiantes, presentaron los estilos de aprendizaje reflexivo (14.72) y pragmático (14.41) como las de mayor empleo y menor el teórico (14.11) y activo (11.80).

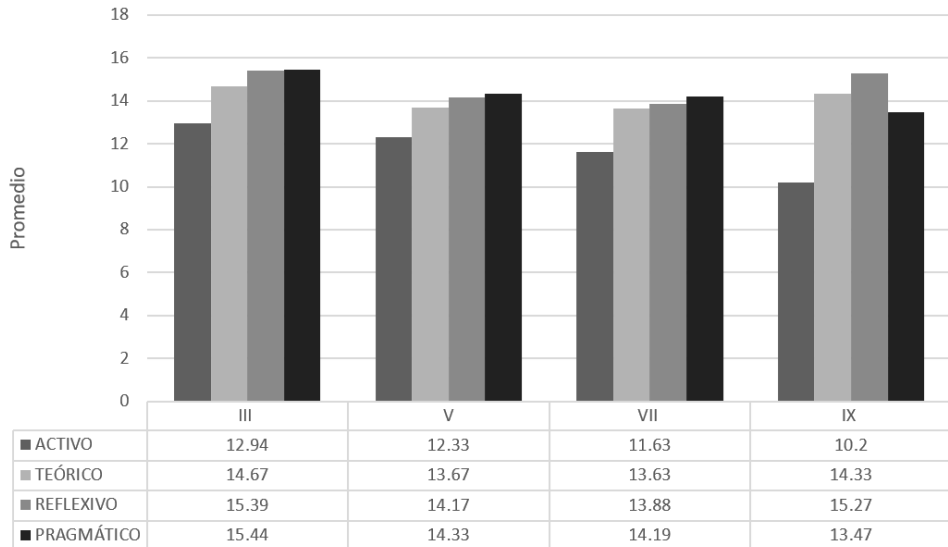
Tabla n° 01: Estadísticos descriptivos de los estilos de aprendizaje de todos los estudiantes de la carrera profesional de Ingeniería Agroindustrial

ESTADÍSTICO	N	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
Activo	61	11.80	2.55
Teórico	61	14.11	3.02
Reflexivo	61	14.72	2.48
Pragmático	61	14.41	2.43

N = número de muestra

De la figura n°1, se puede inferir que los estudiantes del III semestre, emplean en mayor medida los estilos de aprendizaje pragmático (15.44) y reflexivo (15.39) y menor para el teórico (14.67) y activo (12.49), misma predominancia revelan el V y VII semestre. Caso contrario en los estudiantes del IX semestre, quienes presentaron mayor empleo el estilo de aprendizaje reflexivo (15.27) y teórico (14.33) y menor para el pragmático (3.47) y activo (10.20). También, a medida que avanzan de semestre, sus estilos de aprendizaje varían.

Figura n° 01: Promedios de los estilos de aprendizaje en estudiantes de la carrera profesional de Ingeniería Agroindustrial por semestre académico.



Rendimiento académico

Evaluando a los 61 estudiantes de la carrera profesional de Ingeniería Agroindustrial participantes de la encuesta CHAEA, presentaron un rendimiento académico de 12.14 en promedio (Tabla n° 2).

Tabla n° 2: Estadísticos descriptivos del rendimiento académico de todos los estudiantes de la carrera profesional de Ingeniería Agroindustrial

	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
AIT	61	10,40	15,26	12,14	0,94

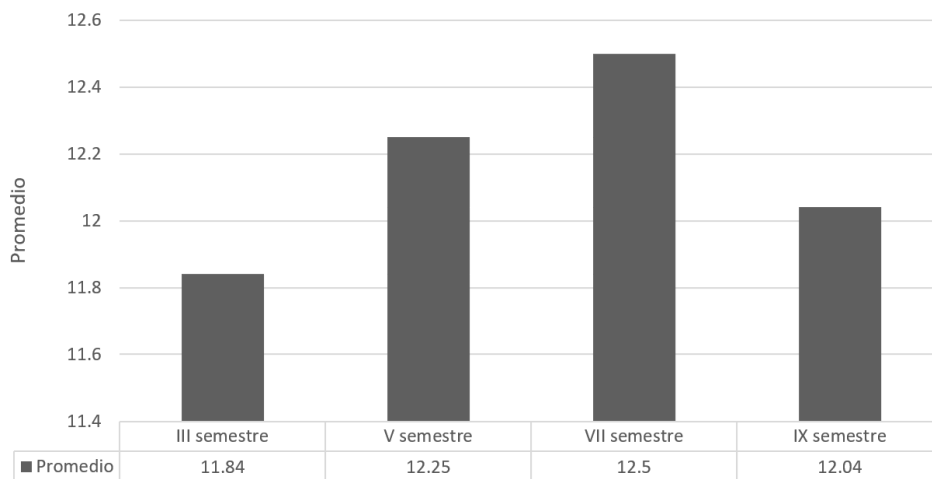
También, de los estudiantes encuestados, el 95.1% (tabla n°3) se encuentran en un nivel académico en avance con promedios de 10.51 a 13.99.

Tabla n°3: Rendimiento académico de los estudiantes de la carrera profesional de Ingeniería agroindustrial

NIVELES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Inicio [0-10,50]	1	1,6
Avance [10,51-13,99]	58	95,1
Logro [14-20]	2	3,3
Total	61	100,0

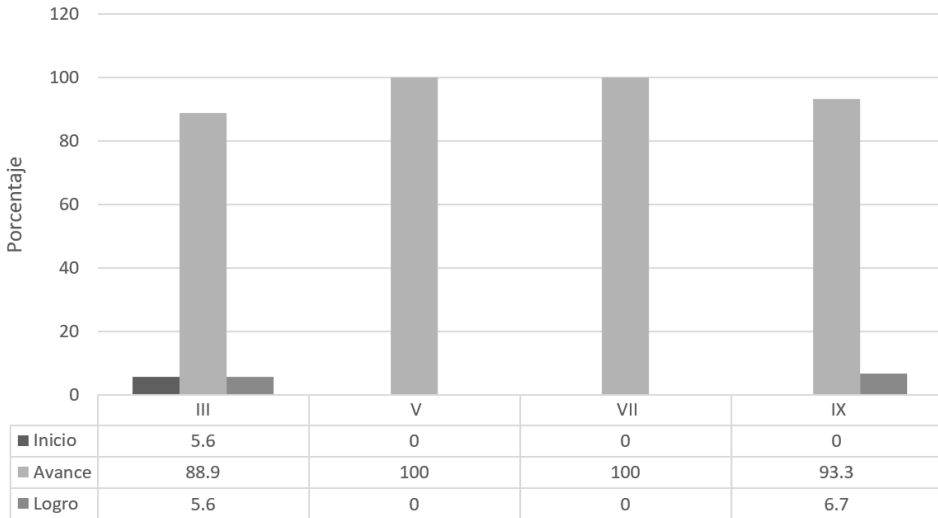
De la figura n°2, mejor rendimiento académico presentaron los estudiantes del VII semestre con 12.50 de promedio y los estudiantes del V semestre con 12.25. Los estudiantes del IX y III semestre revelaron menor rendimiento académico con promedios de 12.04 y 11.84 respectivamente.

Figura n° 02: Promedios del rendimiento académico de los estudiantes de la carrera profesional de Ingeniería Agroindustrial por semestre



De la figura n°3, se observa el orden en el que destacan los niveles del rendimiento académico por semestre académico, los estudiantes del V y VII semestre, se encuentran en un nivel de avance al 100% a diferencia del IX semestre que poseen estudiantes en un nivel de avance en logro (6.7%) y los estudiantes del III semestre se hallan en inicio (5.6%) y logro (5.6%).

Figura n°3: Rendimiento académico de los estudiantes de la carrera profesional de Ingeniería Agroindustrial por semestre.



Estilos de aprendizaje y rendimiento académico

Al desarrollar el análisis correlacional con la prueba estadística de Spearman para las variables estilos de aprendizaje y rendimiento académico (tabla n°3). Los resultados evidencian que no existe correlación entre el estilo de aprendizaje activo y el rendimiento académico de los estudiantes ($p = 0.130$). Contrario a lo obtenido con los estilos de aprendizaje teórico, reflexivo y pragmático que si evidencian correlación ($p = 0.042$, $p = 0.037$ y $p = 0.048$ respectivamente). Con respecto al coeficiente de correlación, el estilo de aprendizaje teórico y reflexivo, presentan una correlación directa y moderada en los estudiantes del VII y IX semestre, para el caso del estilo de aprendizaje pragmático, se tiene una correlación directa y buena en los estudiantes del VII semestre.

Tabla n° 3: Correlación de Spearman de los estilos de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes de la carrera profesional de Ingeniería Agroindustrial

ESTILOS DE APRENDIZAJE	ESTADÍSTICO	III SEMESTRE	V SEMESTRE	VII SEMESTRE	IX SEMESTRE	AIT
Activo	p-valor	0.338	0.067	0.266	0.324	0.130
	Coefficiente de correlación	0.478	0.545	0.423	0.445	-0.516
Teórico	p-valor	0.149	0.163	0.049	0.032	0.042
	Coefficiente de correlación	0,354	0,430	0.521*	0.582*	0.624*
Reflexivo	p-valor	0.290	0.173	0.043	0.027	0.037
	Coefficiente de correlación	0.514	0.412	0.512*	0.596*	0.667*
Pragmático	p-valor	0.265	0.140	0.045	0.263	0.048
	Coefficiente de correlación	0.400	0.368	0.610*	0.425	0.592*

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Discusión de resultados

En la figura 1, se observa las variaciones de preferencia de uso de los estilos de aprendizaje conforme se avanzan de semestre, ello evidenciaría un proceso de ajuste y reacomodo acorde a sus necesidades como estudiante universitario (Bahamón, 2012).

Al comparar con diversas investigaciones realizadas a estudiantes del nivel superior, estas indican mayor preferencia por el estilo de aprendizaje reflexivo, como es el caso de Loret De Mola (2011) con estudiantes de pedagogía en la UPLA-Huancayo, Bolívar y Rojas (2014), Juárez, Hernández y Escoto (2011). También Cala, Riera y Jaramillo (2014), contrastan con investigaciones realizadas en diferentes universidades del mundo, mostrando una clara predilección moderada por el estilo reflexivo y en su mayoría menor predilección por el estilo activo. Por otro lado, Juárez, Hernández y Escoto (2011), comparan por semestres los estilos de aprendizaje, denotando mayor predilección por el estilo de aprendizaje reflexivo y menor preferencia por el estilo activo, disminuyendo la preferencia de estilo mencionado en semestres superiores, siendo este reporte

semejante a lo obtenido en la investigación. De este modo, se podría afirmar que un estudiante universitario adquiere una postura moderada de observador, evaluando minuciosamente sus experiencias desde distintas perspectivas para dar conclusiones (Díaz, 2012).

Honey-Alonso (1992) mencionado por Alonso, Gallego y Honey (1995) presentan un ciclo continuo para la generación del aprendizaje, iniciando por la indagación y recolección de información (el estilo activo), esta información debe ser analizada de diferentes perspectivas (estilo reflexivo), para después generar teorías (estilo teórico) y poder dar solución práctica a diversas contrariedades (estilo pragmático). Se observa que la escuela profesional de Ingeniería Agroindustrial no cuenta con un alto porcentaje de estudiantes que indaguen y recolecten información, sin embargo, estos pocos estudiantes que denotan predilección por este estilo de aprendizaje, se encuentran en un nivel de moderado a muy alto, siendo necesario trabajar en estas habilidades e identificar aquellos estudiantes para que fomenten y fortalezcan el estilo, para el desarrollo y mejora de nuevos aprendizajes.

En la correlación de Spearman del estilo de aprendizaje activo con el rendimiento académico, denota que no existe correlación directa, siendo esta inversa, resultado semejante a lo reportado por Juárez, Hernández y Escoto (2011), Ortiz y Canto (2013) y Esguerra y Guerrero (2010) pero difiere de Loret de Mola (2011). Entonces, se podría inferir, aquellos estudiantes que prefieren el estilo de aprendizaje activo, presentan menor rendimiento académico y que posiblemente los docentes de la carrera profesional de Ingeniería Agroindustrial, podrían estar enseñando con métodos que no se ajustan al estilo de aprendizaje activo de los estudiantes, así menciona Alonso, Gallego y Honey (1995), si un estudiante aprende es porque le enseñan, haciendo uso de su estilo de aprendizaje predominante.

Para el estilo de aprendizaje teórico y reflexivo, existe correlación con el rendimiento académico, con un coeficiente de correlación de Spearman bueno y directo. Siendo los estudiantes del VII y IX semestre quienes denotan que esta preferencia les favorece en su rendimiento académico. Lo reportado se encuentra en consonancia con la investigación realizada por Loret de Mola (2011) para

ambos estilos, Ortiz y Canto (2013) en Ingeniería de Sistemas Computacionales e Ingeniería Industrial con el estilo de aprendizaje reflexivo e Ingeniería Electromecánica para el estilo de aprendizaje teórico. Del mismo modo Esguerra y Guerrero (2010) con el estilo de aprendizaje reflexivo, en estudiantes de psicología, caso contrario a Juárez, Hernández y Escoto (2011) quienes no evidenciaron correlación con ninguno de los estilos de aprendizaje.

El estilo de aprendizaje pragmático denota una moderada correlación directa con el rendimiento académico de los estudiantes. Este resultado es opuesto a lo obtenido por Ortiz y Canto (2013) que no evidencian relación con ninguna de las carreras en ingeniería. Asimismo, Juárez, Hernández y Escoto (2011) exponen que los estudiantes de Psicología que prefieren este estilo de aprendizaje presentan menor rendimiento académico al igual que Esguerra y Guerrero (2010). Caso contrario con Loret de Mola (2011) quien reporta correlación entre las variables.

Por último, la alta preferencia por el estilo de aprendizaje reflexivo, sumado al buen desempeño académico de los estudiantes, podría estar favorecido por los docentes, debido a que Alonso y Gallego (2004) mencionado por Ortiz y Canto (2013) reportan una tendencia alta en el perfil reflexivo de los estudiantes adscritos a carreras con componentes experimentales y empírico-analíticos. Los docentes en su mayoría son ingenieros y habiéndose formado del mismo modo, con un contenido altamente experimental, quienes realizan diversas pruebas, antes de lanzar conclusiones de un determinado fenómeno, se estaría manifestando en sus métodos de enseñanza.

Conclusiones

Los estudiantes de escuela profesional de ingeniería agroindustrial presentan predominancia por el estilo reflexivo y pragmático, y se encuentran en un nivel académico en avance al 95.1%.

Los estilos de aprendizaje teórico, reflexivo y pragmático tienen relación directa con el rendimiento académico, reflejados en un mejor rendimiento académico de los estudiantes.

El estilo de aprendizaje activo; no tiene relación directa o relación inversa con el rendimiento académico, que respondería al bajo rendimiento académico de los estudiantes con predominancia por este estilo de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1995). Los estilos de aprendizaje (7 ed.). Bilbao: Mensajero. https://books.google.com.pe/books?id=S-hVSgAACAAJ&dq=catalina+alonso+gallego+y+honey+estilos+de+aprendizaje&hl=es&sa=X&redir_esc=y
- Bahamón, M. J., Vianchá, M. A., Alarcón, L. L. y Bohórquez, C. I. (2012). Estilos y estrategias de aprendizaje: una revisión empírica y conceptual de los últimos diez años. *Pensamiento Psicológico*, 10(1), 129-144. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89612012000100009&lng=en&tlng=pt.
- Bolívar, J. M. y Rojas, F. (2014). Estudio de la autopercepción y los estilos de aprendizaje como factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de educación a distancia* (44), 1-13. <http://www.um.es/ead/red/44>
- Cala, R., Riera, M. y Jaramillo, M. (2014). Determinación de los estilos de aprendizaje de estudiantes de 1er curso de Ing. Industrial y Electrónica de la Universidad técnica del norte. *Estilos de aprendizaje*, 7(14), 43-67. <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/127>
- Camarero, F., Martín, F. y Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*. 12 (4), 615-622.
- Díaz, A. (2012). Relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela profesional de enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional del Callao - 2012. Universidad Nacional del Callao, Callao. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved>
- Esguerra, G. y Guerrero, P. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Revista diversitas - perspectivas en Psicología* 6(1), 97-109. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67916261008>

- Honey, P. y Mumford, A. (1986). *Manual of Learning Styles*. Londres: Deeks.
- Juárez, C. S., Hernández, S. G. y Escoto, M. D. (2011). Rendimiento académico y estilos de aprendizaje en estudiantes de Psicología. *Revista estilos de aprendizaje* 7(7), 1-17. <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/32744>
- Loret de Mola, J. E. (2011). Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Peruana “Los Andes” de Huancayo – Perú. *Estilos de Aprendizaje*, 8(8), 1-40. <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/69/45>
- Meneses, H. C. y Jiménez, M. I. (2013). *Estilos de aprendizajes y el desempeño académico de los estudiantes Afrocolombianos (Tesis de Maestría)*. Sistema De Universidades Estatales Del Caribe Colombiano., Colombia.
- Ortiz, A. F. y Canto, P. J. (2013). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Ingeniería en México. *Revista estilos de aprendizaje* 11(11), 1-23. <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/190>
- Solórzano, K. C. (2012). *Estilos de aprendizaje en alumnos del primer grado del ciclo avanzado en una institución de educación básica alternativa Callao (Tesis de Maestría)*. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1329>

La validez y la confiabilidad de la prueba de comprensión de textos aplicada a estudiantes de cuarto grado de primaria

Recibido: 05 agosto 2020

Corregido: 06 noviembre 2020

Aprobado: 21 noviembre 2020

Elvia Taipe Melgar

Correo: emariceltm14@gmail.com

Resumen

En el presente artículo se analizó la validez y confiabilidad de la prueba de comprensión de textos que fue aplicada a los estudiantes del distrito de Anco, la cual fue elaborada por una Comisión Técnica de la Unidad de Gestión Educativa Local de Churcampa, para medir el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del 4° de la provincia de Churcampa. En el marco del enfoque comunicativo textual. Los resultados encontrados para la presente investigación mostraron que la prueba objetiva de 4° presenta una Alfa de Cronbach de 0,79 indicando que el instrumento tiene una moderada confiabilidad. Algunos ítems de las pruebas deben de ser corregidas ya que mostraron que son no válidas, los instrumentos de evaluación deben ser procesados por las pruebas psicométricas de la validez y la confiabilidad.

Palabras Clave:

Comprensión lectora,
comunicativo textual,
confiabilidad y validez.

The validity and the trustworthiness of the test of understanding of texts applied to students of fourth degree of primary

Abstract

In the present article one analyzed the validity and trustworthiness of the test of text understanding that was applied to the students of the District of Anco, which was elaborated by a Technical Commission of the Unit of Local Educative Management of Churcampa, to measure the level of reading understanding of the students of 4° of the province of Churcampa. Within the framework of the textual communicative approach. The results found for the present investigation showed that the objective test of 4° presents/displays an Alpha of Cronbach of 0.79 indicating that the instrument has a moderate trustworthiness. Some items of the tests must of being corrected since they showed that they are nonvalid, the evaluation instruments must process be by the psicométricas tests of the validity and the trustworthiness.

Keywords:

Reading understanding, communicative textual, trustworthiness and validity.

Introducción

Mejorar la comprensión lectora de los alumnos que finalizan la educación básica regular es uno de los principales retos que debe afrontar el sistema educativo peruano.

La evaluación de esta compleja competencia se ha utilizado de hecho, reiteradamente, como uno de los índices más discriminatorios, que pone de relieve las diferencias educativas entre regiones y países. Sin embargo, se echa en falta una reflexión rigurosa sobre la validez de los instrumentos empleados para este objetivo, así como sobre su utilidad para la demanda más importante: obtener una información que nos ayude a individualizar la respuesta educativa para los alumnos que no comprenden.

En la actualidad existe muy poca información acerca de la validación de instrumentos, que consiste en comprobar que estos realmente midan lo que pretendan medir. La validación siempre requiere investigaciones empíricas, en donde la naturaleza de la medida y de la forma de la validez establezca evidencias que es necesaria, es decir la de criterio, contenido o la de constructo.

En el campo educativo son muy pocos los instrumentos de comprensión de textos para medir la comprensión lectora de los niños y niñas que hayan sido estandarizados a nivel nacional y esto se debe a la poca investigación que se realiza tanto a nivel nacional como local, es por esa razón que el presente trabajo tiene como finalidad analizar la validez y confiabilidad de la prueba de comprensión de texto de cuarto para medir el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, elaboradas por una Comisión Técnica de la Unidad de Gestión Educativa Local de Churcampa.

Para desarrollar esta investigación se planteó el siguiente objetivo:

Determinar el índice estadístico de confiabilidad y validez de la prueba objetiva de comprensión de textos, para medir el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del 4° del Distrito de Anco, elaboradas por una Comisión Técnica de la Unidad de Gestión Educativa Local de Churcampa.

Marco teórico

Evaluación de la comprensión lectora:

A pesar de las controversias y desacuerdos en relación a los aspectos de la evaluación de la comprensión lectora, parece existir un aspecto en el que la mayoría de los autores coinciden y es que el propósito u objetivo de la lectura es la comprensión.

La evaluación de la comprensión lectora presenta problemas derivados, en su mayoría, de la falta de un marco teórico adecuado que permita establecer qué se entiende por comprensión lectora y qué aspectos se ven implicados en la misma.

No cabe duda acerca de la complejidad que supone la medida de la comprensión lectora. Los conocimientos sobre la naturaleza interactiva de los procesos implicados en la misma impiden dar una respuesta simplista a este problema. El intento de establecer jerarquías de destrezas implicadas en la comprensión no ha tenido éxito, de manera que la comprensión se sigue evaluando como una serie de procesos que, para la mayor parte de los especialistas en lectura, no representan globalmente a la comprensión.

¿Qué evalúa las pruebas de comprensión lectora aplicada por la UGEL Chur-campa?

Las pruebas de Comprensión Lectora han sido construidas según lo que señala el Currículo Nacional de Educación Básica, presentan los siguientes tipos de texto: poético, instructivo, nota, carta, artículo periodístico, texto enciclopédico, texto de recomendaciones, cuento y descripción. Evalúa las siguientes capacidades lectoras:

Identifica información en diversos tipos de textos según el propósito (capacidad literal)

Consiste en ubicar ideas, datos e información diversa que se encuentra escrita en el texto.

Infiere el significado del texto (capacidad inferencial) Consiste en usar la información del texto para descubrir una idea que no está escrita. Esta nueva idea se construye a partir de las pistas o señales dadas en el texto. La inferencia también implica la construcción de ideas globales o integrales acerca del texto.

La capacidad de reflexión y evaluación de la forma, el contenido y el contexto del texto (capacidad crítica) consiste en reflexionar y opinar sobre un texto. Esta capacidad debe ser trabajada desde los primeros grados, pero no ha sido evaluada porque requiere que los niños expliquen sus opiniones. La calificación de esas respuestas escritas tomaría mucho tiempo.

Confiabilidad: Un instrumento es confiable en la medida en que consistentemente genera el mismo resultado o puntuación o similar en el caso de un individuo. La calificación puede replicarse o reproducirse al menos con un cierto margen de error. Y además, se puede confiar o depender de que el instrumento genere una misma observación, evaluación o medida.

Validez: La definición más común sobre el concepto de validez señala el grado en que el instrumento mide la variable que pretende medir. Es decir, al interpretar los resultados del instrumento, en realidad puede afirmarse que estos son una prueba de las condiciones del individuo o del fenómeno evaluado.

Metodología

De acuerdo con los objetivos es una investigación descriptiva porque se analizó la confiabilidad y validez de las pruebas de comprensión de textos de cuarto grado de educación primaria del Distrito de Anco. que consta de 03 tipos de textos, poético, instructivo y narrativo. Con 30 ítems del nivel literal e inferencial. Se realizó el análisis de fiabilidad de la prueba y de cada ítem.

Presentación, análisis e interpretación de los resultados

Fiabilidad de la prueba escrita de comprensión lectora del cuarto grado:

Se sustenta en los avances logrados por la teoría psicométrica, cuando la evaluación es entendida como sinónimo de medición. El criterio de confiabilidad de la prueba escrita del concurso de comprensión lectora, suministrada por la UGEL de Churcampa, se determinó en la presente investigación, por el coeficiente de Alfa Cronbach, cuyo resultado es 0,79 lo cual indica que la prueba es FIABLE.

Análisis estadístico de los ítems: Para lo cual se utilizó el programa informático SPSS v.18 y Excel v.2010, se obtuvo la varianza, asimetría y curtosis para cada ítem, obteniendo los siguientes resultados: De los 30 ítems, 23 son válidos y 07 no válidos, lo que indica que se debe de reformular los ítems no válidos.

Discusión de resultados

Una vez obtenidos los resultados y haberlos procesado estadísticamente, se puede observar que la hipótesis de investigación queda confirmada con los hallazgos encontrados. Es decir, para la hipótesis general de la investigación la cual plantea el índice estadístico de confiabilidad de las pruebas objetivas de comprensión de textos es moderada para medir el nivel de comprensión lectora de los estudiantes 4º grado de educación primaria del distrito de Anco.

En la estructura de estos instrumentos de evaluación se han considerado los diferentes niveles de comprensión como la comprensión literal e inferencial, y por otro, los tipos de texto: literario, narrativo, descriptivo, informativo e instructivo.

La selección de textos, dada la dificultad que ello implica y la necesidad de evitar que se efectúe al azar, se realizó recurriendo al “juicio de expertos”. Estos expertos son un equipo de docentes que laboran en la jurisdicción de la Unidad de Gestión Educativa Local de Churcampa. Estos jueces, además de seleccionar los textos, construyeron las pruebas que se basan en preguntas de elección múltiple de alternativas. Según Pérez (2005) Manifiesta que esta forma de evaluación de la comprensión lectora se basa, en general, en el uso de “medidas

del producto” Este tipo de medida parece asumir que la comprensión es el resultado de la interacción del lector con el texto y se centran más en el producto final de la lectura que en el proceso seguido por el lector durante la misma, lo cual no coincide con los actuales desarrollos teóricos en el campo de la lectura.

Conclusiones

La prueba objetiva de comprensión de textos del 4º elaboradas por la Unidad de Gestión Educativa Local de Churcampa, presentan un “ α de Cronbach” de 0,79; lo que nos indica que estos instrumentos tienen una moderada confiabilidad y validez para medir el nivel de comprensión lectora de los niños y niñas del Distrito de Anco.

El coeficiente de validez de los ítems nos muestra que en la prueba de comprensión de textos del 4º existen 23 ítems válidos y 7 no válidos.

En las pruebas de comprensión de textos en su estructura se han considerado los diferentes niveles de comprensión como la comprensión literal, la reorganización de la información y la comprensión mediante inferencias. Asimismo, diferentes tipos de textos como: poemas, narrativos, descriptivos, informativos e instructivos, según el programa curricular.

Referencias bibliográficas

- Abad y Otros. (2006). Introducción a la psicometría. Teoría clásica de los tests y teoría de la respuesta al ítem. Madrid: Edit. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología.
- Alliende, F. y Condemarin, M. (1986). La lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo. Santiago de Chile: Edit. Andrés Bello.
- Cantorín, R. (2010). Estadística educativa inferencial. Perú: Impreso en Talleres de Gráficas Inversiones M&C. Huancayo.
- Montanero, M. (2003) Como evaluar la comprensión lectora: Alternativas y Limitaciones. España: Revista de Educación.
- Pinzás, J. (1995), Leer pensando. Lima: Asociación de Investigación Aplicada y Extensión Pedagógico.
- Yarlequé, L. y otros (2006) Investigación en educación y ciencias sociales. Perú: Huancayo



Diseño de planificación de una sesión de aprendizaje en educación virtual, a partir de experiencias en una institución educativa estatal

Recibido: 01 agosto 2020

Corregido: 21 noviembre 2020

Aprobado: 22 noviembre 2020

Israel Ananías Caballero Mejía
Colegio de Alto Rendimiento Ucayali
Correo: cepreitagoras@gmail.com
ORCID: 0000-0003-2389-2227

Resumen

El uso de tecnologías de información y de la comunicación han contribuido para mejorar la calidad de vida de la humanidad en diferentes aspectos de nuestra vida cotidiana, uno de ellos es su aplicación y gran ayuda al sistema educativo. Esta investigación contiene aspectos importantes a tener en cuenta para elaborar la “planificación de una sesión de aprendizaje”, en un contexto de educación virtual, e inclusive, algunas estrategias de profesores, quienes han venido trabajando durante el año lectivo 2020, cuyas experiencias exitosas se plasman en esta investigación.

Palabras Clave:

Enseñanza, aprendizaje, virtual.

Design of planning of a session of learning in virtual education, from experiences in a public educative institution

Abstract

The use of technologies of information and the communication has contributed to improve the quality of life of the humanity in different aspects from our daily life, one of them is its application and great aid to the educative system. This investigation contains aspects important to have in account to elaborate the “planning of a learning session”, in a context of virtual education, and inclusively, some strategies of professors, who have come working during the lectivo year 2020, whose successful experiences are shaped in this investigation.

Keywords:

Education, learning and virtual.

Introducción

Para la educación básica regular en el Perú y también la superior, estatal y privada, ha sido dificultoso transitar de una educación presencial a una educación a distancia de forma virtual.

La educación, así como otros sectores sufrieron un cambio improvisado, por motivo de la pandemia generada por la COVID 19 en todo el mundo; los profesores y estudiantes han tenido dificultades en la forma de cómo realizar la enseñanza y aprendizaje de manera virtual: horarios de clase, material didáctico, retroalimentación, evaluación entre otros aspectos referentes al que hacer educativo.

La actitud positiva de los profesores ha sido valiosa, para tratar de ser creativos y enfrentar la realidad que se venía viviendo; es así que esas experiencias, se han ido mejorando cada día. Luego de 4 meses de investigación desde abril hasta julio del año 2020, se ha podido recopilar, analizar y describir las experiencias de enseñanza virtual en este trabajo.

El objetivo de este trabajo es identificar y describir información sobre los diseños pedagógicos de una sesión de aprendizaje de los profesores de la Institución Educativa N° 0016 y otras instituciones aledañas de la provincia de Toocache, región San Martín, Perú, con la finalidad de lograr mejores aprendizajes en nuestros estudiantes.

García, 2017 p.12, menciona que estudios realizados, dan a conocer que el rendimiento de los estudiantes depende más de los diseños pedagógicos del profesor (planificación de la sesión de aprendizaje) es decir de la preparación con anticipación, del tema, contenido o competencias a enseñar, de material didáctico (fichas de trabajo, videos propios o adaptados, audios, etc.).

La elaboración de la “planificación de una sesión de aprendizaje”, (documento físico o archivo virtual almacenado en un repositorio electrónico, sea plataforma educativa, drive institucional, etc.) donde se plasma las acciones que realizará el profesor con el objetivo de enseñar a los estudiantes a su cargo las clases presenciales o virtuales. El planificador de una sesión de aprendizaje es conocido con diferentes nombres (planificador de aprendizaje, ruta de aprendizaje, sesión de aprendizaje, etc.).

Estamos seguros que, en toda actividad humana, existen procesos de planificación, preparación, luego la ejecución de lo planificado y finalmente se realiza la evaluación.

La educación no es la excepción, el que hacer educativo es un proceso complejo, sin embargo, muchas veces algunos profesores, no planifican y preparan de manera adecuada sus sesiones de aprendizaje. Uno de los motivos es por no tener una guía u orientaciones metodológicas sobre enseñanza aprendizaje de manera virtual, es por ello que en este trabajo presentamos algunas propuestas, producto de la investigación realizada con la experiencia vivida por los profesores de la muestra de estudio, al ser los protagonistas principales en la enseñanza aprendizaje de los estudiantes de manera virtual.

Las clases para los estudiantes son recibidas mediante la estrategia “Aprendo en casa” diseñada por el Ministerio de educación del Perú, las que se transmiten por radio, televisión e internet, sin embargo, los profesores realizan la retroalimentación mediante llamadas telefónicas y vía WhatsApp. En muchos casos se han adoptado otras estrategias, según el contexto donde se ubica la institución educativa: algunas localidades, no cuentan con acceso a televisión, algunas familias no tienen radio, la gran mayoría cuenta con celular Smartphone, sin embargo en algunas localidades no hay buena cobertura de internet, tampoco hay fluido eléctrico en zonas rurales. A un en zonas urbanas hay algunas familias que no tienen televisor ni radio, y aun no cuentan con acceso a internet desde sus celulares.

Material y metodología

Los materiales que se utilizaron para recolectar la información (mediante conversación telefónica) fueron material de escritorio, como papel bond, cuaderno de apuntes, lapiceros.

Los equipos electrónicos fueron: celular Smartphone, computadora, grabadora para tener registrada las entrevistas.

Hernández, R. s.f. p. 471 señala: en investigaciones cualitativas, el diseño fenomenológico tiene como objetivo describir experiencias vividas de personas de manera individual o conjunta sobre un fenómeno, los instrumentos de recolección de datos son: la observación, las entrevistas y los grupos focales; como estrategia de análisis de la información recopilada es agrupar en categorías, es decir, seleccionar los tópicos a fines que tienen características comunes; se obtiene como producto la descripción de un fenómeno de una experiencia vivida de uno o varios participantes con respecto a una temática de investigación.

Quintana 2006 p.49 menciona: en una investigación cualitativa para la recolección de datos es necesario varias estrategias de contacto con la realidad objeto de estudio, entre esas técnicas de contacto se encuentran: La entrevista individual estructurada, la entrevista individual en profundidad, la entrevista de grupo focal.

Esta investigación es de tipo exploratorio, puesto que se recolecta información utilizando técnicas de recolección cualitativa; es una investigación descriptiva por cuanto el investigador recoge los datos de la realidad, sin modificarlos. Se encuentra dentro del enfoque fenomenológico, por cuanto se comparten experiencias de vida.

Para recolectar los datos se realizó entrevistas no estructuradas, así como encuestas de opinión utilizando como medio el celular.

Se realizaron entrevistas telefónicas a los estudiantes y padres de familia, para obtener información, sobre la calidad de los aprendizajes, conocer sus apreciaciones sobre como vienen recibiendo la enseñanza virtual de los profesores.

Se realizaron grupos focales en reuniones de profesores utilizando el WhatsApp y la plataforma virtual Microsoft Teams, y el celular, la encuesta fue aplicada por el director de la Institución educativa N° 0016, autor de esta investigación desde el mes de abril a julio del año 2020. La entrevista fue aplicada con consentimiento informado oral garantizando la voluntariedad y confidencialidad.

Las investigaciones de tipo cualitativo son flexibles para poder en el camino ir incorporando o eliminando algunos supuestos iniciales, es por ello que en este trabajo se ha incluido a profesores de otras instituciones, ya que sus aportes son relevantes en esta investigación.

Población y muestra

La población estuvo conformada por los estudiantes de la Institución Educativa N° 0016 Tocache, San Martín, del año 2020 con 193 estudiantes y 16 profesores.

La muestra estaba constituida por 26 estudiantes y 10 profesores.

Presentación, análisis e interpretación de los resultados

La investigación sobre como realizan los profesores sus actividades de enseñanza aprendizaje se ha plasmado en el tópico “planificación de una sesión de aprendizaje virtual”. Es decir, en adelante trataremos todo lo referente a esta, teniendo en cuenta una educación a distancia donde las clases se imparten de manera virtual o remota. Con fines didácticos se ha creído conveniente dividir “la planificación de una sesión de aprendizaje” en fases: planificación y preparación, ejecución, evaluación y retroalimentación.

Fases de la “Planificación de una Sesión de Enseñanza - Aprendizaje Virtual”

Planificación y preparación

Preparación del profesor

Los profesores se deben preguntar, antes de realizar su clase o actividad de aprendizaje: ¿Que haré?, ¿cómo lo haré?, ¿qué información y materiales utilizaré?, ¿qué aprenderán mis estudiantes? (Tapia, 20 junio de 2020, currículo universitario, clases virtuales de doctorado en ciencias de la educación, Universidad Nacional Hermilio Valdizán)

El profesor debe prepararse con anticipación, revisando libros, información confiable en internet, YouTube, etc. Se recomienda revisar la plataforma de “Aprendo en casa” almacenada en internet emitida por el Ministerio de Educación del Perú, y analizar si dichos contenidos se adaptan a nuestros estudiantes; caso contrario debemos adaptarlo, teniendo en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y respetando los ritmos de aprendizaje diferenciados de cada uno. También se recomienda buscar información en otros medios o crear situaciones significativas contextualizadas a la realidad.

Dado que, en muchos casos, sobre todo en el nivel secundaria, las clases emitidas por la estrategia “aprendo en casa” en cursos de ciencias son muy complejas para algunos estudiantes de zonas rurales y urbanas inclusive, es recomendable que el profesor elabore su propia clase o tema a tratar, teniendo en cuenta los conocimientos previos del estudiante.

La planificación de la sesión de aprendizaje debe ser presentada de forma diaria o semanal por el profesor del curso, al director o encargado de dicha revisión, vía virtual, la que debe ser almacenada en una plataforma virtual como: Microsoft Teams, u otra; en nuestro caso se ha creado un drive institucional y compartido el enlace a cada profesor para enviar sus sesiones de aprendizaje. El almacenamiento en el drive de Gmail permite sistematizar la información de todo el personal y estudiantes de la Institución educativa.

Material didáctico

El profesor debe preparar con anticipación su material didáctico a utilizar con sus estudiantes (ficha auto instructiva, separata, hoja de trabajo, diapositivas a emplear, grabar videos propios o adaptar otros, grabar audios, etc.) con problemas resueltos y propuestos en matemática, o con información adaptada de una de las plataformas “Aprendo en casa”, de acuerdo a la realidad del estudiante y lo plasma como parte de su sesión de aprendizaje.

Dicho material debe ser enviado al whatsapp o a la plataforma virtual con la que se trabaja con los estudiantes.

En la elaboración de los materiales didácticos se debe tener en cuenta la naturaleza del área y tema a tratar, empleando la creatividad de cada profesor con la finalidad que el estudiante logre comprender los conocimientos programados.

Si el material existente en la plataforma “Aprendo encasa”, como audios, fichas de trabajo, etc. Previo análisis del profesor es apto para los estudiantes, se puede descargar y enviar al estudiante. Caso contrario es necesario, adaptarlo o buscar información que se adapte a los estudiantes, o crear material con autoría propia del profesor.

También se debe tener en cuenta los libros entregado por el Ministerio de educación a los estudiantes, inclusive hay profesores que están trabajando con la modalidad solo utilizando los libros, previas orientaciones y reforzamiento mediante llamadas telefónicas y el wasap.

Lo mencionado tiene sustento legal en la RVM N° 093-2020- Ministerio de educación, la que menciona que se debe contextualizar la actividad de enseñanza aprendizaje, afín de garantizar la comprensión de las clases emitidas en radio, televisión e internet con la estrategia “Aprendo en casa”

Si bien es cierto que en el Perú las actividades de enseñanza se rigen por los contenidos y competencias establecidas en el currículo nacional de educación, pero, también menciona: que el currículo es:

Flexible, es decir, que permite la adaptación de contenidos y competencias de acuerdo a la diversidad de estudiantes.

Abierto, porque se pueden agregar contenidos, ya que estos son parte de una competencia

Participativo, porque lo elabora la comunidad de profesores de una Institución educativa, expertos en su área. (Ministerio de educación 2016, p.85,)

Es recomendable que los profesores deben publicar los horarios y hacer llegar al estudiante con anticipación las separatas o módulos de trabajo de manera virtual, de tal modo que, en las clases, el estudiante pueda participar, o se prepare con anticipación para las exposiciones, trabajos, o evaluaciones programadas.

Contenidos

Hablar de contenidos hoy en día parece ser un concepto de la educación tradicional, sin embargo, dentro de los elementos de una competencia están los contenidos, que hacen referencia a los conocimientos, o al aspecto cognitivo.

(Tapia, L. 20 junio de 2020, currículo universitario, clases virtuales de doctorado en ciencias de la educación, Universidad Nacional Hermilio Valdizán) menciona: el concepto de competencia ha ido evolucionando, sin embargo, la competencia es una integración de saberes: conceptuales, procedimentales y actitudinales. También recalcamos que el estudiante debe aprender contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Dentro de los contenidos conceptuales están los hechos, los conceptos, leyes, teorías. Por ejemplo, la ley de la gravedad, etc.

Dentro de los contenidos procedimentales están las acciones ordenadas para la construcción del saber. Por ejemplo: Los procedimientos a realizar para utilizar instrumentos de laboratorio, formas de ejecutar ejercicios de educación física, etc.

Dentro de los contenidos actitudinales están la conducta, el aspecto afectivo y las creencias. También tenemos los valores, las actitudes, las normas.

Consideramos el aspecto actitudinal muy importante, puesto que todo docente debe tener en cuenta: el aprender a convivir, a controlar sus emociones, tanto con estudiantes y colegas, a fin de mantener buenas relaciones humanas, que es fundamental para el trabajo en equipo.

A los conocimientos conceptuales comúnmente se les conoce como contenidos, por ejemplo: área, volumen, adición, división, etc.; es imprescindible conocer los conceptos de estos tópicos, así como leyes y teorías estudiadas y comprobadas con el método científico.

En este trabajo se utiliza el término “contenidos” para facilitar la explicación, pero, sin embargo, estos son elementos fundamentales de una competencia, otros autores también denominan campo temático.

Enviar el material didáctico con anticipación.

El profesor debe enviar el material didáctico con anticipación al estudiante. Para el estudiante al recepcionar la información (separatas, videos, audios, etc.) le es favorable, para poder leer, ver o prepararse con anticipación, para interactuar en las clases brindadas por el profesor. En otros casos sirve para que el estudiante se prepare para su exposición y/o evaluación programada y comparta su aprendizaje con sus compañeros. Así mismo se debe anunciar el tiempo en el que los materiales estarán en línea. Pues una característica de la educación virtual es que el alumno tenga a disposición el material didáctico para poder trabajar en horarios propios establecidos por el mismo, ya que existen casos en la que el estudiante no asiste a las clases de forma sincrónica, pero de manera asincrónica logra realizar sus actividades de aprendizaje.

Existen plataformas virtuales donde los archivos se pueden almacenar por ejemplo en la aplicación Microsoft Teams, Edmodo, Classroom, etc. o utilizando el drive de Gmail, inclusive se realiza envío de actividades por whatsapp.

Fase de ejecución

Esta etapa es en la que se da la interacción del profesor con el estudiante. Con fines didácticos lo dividiremos en varios modelos: modelo expositivo utilizando una plataforma virtual, modelo utilizando el whatsapp, modelo utilizando la radio, modelo utilizando televisión y modelo utilizando la web.

Modelo expositivo utilizando una plataforma virtual

El profesor prepara sus diapositivas con anticipación, luego a través de una laptop o computadora personal (PC) realiza la clase sincrónica, en la que se pone en contacto directo con los estudiantes a través de la plataforma a utilizar: Microsoft Teams, big blue button, cisco web, zoom, entre otras (algunas son gratuitas y otras tienen un costo por utilizar dicho servicio).

Las clases se realizan aplicando el método expositivo, que, aunque parezca muy tradicional, es muy bueno para compartir el aprendizaje con los estudiantes, en el cual, el profesor realiza la exposición, e interactúa con los estudiantes. De hecho, la calidad de los aprendizajes depende de la preparación y exposición con la que realiza el profesor, así como de la predisposición del estudiante.

Modelo utilizando el WhatsApp

El whatsapp es el medio que más acogida tiene por los estudiantes que pertenecen a la provincia de Tocha, región San Martín. Para realizar una sesión de enseñanza aprendizaje: primero se saluda a los estudiantes y se les anuncia la forma en la que se va a trabajar, se les envía un video de máximo 7 minutos para que los estudiantes observen y aprendan. (Dicho video es seleccionado de YouTube, en algunos casos se recorta cuando es muy largo) Luego, se interactúa por medio del wasap sobre lo observado. Los estudiantes están atentos al video, después que ya terminaron de ver, se les envía ejercicios y/o problemas por medio del wasap. Luego se les pide que resuelvan, pero al wasap interno del profesor deben enviar la foto del problema resuelto con procedimiento para ver si está bien; esa interacción dura 1 hora.

Luego se envía una autoevaluación preparada previamente utilizando los formularios de Google, al que se accede mediante el drive. Los estudiantes resuelven y ven su nota de manera automática; pero el procedimiento debe enviar al whatsapp interno del profesor, para verificar mediante foto.

Algunos estudiantes lo hacen rápido y bien, sin embargo, con aquellos que tienen dificultades, se les explica paso a paso, interactuando mediante el whatsapp, con la ayuda de fotos de la resolución. Hay estudiantes que requieren un nivel más avanzado, para ellos utilizando la aplicación Microsoft Teams y el Google drive, se envía otros videos tutoriales y otra ficha de problemas propuestos como reto, los cuales son revisados por el profesor dentro de los días de la semana. Clase realizada a estudiantes de la Institución educativa N° 0412 ubicada en el casco urbano de la ciudad de Tocache Chilquillo, G.(Comunicación telefónica el 30 de julio de 2020).

Modelo utilizando la radio

Aliaga, O. (Comunicación telefónica el 27 de julio de 2020), nos menciona que él es profesor de educación primaria de una escuela unidocente de zona rural de Tocache, San Martín, nos narra que en la localidad donde trabaja no llega señal de televisión, pero si llega señal de radio, entonces la enseñanza lo realiza teniendo como medio la radio en donde se emiten las clases programadas por el Ministerio de educación a través de la estrategia “Aprendo en casa”.

Aliaga, nos dice, que, en realidad algunos estudiantes no escuchan la radio, pero, el adapta los audios de manera escrita, complementando con otros detalles referidos a contenidos, así como les agrega fotos a las fichas de trabajo para ser más ilustrativas los ejemplos realizados; dicho material didáctico lo envía por whatsapp a los estudiantes. Nos comenta, en el audio, el locutor hace preguntas y al mismo tiempo da las respuestas, sin embargo, en las fichas de trabajo que el elabora, brinda la teoría, ejemplos resueltos como guía y problemas propuestos para resolver el estudiante. Inclusive agrega problemas que están resueltos en el audio, por lo que el estudiante se ve en la necesidad de escuchar el audio

También nos comenta, que para la preparación de su material didáctico actualmente se han unido tres profesores de instituciones educativas aledañas para preparar las fichas de trabajo y se han dividido dos áreas cada profesor.

La preparación del material lo realizan los días sábado y domingo con la debida anticipación, de tal modo que, entre la semana, solo se dedican a llamar y recibir llamadas de los estudiantes, eso les facilita el trabajo nos menciona. Nos dice que el curso que más les gusta a sus alumnos es matemática.

Nos señala que la idea de brindar material auto instructivo es que el estudiante se acostumbre a ser autodidacta, es decir autónomo en su aprendizaje. Las fichas de trabajo de cada semana, los tiene adjuntando de modo que está quedando como un libro nos refiere.

Modelo utilizando televisión

Valdivia, V. (comunicación telefónica el 16 de julio de 2020) profesora del sexto grado de primaria de la Institución educativa N° 0016 nos menciona: De 10:30 a 11 am. se transmite la clase por televisión; de 11 a 11:50 am. el profesor realiza el análisis y elaboración de fichas de trabajo sobre el tema tratado en TV (Adaptación con algunos ejemplos y cuestionario para enviar a los estudiantes por wasap); de 11:50 am. a 12:40 pm, el profesor realiza llamadas grupales para el reforzamiento y orientación a los estudiantes sobre el tema. La actividad o tarea los estudiantes lo resuelven y envían a veces en la tarde o noche. En el siguiente día, desde las 8 am. hasta las 10: 30 am. el docente realiza la revisión y retroalimentación de las actividades propuestas, especialmente con los que más dificultades tienen.

Esteban, E. (Comunicación telefónica el 10 de julio de 2020) profesora del área de comunicación de educación secundaria menciona: Es necesario enviar el enlace o link de los videos de las clases virtuales para los estudiantes que no miraron o no tienen televisión. También es necesario resumir la información del vídeo transmitido por TV Perú, de la estrategia “Aprendo en casa” y escribir en una ficha de trabajo para facilitar el trabajo a los estudiantes, que no cuentan con televisión en casa, para luego enviarles por WhatsApp.

Perez, D. (Comunicación telefónica el 12 de julio de 2020) menciona: Las clases emitidas de matemática por TV no son suficientes, por lo que es necesario enviar videos elaborados por el profesor para retroalimentar de la mejor manera y puedan desarrollar sus actividades.

Modelo de la web

El Minedu a través de la plataforma “Aprendo en casa” utilizando el internet, viene programando cada semana determinados cursos y sus materiales didácticos, (fichas de trabajo) es un material muy útil para el profesor y el estudiante con muy buen nivel de preparación. Sin embargo, es necesario que el profesor realice adaptaciones en algunos casos, ya que, muchas veces los estudiantes no tienen los conocimientos previos necesarios, sobre todo en áreas de ciencias.

Fase de evaluación

Díaz y Hernández (2002) parr. 2 citado por Cordova, F. s.f. menciona que la evaluación sirve para reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

La evaluación siempre debe estar en todo acto humano, por tanto, en las actividades educativas con mayor razón. Se evalúa en todo momento del proceso educativo

Evaluación no es sinónimo de desaprobar al estudiante, sino, más bien de recoger información, algunos logros y dificultades, para reflexionar y tomar decisiones de cómo podemos ayudar a superar las dificultades en nuestros estudiantes.

Se puede evaluar de diferentes formas: por ejemplo: Los estudiantes contestan preguntas de manera virtual, muestran material concreto realizado en la experiencia a través de fotos o grabaciones de video, exponen, dibujan, explican u otras acciones que demuestren lo aprendido o como lo aprendió.

Una forma de evaluar es llamar por nombre propio al estudiante para participar, en una clase virtual, porque ocurre a veces que dejan la pc o celular prendido y no participan de la clase.

Otra forma es que, si en la primera hora expone el docente, en la segunda hora, el estudiante realiza su exposición sobre lo aprendido y comparte con sus compañeros.

Un aspecto importante a tener en cuenta es la planificación de la evaluación, es decir avisar mediante la primera sesión de cada unidad o afiche, etc. Las fechas de exposición, evaluación escrita, etc., se recomienda una evaluación mensual por lo menos.

Otro aspecto importante a tener en cuenta son los criterios de evaluación que se deben de dar a conocer al estudiante junto al trabajo a realizar.

Tabla n° 01: Criterios de evaluación formativa propuestos.

<i>ASPECTO COGNITIVO</i>		
<i>CRITERIOS</i>	<i>EVIDENCIA O PRODUCTO</i>	<i>VALORACIÓN</i>
1. Evaluación diagnóstica	Participación en clases	20%
2. Evaluación de proceso	Realización de investigación/trabajos (fotos, audios o videos, enviados mediante WhatsApp o plataforma)	20%
3. Evaluación de salida	Sustentación de trabajos	20%
4. Evaluación cognitiva	Evaluación virtual de conocimientos y/o exposición (en 2 o 3 días para toda la sección)	20%
<i>ASPECTO ACTITUDINAL O VALORATIVO</i>		
5. Actitudinal (práctica de valores)	Asistencia puntual a clase (Registro de asistencia)	20%

Fuente: Adaptación de Rubina 2020

Sin embargo, se pueden establecer criterios específicos de evaluación de acuerdo a la naturaleza del curso y tema a tratar (exposición, elaboración de maquetas, trabajos de investigación, etc.). El profesor establece criterios razonables de acuerdo al tema.

Evidencias

Las evidencias son observables, por ejemplo: fotos, audios o videos, de los trabajos realizados por los estudiantes y enviados por whatsapp al profesor. En caso la institución utilice una plataforma educativa y los estudiantes cuentan con acceso a internet, es necesario enviar los trabajos mediante la plataforma virtual que brinda servicio a la institución educativa.

Portafolio

La estrategia de utilizar un portafolio, en otras palabras, un folder o un cuaderno por cada curso, en cada uno de ellos se debe archivar todas las actividades, tareas realizadas por el estudiante, y estas deben ser revisadas por el profesor constantemente mediante fotos del estudiante que envía al whatsapp del profesor. El profesor cuando revisa debe escribir comentarios en cada trabajo, sugerencias para mejorar algún error o felicitación por estar muy bien. Algunos profesores editan los comentarios o solucionarios en Paint, sobre la foto recibida del trabajo del estudiante, para ser devuelta al estudiante.

El portafolio, según los teóricos constituye un instrumento de evaluación, sin embargo, se puede evaluar y registrarlo en listas de cotejo, o rubricas para luego ser registrada en registros de evaluación.

Instrumentos de evaluación

Para introducirnos en el tema explicaremos de manera breve técnicas e instrumentos:

Las técnicas, responden a la pregunta ¿cómo se evalúa? Se puede evaluar a través de la observación, la interrogación, etc.

Instrumentos. ¿Los instrumentos responden a la pregunta con que evalúas?

Para evaluar las exposiciones, redacciones, informes, trabajos, dibujos, dramatizaciones, debates, entrevistas, pruebas de rendimiento se puede utilizar como instrumentos (ficha donde se registra lo evaluado): listas de cotejo, registros anecdóticos, guías de observación, rubricas, que pueden ser adecuadas dependiendo la creatividad del profesor, cuidando que los criterios respondan al tema y a lo que se desea evaluar.

Evaluación utilizando el formulario de Google

Explicamos con un ejemplo práctico de introducción a la evaluación mediante formularios de Google. Cuando a usted le llega un link, para llenar datos, como nombres, para marcar alternativas, etc. Esta encuesta fue elaborada utilizando el formulario de Google, muy sencillo de hacerlo. Se ingresa desde su

correo de Gmail, luego a drive, luego opción nuevo y luego opción formularios de Google. En realidad, se abre encuestas casi preestablecidas y se diseña de acuerdo al uso que se desea dar.

Es en esta opción que se puede crear exámenes ya sea para marcar alternativas, u otra opción.

Es recomendable a los profesores manejar estas herramientas ya que nos ayudan en el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes.

Retroalimentación

La entrega de evidencias a tiempo por los estudiantes a sus profesores, es necesario para una buena retroalimentación, ya que, en la retroalimentación, se refuerzan aspectos que el estudiante no logró entender a cabalidad, esto se demuestra en la resolución de tareas que el estudiante realiza.

Las llamadas telefónicas o el uso del whatsapp son importantes para brindar reforzamiento sobre todo a los estudiantes con mayores dificultades

La enseñanza personalizada es una gran ayuda que se puede realizar en este aprendizaje virtual

Discusión de resultados

Si bien se ha resumido algunas experiencias de profesores exitosos y dedicados a su trabajo, también existen algunos que realizan sus actividades de enseñanza por cumplimiento, es decir, en algunos casos, solo se dedican a copiar el archivo de la plataforma web de “Aprendo en casa” y enviar al estudiante. No realizan la planificación de sus actividades de enseñanza a su debido tiempo, tampoco realizan la revisión de las actividades realizadas por el estudiante y no brindan la retroalimentación debida

Por el motivo de tener una educación a distancia y virtual, algunos profesores no cumplen con la ejecución de la enseñanza virtual como es debido, en varias oportunidades según llamadas telefónicas al estudiante y padres se ha

podido verificar la irresponsabilidad ya mencionada.

Sin embargo, existen profesores muy trabajadores que cumplen su rol de maestro, y realizan de la mejor manera sus labores desde la planificación y preparación, la ejecución de la enseñanza, así como de la evaluación y retroalimentación.

Existen muy buenos estudiantes en la institución educativa que se realizó el estudio, se ha podido observar evidencias maravillosas: resolución de trabajos enviados al WhatsApp, grabación de videos, dibujos, creaciones de poesías, declamaciones, etc.

Conclusiones

Virtual Mientras exista un mejor diseño pedagógico para la enseñanza aprendizaje virtual, se lograrán mejores aprendizajes en nuestros estudiantes

Estudios demuestran que el aprendizaje en las modalidades virtual y presencial, se llega a tener buenos resultados, gracias a la buena preparación del profesor para realizar sus exposiciones y brindar buenos materiales auto instructivos para el estudiante

La educación, en estos tiempos de pandemia está generalizándose en todo el mundo, por lo que los profesores debemos estar preparados en el manejo de recursos tecnológicos, así como ser creativos para diseñar formas atractivas de enseñanza a nuestros estudiantes

El objetivo de este trabajo es describir experiencias vividas sobre el diseño de actividades de aprendizaje y la interacción en el aula virtual entre profesores y alumnos

La estrategia “Aprendo en casa” diseñada por el Minedu y transmitida por los medios de televisión radio e internet, contribuyen al aprendizaje de los estudiantes

El material didáctico preparado por los especialistas que alimentan la estrategia “Aprendo en casa” son de excelente ayuda para el profesor y el estudiante.

Referencias bibliográficas

- Cordova, F. (s.f.) La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta, Revista iberoamericana de educación, <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1388Cordoba-Maq.pdf>
- García, L. (2017) Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 20(2), pp. 09-25, <http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.2.18737> – ISSN: 1138-2783 – E-ISSN: 1390-3306
- Hernandez, R. (s.f.) Diseños del proceso de investigación cualitativa, <https://administracionpublicaub.files.wordpress.com/2016/03/hernc3a1ndez-samipieri-cap-15-disec3b1os-del-proceso-de-investigac3b3n-cualitativa.pdf>
- Ministerio de Educación (2016) Currículo Nacional de la educación básica, <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación (2020), Resolución viceministerial N° 093-2020- Minedu, aprobada el 25 de abril de 2020, <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/535987-093-2020-minedu>
- Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.) (2006). Psicología: Tópicos de actualidad. Lima: UNMSM. Metodología de Investigación Científica Cualitativa Alberto Quintana Peña <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/3634305-Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana.pdf>



El lenguaje pedagógico en la formación profesional en la universidad nacional de Huancavelica

Recibido: 05 agosto 2020 Aprobado: 24 noviembre 2020

Manuel Jesús Basto Sáez
Universidad Nacional de Huancavelica
Correo: vri@unh.edu.pe
ORCID: 0000-0002-4349-4253

Resumen

Con el objetivo de conocer cuál era el tipo de lenguaje pedagógico que emplean los docentes universitarios en las aulas de la Universidad Nacional de Huancavelica, en una muestra de 565 alumnos de ambos sexos y cuyas edades estaban mayormente comprendidas entre los 25 -37 años (más del 60%). Se aplicó una escala compuesto de 40 ítems y que al ser validado por el estadístico Alpha de Crombach arrojó un valor de 0.5932 lo que nos indicaría que la prueba es altamente confiable. Con las medidas de tendencia central y de dispersión se estableció los niveles diagnósticos para dicha escala concluyéndose que el 51,5% de la muestra estudiada percibe al docente universitario por debajo del promedio. Este dato estaría validando la hipótesis planteada en la presente investigación. A través del análisis de ítems se encontró que de los 40 ítems que conformaban la prueba, en 18 ítems los alumnos tendían a calificar al docente en forma negativa y los porcentajes iban desde 35% al 60% de déficit. Al aplicar las técnicas inferenciales, se encontró que existía una asociación altamente significativa entre los niveles diagnósticos y la variable sexo (estas variables están altamente relacionadas o son muy dependientes). Al tratar de establecer diferencias entre medias teniendo en cuenta el sexo y los puntajes totales se encontró que sí había diferencias. Sin embargo, no se encontró diferencias por grupos de edades. Finalmente se recomienda hacer una replicación para todas las facultades de la universidad; que se diseñen programas de desarrollo humano y pedagógico dirigido a alumnos y docentes universitarios.

Palabras Clave:

Lenguaje pedagógico,
docente universitario.

The pedagogic language in the professional training in the national university of Huancavelica

Abstract

With the target to meet which age the type of pedagogic language that the university teachers use in the classrooms of the National University of Huancavelica, in a sample of 565 students of both sexes and whose ages were understood mainly between 25-37 years (more of 60). A scale was applied composed of 40 items and that, on having been validated by the statistician Alpha de Crombach, threw a value of 0.5932 what it would indicate us that the test is highly reliable. With the measurements of central tendency and of dispersion the diagnostic levels were established for the above mentioned scale ending that 51,5 of the studied sample perceives to the university teacher below the average. This fact would be validating the hypothesis raised in the present investigation. Across the analysis of items one found that of 40 items that were shaping the test, in 18 items the pupils were tending to qualify the teacher in negative form and the percentages were going from 35 to 60 of deficit. On having applied the skills inferenciales, one found that a highly significant affiliation existed between the diagnostic levels and variable sex (these variables are highly related or are very dependent). On having tried to establish differences between averages bearing in mind the sex and the entire puntajes, one found that yes there were differences. Nevertheless, one did not find differences for groups of ages. Finally it is recommended to make a replicación for all the faculties of the university; that design to themselves programs of human and pedagogic development gone to students and professors.

Keywords:

Pedagogic language and professors.

Introducción

El docente como profesional de la educación debe necesariamente estudiar, comprender y manejar el lenguaje pedagógico tanto en sí mismo, cuanto como objeto social. Pues a medida que la ciencia y la tecnología avanzan, el docente universitario como sujeto profesional, tiene que crear correlativamente el lenguaje pedagógico de carácter científico, para hacer más accesible en los estudiantes los contenidos programáticos.

Motivado por las expresiones precedentes, en esta oportunidad, nos inclinamos por el estudio de: El Lenguaje Pedagógico en la Formación Profesional en la Universidad Nacional de Huancavelica; debido a que, en la docencia universitaria dentro del seno de la Universidad Nacional de Huancavelica es, que el sistema educativo ha generado sujetos inseguros de poca confianza en lo que saben.

El objetivo general de la investigación, se sintetiza en el enunciado siguiente: Determinar que la deficiente utilización del lenguaje pedagógico por parte de los profesores, afecta negativamente la calidad de la formación profesional en la Universidad Nacional de Huancavelica.

La defectuosa comunicación pedagógica en las aulas universitarias, entre docentes y estudiantes, ocasionan una imprecisión lingüística de naturaleza pedagógica, ello nos llevó a plantear la siguiente interrogante: ¿En qué medida las deficiencias en la utilización del lenguaje pedagógico por parte de los profesores, afecta la calidad de la formación profesional en la Universidad Nacional de Huancavelica?

Por ello, se comprende que uno de los problemas actuales de la pedagogía es la transformación del sistema de conocimientos científicos en docentes, es decir, que la exposición del docente se ajuste, por una parte, a una lógica del conocimiento científico, y, por otra a la lógica psicopedagógica, es decir se corresponda con las exigencias del alumno y de la enseñanza universitaria.

El trabajo de investigación está estructurado en cinco capítulos; el Capítulo I; trata sobre el Planteamiento del Problema; el Capítulo II sobre el Marco Teórico;

el Capítulo III; sobre la Metodología; el Capítulo IV sobre los Resultados y el Capítulo V sobre el Análisis y Discusión de los Resultados.

La naturaleza del proyecto de investigación, refleja la naturaleza de la hipótesis formulada y los objetivos propuestos.

El trabajo de investigación realizado tuvo como marco metodológico, el método científico, así mismo se emplearon; la técnica del fichaje y la evaluación educativa.

Como corolario de ésta investigación, formulamos la hipótesis siguiente: La deficiente utilización del lenguaje pedagógico por parte de los profesores, afecta negativamente la calidad de la formación profesional en la Universidad Nacional de Huancavelica.

Material y metodología

Todo el contenido dentro de estos párrafos debe tener sangría desde el segundo párrafo en adelante, además no debe existir separación adicional entre los párrafos.

La presente investigación se enmarca dentro del tipo de investigación aplicada por cuanto, se buscó la utilidad de los conocimientos científicos de carácter lingüístico. Asimismo se ubica en la familia de los estudios ex – post – facto. El método general que reguló todo el desarrollo de la investigación fue el método científico y los métodos básicos que se utilizaron fueron: el método histórico, el método descriptivo, el método analítico, el método hermenéutico. Las técnicas de recolección de datos empleados en la presente investigación fueron: La técnica bibliográfica, la técnica de la evaluación educativa y las técnicas para el tratamiento estadístico que utilizaron fueron; la estadística descriptiva y la estadística inferencial. Finalmente se empleó el modelo hermenéutico para interpretar los datos procesados estadísticamente.

Población y muestra

La población de estudio estuvo conformada por 6,000 estudiantes que cursan sus estudios en la Universidad Nacional de Huancavelica, considerando que el presente trabajo incluirá sólo a los alumnos que estudian en la Facultad de Educación. La población estuvo conformada por ambos sexos.

En el presente trabajo de investigación, la muestra estuvo conformada por 565 sujetos, todos ellos pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica.

El número de sujetos, correspondió a la cantidad que indica la tabla de Arkin - Colton, para el tamaño de la muestra de acuerdo al total de la población, debiendo ser el nivel de significancia del 5% (0,05).

La elección de los sujetos específicos para la investigación se hizo en forma intencionada, solicitando en forma voluntaria la participación de los estudiantes de la Universidad Nacional de Huancavelica para que participen en la aplicación de la escala.

Presentación, análisis e interpretación de los resultados

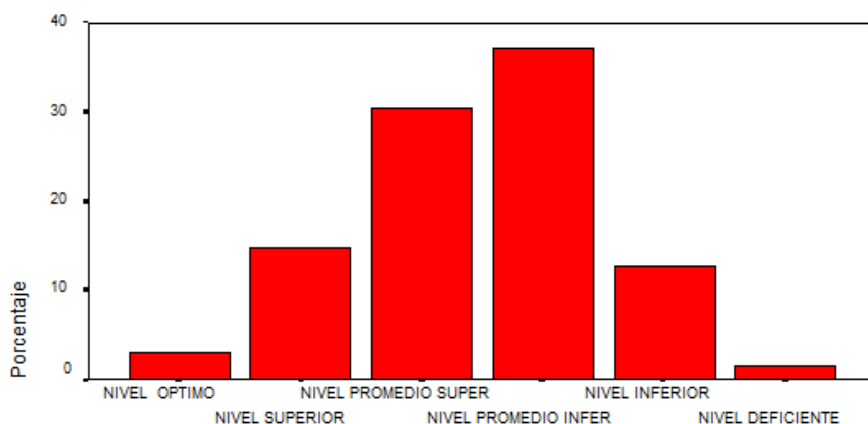
Se trató de que en la muestra estudiada existiera una similar proporción en relación al sexo de los encuestados, tal como se podrá observar en la siguiente Tabla con su gráfico respectivo.

Tabla n° 01: Niveles diagnósticos de la escala general.

		NIVELES DIAGNÓSTICOS			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NIVEL ÓPTIMO	18	3.2	3.2	3.2
	NIVEL SUPERIOR	84	14.9	14.9	18.1
	NIVEL PROMEDIO SUPERIOR	172	30.4	30.4	48.5
	NIVEL PROMEDIO INFERIOR	210	37.2	37.2	85.7
	NIVEL INFERIOR	72	12.7	12.7	98.4
	NIVEL DEFICIENTE	9	1.6	1.6	100.0
	Total	565	100.0	100.0	

Fuente: Adaptación de www.presentaciones.com

Figura n° 01: Representación de los porcentajes obtenidos en la tabla 01



Análisis: En la tabla 01 se observan los niveles diagnósticos para la escala y cómo se categorizan los sujetos encuestados dentro de dichas categorías. Se concluye que, sólo el 18,1% de la muestra percibe a sus profesores dentro de un nivel óptimo o nivel superior. El 30,4% percibe a sus profesores dentro de un nivel diagnóstico promedio superior. El nivel de promedio inferior tiene un porcentaje de 37,2%, lo cual es bastante alto. El nivel inferior tiene un porcentaje del 12,7% y el nivel deficiente tiene un porcentaje de 1,6%. En otras palabras, se puede concluir que; el 51,5% de la muestra está por debajo del promedio.

Tabla n° 02: Tabla de contingencias. Niveles diagnósticos y sexo.

		SEXO		Total
		MASCULINO	FEMENINO	
NIVELES DIAGNÓSTI- COS	NIVEL ÓPTIMO		18	18
	NIVEL SUPERIOR	11	73	84
	NIVEL PROMEDIO SUPERIOR	50	122	172
	NIVEL PROMEDIO INFERIOR	145	65	210
	NIVEL INFERIOR	62	10	72
	NIVEL DEFICIENTE	9		9
	Total	277	288	565

Fuente: Adaptación de www.presentaciones.com

En esta tabla se busca clasificar a los sujetos evaluados en función del sexo y de la categoría diagnóstica en términos de la frecuencia.

Discusión de resultados

Las Primeras tablas están referidas a algunas características de la muestra estudiada, así como también a la validación del instrumento. Es a partir de la tabla 6 en donde se describen los valores obtenidos a través de la aplicación de la estadística descriptiva a los resultados de la escala; se ha tomado en cuenta el rango, el puntaje mínimo y puntaje máximo. Otros datos que son funda-

mentales para el establecimiento de los niveles diagnóstico. Las medidas de tendencia central (la media) y las medidas de dispersión (varianza y desviación estándar).

Se rechaza la Hipótesis Nula que plantea la falta de asociación entre los niveles diagnósticos y el sexo. Se concluye que existe asociación altamente significativa entre los niveles diagnósticos y el sexo de los encuestados.

Por los resultados obtenidos se rechaza la hipótesis Nula, que plantea la no asociación entre los niveles diagnósticos y la edad. Se concluye que por niveles diagnósticos y la edad están altamente asociados. Son dependientes.

Se rechaza la Hipótesis Nula que busca establecer que no existen diferencias significativas entre varones y mujeres en el puntaje total de la prueba. Se concluye que sí existen diferencias significativas entre ambos grupos.

Con respecto a la edad se acepta la hipótesis nula en que los promedios son iguales. Se concluye que no existen diferencias significativas en los diversos grupos de edades.

Conclusiones

La deficiente utilización del lenguaje pedagógico por parte de los profesores, afecta negativamente la calidad de la formación profesional en la Universidad Nacional de Huancavelica.

La ausencia de un criterio pedagógico de naturaleza científica por parte del docente, perjudica una adecuada enseñanza-aprendizaje universitaria, con perspectivas de lograr una cualitativa formación profesional universitaria en la Región de Huancavelica y en el Perú.

Los vacíos de coherencia en el uso de términos, proposiciones y/o juicios por parte de los profesionales que ejercen la docencia universitaria no acordes con la estructura del lenguaje pedagógico, afectan negativamente la calidad de la formación profesional en la Universidad Nacional de Huancavelica.

La ausencia de la formación de conceptos, categorías y proposiciones

pedagógicas en su interpretación científica, por el insuficiente estudio y utilización del lenguaje pedagógico por parte de los profesionales dedicados a la docencia universitaria, son causas de la negativa calidad de la formación profesional en la Universidad Nacional de Huancavelica.

El predominio del lenguaje coloquial, sub-estándar, no único, faltos de calidad y coherencia en cuanto a su nivel semántico, ocasionan la incomunicación pedagógica entre el docente y los estudiantes los cuales perjudican el nivel cualitativo de la formación profesional en la Universidad Nacional de Huancavelica.

El uso generalizado en las aulas universitarias de códigos lingüísticos polisémicos, falta de relaciones lógicas, debido al desconocimiento de los elementos epistémicos y científicos de la pedagogía no favorece en la calidad de la formación profesional en la Universidad Nacional de Huancavelica.

Referencias bibliográficas

- Alekseevna, Abdullina O. (1980). Métodos de Investigación Pedagógicas y Psicológicas. La Habana.
- Ander - Egg, Ezequiel. (1985). Técnicas de Investigación Social. Buenos Aires. Argentina.
- Avanzi, Guy. (1977). La Pedagogía en el Siglo XX. Madrid. España.
- Baturina, Galina. (1977). Métodos de Investigación Pedagógica. La Habana: Pedagogía Nacional.
- Ben, David; Zloczower; Halsey. (1968). La Universidad en Transformación. Barcelona. España. Seix Barral.
- Blanco, Rufino. (1930). Teoría de la Educación. Tomo I. Madrid. España. Editorial de Hernando.
- Bruner, Jerónimo. (1973). El Proceso Educativo. Buenos Aires Argentina.
- Bunge, Mario. (1970). a. La Investigación Científica. Buenos Aires. Paidós.
- Bunge, Mario. (1971). b. La Ciencia, su método y su filosofía. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Capella Riera, Jorge. (1987). Educación. Un Enfoque Integral. Lima Perú. Editorial Cultura y Desarrollo.
- Castillejo. S. (1976). Nuevas Perspectivas en las Ciencias de la Educación. Anaya. Madrid. España.
- Compayre, Gabriel. (1916). Curso de Pedagogía Teórica y Práctica. Paris. Francia. Ch. Bouret.
- De Gortari, Elí. (1965). Lógica General. México. Editorial Grijalbo, S.A.

- Del Rosal, Oscar. (1981). *La Comunicación Docente - Discente*. Buenos Aires. Argentina. Editorial Plus Ultra.
- Derisi, O. (1969). *Naturaleza y Vida de la Universidad*. Buenos Aires. Argentina. EUDEBA.
- Flores Ochoa, Rafaél. (1998). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Editora Martha Edna Suarez R. Colombia.
- Florez Ochoa, Rafaél y otros. (2001). *Investigación Educativa y Pedagógica*. Colombia.
- Florez, Luis. (1976). b. *Temas de Castellano*. Bogotá. Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo.
- Fullat, Octavi. (1979). *Filosofías de la Educación*. CEAC. Barcelona. España.
- García Hoz, A. (1966). *Principios de Pedagogía Sistemática*. Rialp. Madrid. España.
- García, Lorenzo. (1979) *Metamorfosis de la Educación*. Pedagogía Prospectiva. Edelvives. Zaragoza. España.
- Guevara Gálvez, Bladimiro. (2002). *Curso Básico de Epistemología, Filosofía y Teoría de la Ciencia*. Lima. Perú. Ediciones Pensamiento y Acción.
- Gartner, Friedrich. (1970). *Planeamiento y Conducción de la Enseñanza*. Argentina. Editorial Kapelusz.
- Hernández Díaz, Fabio. (1993) *Métodos y Técnicas de estudio en la Universidad*. Bogotá. Colombia.
- Hidalgo Cabrera, Milcíades. (1991). *Formación Docente en el Perú*. Lima Perú. Editora Magisterial.
- Ibáñez, J. (1990). *Nuevos Avances en la Investigación Social*. Barcelona España.
- Lazo Arrasco, Jorge. (2002). *La Enseñanza Universitaria*. Lima. Perú. Editorial San Marcos.
- Luzuriaga, Lorenzo. (1950). *Pedagogía*. Buenos Aires. Argentina. Editorial Losada S.A.
- Mejía J., Marco Raúl. (1990). *Hacia otra Escuela desde la Educación Popular*. Lima Perú. Tarea.
- Mello Carvalho, Irene. (1974). *El Proceso Didáctico*. Buenos Aires Argentina. Editorial Kapelusz.
- Miranda. Félix R. (1987). *Técnica de la nota científica*. Bogotá Editorial Cromos.
- Montessori, María. (1973). *El Método de la Pedagogía Científica*. Barcelona. Araluce. España.
- Nassif, Ricardo. (1965). *Pedagogía*. Buenos Aires. Argentina. Editorial Kapelusz.
- Oyola Romero, Víctor. (1984) *Tecnología Curricular*. CED. UNE. Lima Perú.
- Pardinas, Felipe. (1971). *Metodología y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. La Habana.
- Perkins, James A. (1967). *La Universidad en Transición*. México. Uthea.
- Piaget, Jean. (1972). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona. España. Editorial Ariel.
- Rubinstein, S.L. (1963). *El Ser y la Conciencia, El Pensamiento y los Caminos de su*

- Investigación. México. D.F. Editorial Grijalbo.
- Schramm, Wilbur. (1970). La Ciencia de la Comunicación Humana. México. Editorial el Roble.
- Serrano, Manuel Martín. (1978). Métodos Actuales de Investigación Social. Madrid. España. Akal Editor.
- Sierra Bravo, Restituto. (1988). Técnicas de Investigación Social Teoría y Ejercicios. Madrid España.
- Tittone. (1966). Principios de Didáctica Moderna. Madrid. España. Rialp.
- Torres C., Alfonso. (1996). Aprender a Investigar en Comunidad. Unisur. Bogotá. Colombia.
- Ushinski K.D. (1949). Obras Completas. Editorial, Rusa, Tomo VII. Ediciones de la Academia de Ciencias Pedagógicas.
- Valer Lopera, Lucio y Sigfredo Chiroque Chunga. (1999). Pedagogía. Lima Perú. Facultad de Educación UNMSM.
- Vasconi, Tomás A. (1976). Contra la Escuela. En: Temas de Educación y Política. Lima Perú. Tarea.
- Vásquez, Gustavo. (1975). Perfeccionamiento de los Profesores y la Metodología Participativa. España. Pamplona. EUNSA.
- Villavicencio Whittembury, Alvaro. (1978). Acerca del Concepto de Educación. Lima. Perú. Editorial los Kantus