

ISSN: 2413-936X (EN LÍNEA)



HORIZONTE DE LA CIENCIA



REVISTA CIENTÍFICA DE LA UNIDAD DE POSGRADO Y LA FACULTAD DE
EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DEL PERÚ

AÑO 13

N.º 25

JULIO - DICIEMBRE 2023



Huancayo, Junín, Perú

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

RECTOR

Dr. Amador Godofredo Vilcatoma Sánchez

VICERRECTOR ACADÉMICO

Dr. Elí Caro Meza

VICERRECTORA DE INVESTIGACIÓN

Dra. Salomé Ochoa Sosa

DECANO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

Mg. Filomeno Tarazona Pérez

DIRECTOR DE LA ESCUELA DE POSGRADO

Dr. Juan Cairo Hurtado

DIRECTORIO DE LA UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

DIRECTOR

Dr. Alfredo Walter Ayala Cárdenas

COORDINADOR ACADÉMICO

Dr. Héctor Epifanio Basilio Marcelo

COORDINADOR ADMINISTRATIVO

Dr. Raúl Palomino Barboza

CONSEJO DIRECTIVO DE LA REVISTA

Director: Bladimiro A. Soto Medrano

Miembros de la Comisión Científica:

Adalberto Lucas Cabello, Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú
Aldo Ocampo González, Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile
Alfredo Bushby, Pontificia Universidad Católica del Perú
Bárbara María Carvajal Hernández, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Capitán Silverio Blanco Núñez” - Cuba
Carlos Fernando López Rengifo, Universidad Nacional del Centro del Perú
Carlos Mezarina Aguirre, Universidad Continental, Perú
Clorinda Barrionuevo Torres, Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú
Ernesto Cruz Sánchez, Universidad Nacional de Trujillo, Perú
Jesús Téllez Rojas, Universidad Autónoma del Estado de México
Jorge Luis Yangali Vargas, Universidad Nacional del Centro del Perú
Jorge Prado Zavala, Instituto de Educación Media Superior, México
José Ramón Alcántara Mejía, Universidad Iberoamericana, México
Julio César Carhuaricra Meza, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Perú
Karina Mauro, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET / UBA - UNA), Argentina
László Scholz, Oberlin College. Department of Hispanic Studies, United States
Laura Marta Guerrero Guadarrama, Universidad Iberoamericana, México
Lázaro Hilario Tuz Chi, Universidad de Oriente, Mérida, México.
Luis Yarlequé Chocas, Universidad Nacional del Centro del Perú
Moisés Córdova Márquez, Universidad Nacional de Educación, La Cantuta, Perú
Noris Josefa Rodríguez Izquierdo, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Capitán Silverio Blanco Núñez” - Cuba
Orosmán Vladimir Estévez Arias, Universidad “Ignacio Agramonte Loynaz”. Camagüey - Cuba
Régulo Antezana Iparraguirre, Universidad Nacional de Huancavelica, Perú
Rolando Alfredo Quispe Morales, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Perú
Rubén Gómez Díaz, Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur, Perú
Sanyorei Porras Cosme, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Perú
Víctor Hugo Martel Vidal, Universidad Nacional de Educación - La Cantuta, Perú
Zenón Depaz Toledo, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Equipo de revisión, redacción y marcación:

Patricia Orihuela Tomás, Gina Salomé Mayta,
Leoncio Taipe Javier y Augusto Matamoros Dorote

Equipo de traducción:

Edgar Aníbal Cárdenas Ayala, Juan Ubaldo Reymundo Vega,
Iván Angues Bambarén, Edith Karina Valero Misari,
Iván Andrés Fornos Angues, Napoleón Chimanga y
Willy Cerrón Inga

Equipo de edición, diagramación, diseño y arte:

Benjamín N. Navarro Astuvilca, Elvis Vidal Ramírez Calzada
y Jorge Luis Tapia Camargo

Edición electrónica:

Rusel Hilario Daga Salazar

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú No. 2011-15024

Domicilio: Av. Mariscal Castilla N° 3909 - El Tambo - Huancayo. Ciudad Universitaria - Pabellón “B” Tercer nivel (ambiente 311). Código Postal 12000. Facultad de Educación-Universidad de Posgrado.

Central telefónica: 0051(064) 48 10 60 - Fax: 0051(064) 24 85 95.

e-mail: horizontedelaciencia@uncp.edu.pe

<http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia>

Horizonte de la Ciencia es una revista semestral editada por la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Publicación científica, especializada e indexada en el Directory of Open Access Journals (DOAJ); así mismo se encuentra en el catálogo del Sistema Regional de Información en línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal; Latindex. En el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Iresie) México, en las Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE), México, en La Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), en el Repositorio de la Universidad de Rioja, Dialnet, en Actualidad Iberoamericana de Chile, en el European Reference Index for the Humanities and Social Sciences, ERIHPLUS, en el Public Knowledge Project Index y en el Repositorio Nacional Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación, Alicia de Perú. Desde julio de 2020 aparece solo en formato virtual en los meses de enero y julio de cada año. En la revista se difunden artículos científicos y de reflexión originales producto de procesos de investigación, los cuales pueden ser redactados en español o portugués. La línea editorial de Horizonte de la Ciencia abarca temáticas relacionadas con el quehacer educativo y las humanidades. La revista está dirigida a investigadores, profesionales y estudiantes de pre y posgrado de educación, ciencias sociales y humanidades en general. Los artículos son sometidos a una evaluación y arbitraje por parte de reconocidos académicos que forman parte del Comité Científico. El contenido de los artículos de la Revista es de entera responsabilidad de sus autores. La revista emplea los servicios de Crossref para generar a sus artículos los identificadores de objetos digitales (DOI) correspondientes. Desde el 2020 se publica únicamente en línea.

Leyenda de portada y dibujos interiores: Eduardo Moisés Inga

Indizado en:

Directorios:



Base de Datos



Repositorios



Métricas y políticas editoriales:



Horizonte de la ciencia. Revista científica de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

Año 1, n.º 1 (ene. 2011) - Huancayo, Junín: Universidad Nacional del Centro del Perú, 2011-v.; 29 cm.

Semestral.

Depósito Legal: 2011-15024 ISSN: 2304-4330/2413-936X

Directores: Nicanor Moya Rojas / Fabio Contreras Oré / Jorge Yangali Vargas / Ingrid Aquino Palacios / Bladimiro A. Soto Medrano

1. Educación. 2. Investigación. 3. Ciencias Sociales. 4. Publicaciones periódicas.

Universidad Nacional del Centro del Perú. Facultad de Educación. Unidad de Postgrado.

Biblioteca Nacional del Perú.

Evaluadores pares para este número:

Abdías Chávez Epiquén, Alberto Chavarría, Armando Zenteno, Betty Chalá Molina, Carlos Mezarina Aguirre, Claudia Medina, Claudia Piña Pérez, Clorinda Barrionuevo Torres, Edgar Martín Hernández Huaripaucar, Edilberto Carhuallanqui Berrocal, Ernesto Cruz Sánchez, Flaviano Armando Zenteno Ruiz, Gerardo Hernández, Gilber Chura Quispe, Gino Damas, Henry Juan Javier Ninahuamán, Jhon Orosco Fabian, Jorge Díaz Dumont, Juan Jacobo Tancara Chambe, Julio César Carhuaricra, Leda Javier Alba, Livia Cristina Piñas Rivera, Luis Enrique Sifuentes De la Cruz, Luis Tito Córdova, Martín Cano Contreras, Neide de Brito Cunha, Nicole Puñez Lazo, Oscar Gutiérrez Huamaní, Raúl Quincho Apumayta, Sanyorei Porras Cosme, Saúl Jesús Mallqui, Víctor Manuel Burbano Carabali, Washington Abregú.

Para el monitoreo de similitudes *Horizonte de la ciencia* emplea TURNITIN.



Se recomienda a nuestros autores crear una cuenta en Google Académico para hacer un seguimiento personal del índice h de sus publicaciones.



Horizonte de la ciencia suscribe la Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación, DORA.



Quienes publican en *Horizonte de la ciencia* pueden importar/exportar sus trabajos a través de su cuenta en ORCID.

Editorial

- La pedagogía decolonial, la pedagogía de la otredad 7
Bladimiro A. Soto Medrano

Investigación en Humanidades

- Proceso de bilingüismo en la literatura de la región de Huancavelica 10
Augusto Matamoros Dorote
Sario Tolomeo Chamorro Balvín
Leoncio Tapie Javier

Investigación en Educación

- El arte de investigar científicamente: descubrir, probar y comunicar.
De la comprensión por medio de la observación de la realidad hasta la comunicación abierta 25
Yachaywan ashiy tukillap:Taliy, malli willakuy.
Likapaywan mayanakaap pulininwan kaaninpi kichakusha willakuykama 25
Alfredo De la Lama García
Paula De la Lama Zubirán
Marco A. De la Lama Zubirán
- El trabajo independiente, dinámica de su tratamiento en diferentes escenarios de aprendizaje 41
Martha Regla García Bargado
- La biblioteca de aula como espacio para la interacción de lectores. Descubriendo caminos interpretativos y lecturas plurales para la formación integral 51
Israel Acosta Gómez
Juan Ramón Montaña Calcines
Ileana Rosa Domínguez García
Lilia Juana Monteagudo García
- Aprendizaje y habilidades sociales en preescolares de 5 años de Chilca – Huancayo 69
Achkakunap kaaninkuna yachananwan Chilkachu picha watayu akapakunawan manala yachaywasin 69
aykukuna-Wankayu
July Fiorella Aranda Sanabria
- Actividades para introducir la educación híbrida en el séptimo grado de la secundaria básica 85
Orosmán Vladimir Estévez Arias
- Clima escolar en una institución educativa privada de San Juan de Lurigancho 100
Yuriko Flor de Lirio Saguma Huamani
Alex Sánchez Huarcaya
- Estilo de pensamiento de los estudiantes de formación docente en la forma de responder al estrés 114
Evelin Ketty Blancas Torres
Pedro Barrientos Gutiérrez
- Influencia del programa “Smile” en el aprendizaje colaborativo en la educación virtual en estudiantes universitarios 123
Linda Ketty Cerrón Piñas
Elvis Vidal Ramírez Calzada
Kosset Nélida Santos Bonilla

Habilidades Investigativas Digitales en la Resolución de Problemas de Cálculo, en Estudiantes Universitarios de Ciencia e Ingeniería en Contexto COVID-19	132
<i>Edison Laderas Huillcahuari</i>	
<i>Pedro Huauya Quispe</i>	
<i>Rolando Quispe Morales</i>	
<i>Adolfo Quispe Arroyo</i>	
La gestión de los directivos y la retroalimentación docente, en una universidad pública de Perú	150
<i>Jorge Ysaac Angles Camacho</i>	
<i>Marilyn Aurora Buendía Molina</i>	
<i>Genny Marisol Flores Orillo</i>	
<i>Luis Clemente Huere Anaya</i>	
<i>Jimmy Ronald Riojas Rivera</i>	
Impacto del Jamboard en exposiciones virtuales	162
<i>Jesús Antonio Pezo Romero</i>	
<i>Susy Karina Dávila Panduro</i>	
<i>Luis Ronald Rucoba Del Castillo</i>	
<i>Carlos Antonio Li Loo Kung</i>	
Directrices para autores y autoras	173
Diretrizes para autores e autoras	176

La pedagogía decolonial, la pedagogía de la otredad

Recepción: 1 junio 2023

Corregido: 16 junio 2023

Aprobación: 8 julio 2023

Bladimiro A. Soto Medrano

bsoto@unep.edu.pe

Orcid: 0000-0002-5735-3195

Universidad Nacional del Centro del Perú

Todo acto educativo es un acto político, afirmaba Paulo Freire (1988). La premisa fundamental es que la educación no es una transmisión mecánica de conocimientos y saberes, sino son actos de pensamiento reflexivo y procesos de lucha por aprender algo nuevo y distinto de lo que ya existe en el mundo; por tanto, no son actos individuales, sino colectivos. Se educa en un grupo social, en una comunidad, en una institución socialmente instituida, considerando factores sociales y culturales de manera crítica, racional, transformadora, emancipadora, a fin de transformar a las personas y a la sociedad. Si la educación no cambia al mundo, como señalaba Freire (1998), pero sí tiene que cambiar al hombre para que este cambie al mundo. En ese sentido, el pensamiento y la lucha se hace en relación con otras y otros (Walsh, 2017), se requiere de la lucha que piensa y el pensamiento que lucha. Solo de ese modo, podemos romper las fuerzas coloniales y colonizadores que siguen vigentes en la sociedad.

El significado de lo colectivo en esta revista *Horizonte de la Ciencia* no está simplemente en la colección de autoras, autores y textos que hablan de una pedagogía decolonial. Tampoco está en un sentido de protagonismo de compilación y organización de informaciones. Más bien está en los pensamientos y las luchas que los textos, autores y autoras tejen entre ellas y ellos, desde la experiencia de vida con los pueblos, comunidades, colectividades, subjetividades, ancestralidades y conocimientos, desde la mirada de la otredad que no se considera ni se le da importancia en el sistema oficial de la educación o de la sociedad, están construidas desde y con los de abajo como lugar, postura y apuesta ideo política, epistémica y epistemológica de esas existencialidades, de la vida y de vivir (in-re)surgiendo (Walsh, 2017).

Por otro lado, frente a una sociedad encasillada en la tecnología y el tecnologismo, es importante que nuestros estudiantes logren desarrollar capacidades reflexivas y creativas para el logro de sus aprendizajes y su desarrollo, respondiendo a los nuevos retos que la sociedad de hoy nos exige. Para ello, es necesario elaborar constructos desde un marco de la pluralidad y de las diferencias, sin dejar de lado las raíces culturales, la memoria histórica, los saberes locales y los pensamientos de los "otros" como puntos de partida para subvertir ideales emancipadores. Con la acreditación y licenciamiento los investigadores y docentes universitarios estamos arrinconados a los enfoques ideologías por competencias y acostumbrados a los modelos cognitivistas y sicologistas, dejando de lado las perspectivas críticas y sociocríticas que permiten deliberar nuestro ethos docente, a fin de conjugar lo cognitivo y afectivo como herramientas biunívocas en el desarrollo de la persona humana.

La configuración de lo colectivo está en las voces que narran, cuentan y dan presencia al cómo del hacer-pensar-luchar desde una postura decolonial en contra del sistema neoliberal-patriarcal-moderno/colonial, a la vez antropocéntrico y heteronormativo. Los autores y autoras visualizan el cómo de las pedagogías de resistencia, (re)existencia y de vida que caminan estos modos —muy otros— por lo que llamamos pedagogías decoloniales. Dichas configuraciones giran en torno a

la biopraxis pedagógicas, la urgencia y emergencia de una pedagogía decolonial, principalmente orientados hacia la construcción de una comunicación pedagógica centrada en una educación popular y la pedagogía crítica en la formación desarrolladora del individuo como ser social y cultural en sociedades pluridiversos.

En tal sentido, todo lector o lectora no va a encontrar aquí la autoría-autoridad individual que la academia consigna, regida por el interés y la lógica de acumulación que el pensamiento global demanda. Todos los textos identificados por nombre singular, nombres varios o nombres colectivos hacen, enlazan, ensamblan, encaran y caminan a un nosotros diverso y plural, unida por sus compromisos ideológicos y pedagógicos, sus prácticas insurgentes y sus haceres-pensares-actuales de resistir, (re)existir y (re)vivir construyendo modos otros, entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial. Al ubicar estas problematizaciones a manera de tensiones, se pretende abrir caminos a lo posible, a las aperturas que genera la praxis desde los actores de base y desde los distintos escenarios educativos. Como ya señalaba Gramsci, la praxis es la categoría central de toda acción transformadora y emancipadora.

Referencias

- Díaz, C. (2010). *Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades*. *Revista Tabula Rasa*. Bogotá, Colombia. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien enseña*. Argentina, Siglo Veintiuno Editores S.A.
- Mahecha, A. (2022). *Aproximación al estado del arte Emergencia de la Pedagogía Decolonial*. Colombia. Universidad Antonio Nariño
- Martínez, M.C. y Guachetá Gutiérrez, E. (2020). *Educación para la emancipación. Hacia una praxis crítica desde el Sur*. CLACSO. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Vivero, L.A. (2023). *Gramsci y la filosofía de la praxis. Aportes para un proyecto ético de trabajo social*. Universidad Católica de Temuco, Chile. CLACSO.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito, Ecuador. Ediciones Abya-Yala.

SECCIÓN:
INVESTIGACIÓN EN
HUMANIDADES

Proceso de bilingüismo en la literatura de la región de Huancavelica

Limana ishkay limaykuna pulinip Wankawillca suyuču

Recepción: 31 marzo 2022

Corregido: 28 marzo 2023

Aprobación: 12 julio 2023

Augusto Matamoros Dorote¹
amatamoros@uncp.edu.pe

Sario Tolomeo Chamorro Balvín²
schamorro@uncp.edu.pe

Leoncio Tapie Javier³
Ltaipei@uncp.edu.pe

*Universidad Nacional del Centro del Perú
Huancayo - Perú*

Resumen

El estudio trata de responder a la pregunta ¿cuáles son características de la literatura en la región de Huancavelica como sociedad bilingüe? Los resultados muestran el carácter bilingüe sin diglosia, los temas que abordan son relacionados a las actividades del mundo andino de carácter mágico religioso, agrario, ganadero, minero y violencia social. La literatura de la región de Huancavelica por su carácter bilingüe sin diglosia está en proceso de superar la tradicional concepción de bilingüismo diglósico, en el aspecto temático, la literatura por su carácter dinámico aborda diversos temas, tradicionales y modernos, asuntos regionales, pero también universales.

Palabras clave: literatura, monolingüe, bilingüe.

Keywords: literature, monolingual, bilingual.

Lisichiku limaykuna:
Limana, huklimayniyu, ishkaylimayniyu

Bilingualism process in the literature of the Huancavelica región**Summary**

The study tries to answer the question: what are the characteristics of literature in the Huancavelica region as a bilingual society? The results show the bilingual character without diglossia, the topics they address are topics related to the activities of the Andean world of a magical religious, agrarian, livestock, mining and social violence nature. The literature of the Huancavelica region, due to its bilingual character without diglossia, is in the process of overcoming the traditional conception of diglossic bilingualism, in the thematic aspect, the literature, due to its dynamic character, addresses various themes, traditional and modern, regional but also universal issues.

Datos de los autores

¹ Augusto Matamoros Dorote, <https://orcid.org/0000-0003-0759-609X>, Universidad Nacional del Centro del Perú. Facultad de Educación. Programa de Estudios de Educación Secundaria; Lenguas, Literatura y Comunicación Huancayo, Perú; amatamoros@uncp.edu.pe

² Sario Tolomeo Chamorro Balvín, <https://orcid.org/0000-0003-3788-9854>, Universidad Nacional del Centro del Perú. Facultad de Educación. Programa de Estudios de Educación Secundaria; Lenguas, Literatura y Comunicación Huancayo, Perú; schamorro@uncp.edu.pe

³ Leoncio Tapie Javier, <https://orcid.org/0000-0002-7142-026X>, Universidad Nacional del Centro del Perú. Facultad de Educación. Programa de Estudios de Educación Secundaria; Lenguas, Literatura y Comunicación Huancayo, Perú; Ltaipei@uncp.edu.pe

Conflicto de intereses y divulgación

Los autores declaran no tener conflictos de interés que haya influenciado en los resultados de nuestro trabajo de investigación; asimismo declaramos no conocer algún posible conflicto de interés que se derive luego de la divulgación del presente trabajo.

Consentimiento informado

Los autores del presente artículo declaramos si haber solicitado la autorización de los individuos participantes en el estudio para usar la información proporcionada; a quienes hemos garantizado el derecho a interrumpir su participación en cualquier momento, el anonimato por lo que no se revela su identidad, así como el tratamiento confidencial y privado de la información recibida.

Introducción

El Perú es un país diverso en lenguas y culturas. Esta situación configura una situación sociolingüística compleja con hondos repercusiones en la educación y la comunicación entre todos los peruanos. La educación no solo se da en las escuelas formales; sino en el entorno social cultural en pleno; tampoco es solo tarea del docente; sino de cuanto agente haya para formar a la sociedad, como los escritores, periodistas, etc. Por otro lado, la comunicación, no es solo la interacción verbal cotidiana, ni solo contacto con los medios masivos de comunicación social; sino, quizá con mayor placer y goce estético también a través de la literatura oral y escrita.

Huancavelica es territorio de pueblos quechuas como los chopqas, anqaras, pokras, chankas; estos pueblos son usuarios de la lengua quechua variante chanka; asimismo, son depositarios de una vasta cultura en materia de conocimiento, tecnología y manifestaciones artísticas de diverso orden. Según fuentes del Ministerio de Cultura (2019), un 64,3 % de pobladores tienen como lengua materna el quechua, un 35,7 % el español u otras lenguas. Y según el Censo Nacional 2017, el 80,9 % de la población total se autoidentificó como parte del pueblo quechua, y, como ya afirmó el 64,3 %, declaró tener como lengua materna el quechua.

La literatura como reflejo de la realidad social y la realidad subjetiva del autor, no puede tampoco ser ajeno a la realidad o el contexto en la que se produce; toda obra literaria es verosímil, es decir, parte de la realidad, aunque no necesariamente sea copia de ella; coge elementos de la experiencia, sobre todo apela a la imaginación, inventiva y creatividad. Esto impulsa la sensibilidad de la persona y la educación de la sociedad.

El estudio centra su atención en el fenómeno de bilingüismo en la región de Huancavelica no solo como un fenómeno meramente lingüístico; sino, social y cultural. Esto permite describir las características de la literatura huancavelicana como expresión sociocultural de una sociedad, determinando usos y alternancias lingüísticas, así como temas de preferencia. La información deberá servir para fomentar la producción sostenida de literatura bilingüe no solo en estamentos locales o regionales, sino, nacionales e internacionales. Empleamos los métodos científico, biográfico, geográfico, temático y socioliterario.

La delimitación tiene varias dimensiones: espacial, empleamos el método geográfico, comprende las siete provincias de la región Huancavelica: Castrovirreyna, Huaytará, Angaráes, Acobamba, Huancavelica, Churcampá y Tayacaja. La delimitación temporal abarca desde 1980 hasta el año 2020.

La conceptual, implica bosquejé y síntesis biográfica de los principales escritores huancavelicanos, elaboración de un corpus literario de la producción textual de Huancavelica, identificación a los recopiladores de la literatura oral y escritores representativos de la literatura escrita, las obras literarias analizadas comprendieron los géneros poético, narrativo y teatral, se clasificó las obras literarias con el criterio lingüístico: textos monolingüe quechua, bilingüe quechua-español y monolingüe español.

En relación a tema que estudiamos no hay muchos estudios, pero recogimos algunos que nos ayudan a entender el fenómeno del bilingüismo en la literatura. García (2019) al estudiar actitudes lingüísticas en los estudiantes de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, concluye que el 58,80 % de estudiantes se declaran nativo hispano hablantes, el (33,48 %) declara tener como lengua materna el quechua y, un 7,72 % haber aprendido simultáneamente amabas lenguas. Pero paradójicamente, se admite a la universidad como espacio multicultural y multilingüe porque convergen diversas lenguas y culturales. En este contexto hacer literatura bilingüe quechua-español es un trabajo intelectual que linda con actitud de identidad con las lenguas con presencia regional. Por otro lado, Portilla (2019), afirma que la literatura indígena de Eten se transforma, de retratar al indio costero arraigado en el pasado a una persona protagonista de la vida moderna; demostrando que la literatura cambia como cambia las sociedades, las culturas y las lenguas; por supuesto, la literatura es dinámica, puede asumir temas tradicionales y como las actuales, en lenguas originaria o una lengua extranjera. Chamorro (1982), ha desarrollado un estudio titulado: *Literatura huancavelicana*, en ella postula tres grupos de escritores: escritores nacidos en Huancavelica y que escriben de Huancavelica, escritores no nacidos en Huancavelica pero que escriben de Huancavelica y, escritores nacidos en Huancavelica que escriben de otros lugares. Este trabajo es importante porque compila 33 escritores de la región de Huancavelica hasta el año de 1982. Matamoros y Orellana (1992), realizaron una investigación titulada: *Problemas lingüísticos en el aprendizaje del español de niños quechua hablantes en Qarawasa Huancavelica*. En una de las conclusiones se señala: el sentimiento de inferioridad lingüística y social que asumen los niños se evidencia cuando cantan y cuentan sus cuentos en su lengua con solvencia y expresividad solo a personas que hablan como ellos y despiertan confianza; cuando hablan la otra lengua, se reservan, se cohiben. Reivindicarlos es hablar y escribir en la lengua que ellos hablan, sin prejuicios de orden social y cultural.

Bilingüismo y literatura

Landa (2007) define el bilingüismo, como el empleo habitual de dos lenguas en un mismo territorio. Pueden ser de carácter social o individual. En el primer caso se hace referencia a la coexistencia de dos lenguas en una misma comunidad de habla y, el bilingüismo individual, se relaciona con la habilidad que posee una persona en el manejo fluido de dos sistemas. Entre los aspectos que caracterizan a los hablantes bilingües se encuentran: el dominio de los sistemas, el bilingüe habla en ambos idiomas con total fluidez; función de los sistemas, uso diferenciado según la situación e interlocutor; nivel de alternancia, facilidad con que se puede pasar de un idioma a otro; y finalmente, nivel de interferencia, la lengua de uso regular interfiere, pero es consciente ello y los controla.

Recuérdese que la región de Huancavelica según fuentes del Ministerio de Cultura (2019), un 64,3 % de pobladores tienen como lengua materna el quechua, un 35,7 % el español u otras lenguas. Entonces, se puede afirmar que población mayoritaria de la región de Huancavelica, practica un bilingüismo de carácter social; es decir, casi generalizado de naturaleza comunitaria o colectiva. Pero este bilingüismo tiene matices de uso, según la situación y necesidad de uso. Por ejemplo, un maestro por la situación laboral deberá alternar más en quechua que en castellano, en la escuela en ambas, en el ámbito familiar, en castellano; esta situación le genera diversas necesidades de uso: graduar el uso de los sistemas, circunscribir ámbitos de uso, reflexiones lingüísticas y metalingüísticas de los sistemas, etc.

En este contexto se distingue tres tipos de bilingüismo: bilingüismo y diglosia: preferencias de uso en razón al “prestigio” de las lenguas; se entiende que el castellano es preferido por los sectores de mayor educación o en sectores laborales más “liberales”; mientras que el quechua, se hace necesario en ámbitos comunitarios o familiares; paradójicamente a esta concepción en la región de Huancavelica, todo profesional siente la necesidad de emplearla, algunos funcionalmente otros de modo inclusivo y colaborativo. Bilingüismo sin diglosia: un buen sector alterna en ambos sistemas sin ningún problema; pero, por la actividad, el sector donde se desarrollan profesional y socialmente más emplea el castellano, no por preferencia; sino por situación uso. Diglosia sin bilingüismo: este un modelo en la que la sociedad es bilingüe, pero marcadamente sectorizado; es decir, un grupo habla exclusivamente quechua; el otro, castellano. Si hay necesidad de interrelación entre ambos grupos. La variedad dialectal de quechua que se habla en la región de Huancavelica es el quechua Ayacucho chanka, esta variedad es usada en las regiones de Huancavelica, Ayacucho y Apurímac, en las provincias de Andahuaylas y Chincheros.

La literatura es reflejo de la realidad social y la realidad subjetiva del autor, y como tal no puede tampoco ser ajeno a la realidad o el contexto en la que se produce; Chamorro (1982), precisó que toda obra literaria es verosímil, es decir, parte de la realidad, aunque no necesariamente sea copia de ella; coge elementos de la experiencia, investigación de la realidad que desea abordar y sobre todo apela a imaginación, inventiva y creatividad. Esto impulsa la imaginación, sensibilidad de la persona, y sobre todo la educación de la sociedad. El quechua sirvió, sirve y servirá como un instrumento de comunicación. La variedad Chanka se habla en las regiones de Apurímac, Ayacucho y Huancavelica, en franca expansión a nivel nacional por los medios de comunicación colectiva, como son Radio y Televisión Peruana. A esto tenemos que agregar los numerosos textos publicados en quechua y en edición bilingüe quechua-español por el Ministerio de Educación, y por autores independientes. Como se aprecia el quechua chanka, hoy se encuentra en franco proceso de renacimiento, revitalización y expansión en el país y en por el mundo. Basta ver Facebook, en él se constata la constante difusión de poemas y textos narrativos, cuentos, relatos y novelas. En Lima, funciona las 24 horas al día la emisora Radio Quechua. Otro de los factores que ha influido en la difusión del quechua ha sido los concursos nacionales y extranjeros en Literatura quechua.

A nivel de Latinoamérica, están surgiendo escritores en lenguas nativas. Elicura Chihuailaf de Chile, actual Premio Nacional de Literatura 2020 con su poemario *Kallfü Pewma Mew* (Sueño azul) en lengua mapuche. A nivel nacional surgen nuevos escritores que publican textos quechuas: Percy Borda Huyhua con su texto *Nina Qallu*, Rubén Tameró Yucra Ccahuana con *Qespiriy*, y Fidel Almirón Quispesivana con *Sunquypa Nanaynin*, entre otros. En la región Huancavelica, vienen surgiendo una oleada de escritores en quechua, quechua-español y también en español.

El escritor huancavelicano, natural de Angaráes, en narrativa quechua más representativo es Pablo Andrés Landeo Muñoz que actualmente radica en París, Francia. Enseña quechua en el Instituto Nacional de Lenguas y Civilizaciones Orientales (INALCO). En 2016 publicó la novela quechua, sin traducción al español, titulada *Aqupampa*. Otro escritor quechua es Eleodoro Páucar Castillo, pertenecen a su pluma los siguientes textos narrativos: *Llaptanchimanta rimarisun* (1980), *Memorias campesinas* (1983), *Historias y mitos de Palca* (1984), *Wamani molesto* (1987) *Tuerto Valerio* (1989), *Tamrayko* (2000), *Burro sin destino* (2012), *Once casos de almakuna* (2012), *Siti pisqu* (2016), la novela *Escapando del infierno* (2017). Martín Gonzáles Taipe, editó *Maqirway y otros temas folklóricos* en 2003. De igual manera salió de su pluma el libro *Relincho de Relay. Amenidades andinas*. (2005). El salcabanbino José Víctor Oregón Morales editó el libro *Kutimanco y otros cuentos*, en 1984. Escribió dos novelas muy importantes, a saber: *La casita de cedrón* (2015) y *Mi tío el cura* (2018). Su producción cuentística incluye: *Loro Ccolluchi y otros cuentos. Exterminio de loros* (2006), edición bilingüe, y el teatro *Motín* (1987). Crescencio Ramos Mendoza, ex docente de la Universidad Nacional del Centro del Perú, escribió: *Relatos Quechuas. Kichwapi Unay Willakuykuna*, antropólogo vilquino que contiene 30 relatos recopilados, en versión bilingüe quechua-español, publicado en

1992. Asimismo, editó unos refranes y dichos políticos populares. La estudiosa, dramaturga y artista Carmela Morales Lazo de Morales publicó el teatro quechua-español *Yaykupaku o Warmi Ccorccooy* en 1973. Publicó cancioneros de Santiago, carnavales, huaynos, mulizas, pasacalles y yaravíes. Ella dio publicidad a la danza de la trilla y de las Tijeras. A estos reconocidos creadores se suman: Luis Torres Inga, Isaac Huamán Manrique, Juan Rojas De la Cruz, Vilma Riveros Hilario, Orlando Santillán Romero, Nola Romero, Luduvico Sáenz Camacllanqui, Francisco Poma Castellanos; entre otras creaciones colectivas.

Literatura monolingüe quechua

Damas (2016), en su ponencia en el II Congreso Internacional de Literatura Hispanista, manifestó que la principal característica de la literatura oral es el lenguaje, es la denominada interferencia de las dos lenguas en permanente contacto: el quechua y el español. Se presentan dos procesos lingüísticos, a saber: La quechuzación del castellano y la castellanización del quechua. También se le conoce como el quechuañol. Esta hibridación lingüística se manifiesta en todos los textos literarios, sea oral o escrito.

En los textos literarios se encuentran la hibridación lingüística quechua-español. La novela quechua *Aqupampa*, la única novela en quechua, sin ninguna traducción, a nivel nacional y de la región Huancavelica. La arquitectura de la novela quechua tiene ocho capítulos y 25 bloques narrativos, distribuidos de la siguiente manera: Muchuy pacha, consta de 4 bloques narrativos; Imaynanpitaq musyakurqanki, conjunto de 8 bloques narrativos; Atupchallay atup, integrado por 2 bloques narrativos; Pachakamaq, consta de 3 bloques narrativos; Churmichakuy, conjunto de 2 bloques narrativos; Chiqchi-turu, integrado por 3 bloques narrativos; Warmipura, consta de 2 bloques narrativos; y Waynachallaykiwanqa ñuqapas musparqanim, consta de 1 solo bloque narrativo.

Aqupampa respeta la auténtica escritura del quechua chanka. Tiene riqueza de imágenes y metáforas. Así empieza la extraordinaria novela quechua, sin traducción a otro idioma: "Marujitallaykutaqa yuyachkaniraqmi. "Margacha, imanasqataq paytaqa kunankama yuyarillanchik?" nispam tapullawaqku tayta-mamaypas. Wawallaraq kachkaptiykum wasiykuman chayamurqa, hinaspa sunguykupi sapichakurqa, chaychiki mana qunqallanikuchu. Mana pisipaq, mana piñarikuq. Angelpahinam uyachampas karqa, sinchi kuyapaylla." (2016, p. 9). Lo admirable de la obra es su enfoque desde la lógica andina. Maneja magníficamente la quechuzación del español. Su desarrollo fresco y natural elevando el nivel estético. Préstese atención a este breve diálogo: "—Chayna kaptinqa hikutaykusaq komadriykipas rinanpaq. Hinaptinqa tarinakusun... Abtawpin, aw? —Ari, ospital Almenara qipallampi —nispankum rimanakurqaku, martis punchawtaraq." (2016, p. 91). Los escenarios de la primera novela quechua son habitantes de Huancavelica, de la sierra, que migraron a la costa peruana, principalmente a Lima; transcurre en los escenarios infértiles como el arenal de Pachacámac, Villa El Salvador, Lurín, Manchay, Cieneguilla. El arenal, en quechua se traduce como Aqu. *Aqupampa* significa la *pampa de arena*. ¡Cuánto añoran los migrantes desplazados a sus campiñas llenos de verdor, árboles y flores y espinas de sus pueblos!

Literatura bilingüe quechua-español

Los relatos quechuas: *Kichwapi unay willakuykuna*, de Crescencio Ramos Mendoza contiene 30 relatos populares que a continuación enumeramos: *Kuraka Pawkar* (Kuraka Páucar), *Upa Laywi* (Opa Layve), *Achkay, Layqa Warmi* (Achkay: mujer bruja), *Pawaq Bruha* (Una bruja que volaba), *Kimsa Magtakuna Kawsaynin* (La suerte de tres perezosos), *Suwanakunapa Huchan* (El pecado de los raptos), *Hintilkunapa Yanapakuyin* (Ayuda de los gentiles), *Warmi Waylluq Hintil* (Gentil engaña mujer), *Puriq Almakuna* (Almas viajeras), *Wakcha Warmakuna* (Niños huérfanos), *Warmi Kuyaq Kuntur* (El cóndor que amaba a una mujer), *Wawa Apaqa Anka* (Gavilán raptor de una criatura), *Aqchiwan*

Pasña Kuyanakuşqan (Amoríos de un águila y una muchacha), *Kuyakuş Yutupa Huchan* (El destino de una perdiz enamorada), *Waynakuş Uru* (Serpiente enamorada), *Amaru Wiksayuş Warmi* (La mujer embarazada de una serpiente), *Supaypa Misiin* (Gatos del diablo), *Atuqwan Kuntur Llallipanakuşqan* (La apuesta del zorro y el cóndor), *Ripuş Machu Uywakuna* (El viaje de viejos animales), *Warmi Llaqta* (Comarca de mujeres), *Warmi Wañuchiş Wamani* (Wamani asesino), *Yanaquşchapi Rikariş Warmikuna* (Las jóvenes que aparecieron en Yanacocha), *Suanakuşpa Wañuynin* (Trágica muerte de una mujer raptada), *Mikuy Mamapa Waşaynin* (El lloro de la madre simiente), *Mikuy Rikariş Machucca* (El viejo que creó la simiente), *Turumanya Chutaşuk* (Formación nocturna del arco iris), *Quri Amaruman Muyuş* (El oro que se tornó en serpiente), *Muruşucha Turukuna* (Los toros de Morococha), *Yalubi o Qawarşuniñan* (Ya lo vi), *Kiru Huruş Kura* (Cura saca muelas).

Aquí hablaremos únicamente del cuento *Warmi Llaqta. Comarca de mujeres*, que se localiza en un pueblo llamado Vacapausa, al lado de una alta montaña. Los negociantes que visitaron y permanecieron por seis días, cuentan que las hermosas mujeres son hijas del señor Wamani Wari que vive justamente en el interior de la temible montaña. Veamos el pasaje central del cuento:

Wamanişa tutallas lluşsimun, hinaspa llapa wasita yaykun qarihina, warmikunata rimapayasha, kuyapaykuspa. Warmikunasha yachañña, tayta Wamani kasqanta, hinaspanku mana mancharinkuchu, imanankupaschu, munasqantarişispanku. Chaysi tayta Wamaninşa qarihina warmikunata puñun, hinaspa wachachin.

Warmikuna qari wawata wachakuptintinkuşa manas tayta wamani kawsachinmanchu, wawaşa wañunpunis qaritukuşa puñun, hinaspa chichuchinku. (1992, p. 120).

Y su traducción libre al español es: “El Wamani sólo sale en las noches, y entra a todas las casas, hablándolas y amándolas a sus dueñas, que ya conocen a su señor Wamani; por eso no temen, no se oponen, pues saben lo que quiere. El señor Wamani duerme con las mujeres como si fueran sus esposas y las embaraza. Sin las mujeres dan a luz a un niño, el señor Wamani no permite que crezca, e inevitablemente muere el niño; sólo las niñas viven. Cuando éstas llegan a ser jóvenes, el señor Wamani cohabita durante las noches y las embaraza”. (1992, p. 121).

El texto *Piñasha Wamani. Wamani Molesto*, de Eleodoro Páucar Castillo contiene los siguientes cuentos: *Runa Paqarişqanmanta* (Creación del hombre), *Qamra Chiwaku*, *Ataskalasha Tipakalasha*, *Churchu Valerio* (Tuerto Valerio), *Tamrayku*, *Palca Kapataşkuna* (Cabalgata palqueña), *Wanchaku* (Habrá visto), *Tutayaş Nankuna* (Caminos negros), *Piñasha Wamani* (Wamani molesto), *David Manrique*, *Tayta Ccanto*, *Antolín Warma*, *Qawarşanchik*, *Yarşasha Nawişkuna* (Ojos hambrientos), *Utuluy Purras*, *Allin Laya* (Raza fina). El cuento que lleva como título el volumen *Piñasha Wamani* transcurre en la tierra natal del autor, Manchaylla, Palca. La contradicción de clase entre Aquilino, que transitoriamente ocupa el cargo de mayordomo y el hacendado Domingo Olano se manifiesta en la ambición del segundo y la venganza cruel del primero. La ambición y abuso de hacendado provoca la venganza. Domingo Olano quiere ser más rico: “—Aquilino —nispa— machuñam kani, manayá hapaniraşchu lllapanpa runan kayta; nitaş urşukuna, mayukuna, llaqtakuna, hatuskuna ñuşapachu; yunkakuna, Perú astu urşukukunapas. Wamanian rimankimriki, kukapi qawankim, kutuchiwan unquşkunatapas allinşachinkim, tankuwanpas. Surtikunatapas tikrankim, suwatapas kukata qawasha hapinkim, urşutapas qayankim, quyllurtapas pawachinckim. Manachu munasşaypaş imatapas ruwaykuwaş?” (2018, p. 46).

El mayordomo acepta hablar con Wamani para volverle más rico al hacendado, pero se llena de recuerdos de los abusos de Domingo Olano y decide vengarse, asesinando al caballo y retorna con una explicación pretexto: “—Patrunllay, chikim hayparşamuwan. Tayta Wamanin şanpaş piñashallaña kachasha! Aquilino, upach kanki churillay, şay Yawar rakraş patrunnikipata apamunayşipaq. Chayaşarwayşa anshallatañam manukurşuwan şurişkuna ñakarichishanmanta!

—chaynata nistinmi, lluqakurqun mulaykiman hinaspam Sapralla urqupa sunqunpi chinkarqun” (2018, p. 49).

Maqirway y otros temas folklóricos, de Martín Gonzales Taipe. La primera parte del libro titulado *Narraciones Andinas*, contiene lo más valioso del volumen. El mejor cuento del libro es *Maqirway y otros temas folklóricos* (Hijo de Apu Wamani o de la Madre de la Naturaleza). La historia de *Maqirway* es la siguiente: Una pareja de campesinos llegan a tener un hijo. Como sus padres estaban ocupados en cuidar y ordeñar las vacas, prácticamente vivía abandonado, se fue de la choza y fue adoptado por la naturaleza, por Wamani. Vive en la laguna de Puyhuán y otras, en el interior de los cerros que imaginan vive en un palacio. Los padres, con la ayuda de los comuneros, intentan atraparlo, pero fracasaron en el intento. El joven Maqirway ha desaparecido definitivamente. Veamos la descripción de Maqirway, antes de su desaparición: Layqakuna rimakuqku “Maqirwayqa qullqiwan, quriwan ruwaspa waipi yachan, manan riqsinchu yarqayta, chirita, nitaq llakikuyta, wistunman ichikuruspa purín urqu ukullanta...”. (2003, p. 10).

Kutimanco y otros cuentos, de José Víctor Oregón Morales reúne los textos, a saber: *Sara Huaylas* (Fiesta del maíz), *Kutimanco* (El jefe que vuelve), *Ukucha Comadrintin Akakllo* (La Ukucha con su comadre Akakllo), *Causay Pasacc Yachachecc* (Que enseña a pasar la vida), *Ankas* (El gavián), *Sirpis* (La serpiente), *Arañacha* (La araña), *Huahuan Huayra* (El viento hijo), *Mikuykunas Juñurikun* (Los alimentos se reúnen), *Wauccey Ratacha* (Amiguito ratita), *Sara Poccochi* (Que hace madurar el maíz) y *Mulacha* (La mulita). En *Kutimanco y otros cuentos* de José Oregón Morales, publicado el año 1984, la prosa es enteramente bilingüe, los 12 cuentos están escritos primero en versión quechua y en las líneas siguientes en castellano.

Yaykupaku o Warmi Corconca, teatro quechua de Carmela Morales Lazo, pionera del teatro quechua chanka. El tema central es la pedida de mano de Viturcha a Juanacha de acuerdo a las costumbres campesinas de Tayacaja. *Yaykupaku*, estructuralmente, es una pieza teatral de acto único. Los personajes son, en grado de importancia: Taita Pedro (padre de Juanacha), Mama Malchy (esposa de Pedro), Mama Dolo (madre de Viturcha), Tayta Fortu (Varayocc de la comunidad), Tayta Aurelio (comunero), Viturcha (pretendiente de Juanacha) y Juanacha (hijas de Pedro y Malchy). La obra teatral se desarrolla una tarde en la casa de Pedro. La obra fue estrenada el 28 de junio de 1972 en el distrito de Hualhuas por el teatro experimental El telar bajo la dirección de José Oregón.

Canciones del ganado y pastores. 200 canciones quechua-español, y Cantuta flor nacional del Perú, de Sergio Quijada Jara. En la canción *Waca taki* se destaca la utilidad de los cuervos, el pelo y la pezuña del animal. En otra canción, igualmente se resalta la valía del rabo de la vaca, mencionando que son vaso de cristal o una cinta de seda fina desatada.

Luis Torres Inga se inició en la dramaturgia, publicando el teatro sociopolítico *Historia del 22 de mayo*, antologado en *Literatura huancavelicana* de Sario Chamorro editado en 1982. La arquitectura del texto consta de tres actos. Posteriormente, en 1988, Luis Torres Inga entregó al público el texto *Tren macho*, donde se encuentran expresiones tales como: a) “Disculpen papachas por meterme en su conversación. Es que meda tanto cólera, porque nos quitaron lo que más queríamos”. “Perdón, perdón, taytachas voy a sacar mis bultitos, ya está pitando el tren y con esta cantidad de gente, uff, no se podrá salir...”. “Yo... por dos intis... en triciclo rápido y no pahua pahua como balaica”. “Yo se los llevo... tiuchas”. “Allinmi, allinmi Santiago, allinmi rimachkanki”. “¡Lulla! ¡lulla! Lulla kanki, ñoqa inocente kani” (p.7).

Pirispipischa (2003) de Vilma Riveros Hilario y Juan Rojas De la Cruz, compila una gama de textos: pensamientos, adagios, dichos, sentencias, adivinanzas, trabalenguas, juegos, poesía, cuentos, insultos y en quechua y castellano, en una edición bilingüe. En la sección *chiqan rimaykuna*, dice: Ama tuta purinkichu, chichu hampatuwan tuparuptiykim. Qampapuni nisunkiman. No andes por la noche, si con una desgracia te cruzas, eres el culpable te dirán. Yiqwaykita allinta watay, putruymi kachaykusqa kachkan. Amarra a tu yegua que mi potro está suelto. En la sección qallu

kipuykuna, dice: Mura uma kuru, ama hatun kurukunata piñachiychu, ñanqam muru umaykipi. machu kurukuna sikurusunkiman, muro uma kuru.

Literatura monolingüe español

Destaca nítidamente *Pamor y Perú Elemental* de Moisés León Paitán; *Nostalgia del viejo aliso* de Carlos Zúñiga Segura; *Bajo el naranjo* de Carmela Abad Mendieta. En cuentos: *Nivel nueve y Revolución en noviembre* de Tulio Carrasco Urruchi; *Cuentos andinos de Huancavelica* de Teodoro Manrique España; *El Pueblo arde abajo y Noche de Leva* de Darío Tinoco Videla; *Antuquito en la fundación de Huancavelica* de Marino Ayuque Rodríguez; *El aullido del lobo* de Leopoldo Pacheco Orellana. En novelas: *Plata púrpura* de Mariano Patiño Paul Ortiz; los dos tomos de *El sendero de cristal. Descubriendo la vida* de Raúl Moisés Quezada Vilcapoma; *Rumi, Belleza y Miseria* de Efer Soto; *Como los verdaderos héroes y Ari en el corazón de cinabrio* de Percy Galindo; *Cementerio de barcos* de Ulises Gutiérrez Llanto; *Cadena perpetua y Viaje al corazón de la guerra* de Harold Gastelú Palomino; *Carretera al purgatorio* de Zein Zorrilla; *La casita de cedrón y Mi tío el cura*, son novelas de corte autobiográfico, verdaderos cuadros vivos de la vida, entre otros escritores.

Literatura bilingüe quechua-español por ejes temáticos

Es conveniente recordar las diferencias entre la cultura andina y occidental reflejados en los textos literarios monolingües quechuas, principalmente bilingües quechua-español, y también monolingües españoles, aunque no tanto en palabras, sino en la sintaxis híbrida. Oraciones castellanas expresadas con la estructura gramatical quechua.

La literatura oral de la región Huancavelica aborda temas como creencias en los dioses andinos y cristianos, los curas, las relaciones amorosas, el mundo mágico de los condenados, los degolladores, las cabezas voladoras, los tapados, las brujas, las costumbres, las vivencias diarias, las actividades ganaderas y agrícolas. Los protagonistas que sobresalen en el fértil campo de la literatura oral son los galas, los curanderos, los brujos, los sacerdotes, los enamorados, los ganaderos y campesinos. En cambio, en la literatura escrita huancavelicana que ha entrado en un proceso de madurez, destacan los dueños de las minas y los obreros mineros, el capataz, el comerciante, el hacendado y los campesinos, las relaciones amorosas, y últimamente los militares, los policías, los senderistas y las comunidades, es decir, la violencia política que sacudió todo el país y la región de Huancavelica por más de 20 años.

En el ámbito de la literatura oral lo mágico religioso. Son mágicos, por ejemplo, el niño abandonado por sus padres y que es del Apu Wamani que se desplaza al interior de las montañas macizas, como aparece en el cuento *Maqirway*, el hijo del Dios Montaña de Martín Gonzáles. Son mágicas la *Comarca de mujeres*, donde sólo habitan mujeres hermosas y que todas son amantes del dios Wamani. Son textos religiosos como el cuento *La fiesta* de Teodoro Manrique España, donde narra las peripecias de una procesión y que al final, como los cargadores están ebrios en altas horas de la noche, se tumba el anda y se produce un gran incendio. Antuquito es un niño protagonista de varios relatos religiosos creado por el escritor Marino Ayuque, uno de ellos es *Antuquito y el Niño Chaperito*. Cuenta las apariciones y aventuras del niño dios.

Otro tema que resalta en la literatura oral, es la ganadera-agrícola. Textos recopilados como *La suerte de tres perezosos*, y *El cóndor que amaba a una mujer*. Cuentos campesinos *Huando Kuyay* de Edilberto Soto De La Cruz que contiene *Llaqtamasiykuna*, *Sipiway*, *Kallpaikuy*, *Allin gala*, *Cilinkuna sipiy*, *Layqa uman*, *Tikrasqa llaqta*. Y Fábulas andinas del mismo autor como: *El zorro palangana*, *El gavilán juez*, *El zorro y la piedra*, *Una engañadora pastora engañada*, *El cóndor y la culebra*, *El anillo de oro*, *Los cuyes de don Antuco*, *Piki usa*, *El zorrillo desobediente*, *El gato del molinero*, *Dos asnos inteligentes*.

Estas fábulas tienen un gran poder educativo y rescatan nuestra identidad cultural peruana.

En la literatura escrita, se destaca cuatro tópicos: la minería, campesina, amorosa y la literatura del conflicto interno que dejó muchos huérfanos y muertes. La mina de Santa Bárbara, que producía mercurio, ha sido inspiración para narradores, cuentos y novelas que analizaremos brevemente.

El primero que tocó este tópico fue Ricardo Palma en su tradición *La mina de Santa Bárbara*. Cuenta el descubrimiento y los primeros años de explotación minera por el español Amador de Cabrera, quien fue despojado por la Corona española. Federico Salas en su novela *Luis Felipe, el español*, narra toda la historia de la mina, alternando con un romance entre españoles. Otra novela de la misma temática es *Ari y el corazón de cinabrio* de Percy Galindo, donde mezcla hechos reales con la gran imaginación en defensa de los recursos naturales. *Plata púrpura* de Mariano Patiño, mezcla el trabajo en la mina San Antonio con las luchas armadas de los apristas en la década del treinta del siglo pasado. Esta temática también fue abordada por Teodoro Manrique España en dos cuentos, *Nivel cuatro* y *El conde de Wayraqasa*. El primero cuenta un derrumbe en los túneles demostrando el riesgoso trabajo de los mineros. En el segundo texto se ve enloquecer a un dueño de un centro minero, y que empobrecido deambula.

Otra vertiente es la literatura campesina. Esta literatura es cultivada por varios escritores. Tenemos a Eleodoro Páucar Castillo con su libro de cuentos *Wamani molesto* y su primera novela *Escapando del infierno*, es decir, escapando de la pobreza, el hambre y la explotación que sufren los campesinos a merced de los hacendados abusivos. El escritor Martín Gonzales Taipe en *Maqirway y otros temas folklóricos* y *Relinchos de Relay*, nos revela el fabuloso mundo de los Chopqas. Sus extraordinarios cuentos andinos, dichos, adivinanzas, juegos, creencias, trabalenguas, juegos, piropos y hasta ofensas y amenidades en quechua. Crecencio Ramos Mendoza nos deslumbra con sus textos campesinos que ha conocido desde su infancia y recopilado en *Relatos Quechuas*. Protagonizan sus relatos curaca y campesinos, brujas voladoras, almas viajeras, niños huérfanos, los curas, las mujeres y los animales como el cóndor, el gavián, la serpiente, los gatos. En *Loro ccolluchi. Exterminio de loros* se expresa la sabiduría del campesino anciano para con una tretra exterminar a los loros que malograban los sembríos.

Resalta también, la literatura amorosa. Nítidamente se alza el amor y desamor, la traición y el arte en la novela *Perlaschalay. Una odisea de amor* de Samuel Gilvonio Pacheco, quien nació en la ciudad de Huancavelica el 20 de agosto de 1928. La novela está basada en hechos reales, entre el joven huancavelicano Aniceto Pacheco Alarte y la bellísima ayacuchana que recién había llegado a la ciudad mercurial. Ella se llamaba Petronila Llantoy Rodríguez. Pero el prefirió llamarla Perlita en vez de Petronila, porque era blanca y de ojos de color esmeralda. Ella aceptó, y le dijo que le llamará Ani en vez de Aniceto. Aniceto le siguió cuando ella se fue a Ayacucho y sufrió una terrible traición, entonces, antes de retornar a Huancavelica, compuso y cantó en cantinas y chichería el célebre huayno de despedida: *Adiós pueblo de Ayacucho, Perlaschallay*. Hasta ahora la canción tiene un rotundo éxito. Otro texto novelesco de tema amoroso es *Lucila, no debí conocerte*, de Eleodoro Páucar, que se encuentra actualmente en prensa.

No se puede soslayar la literatura de la violencia política. Darío Tinoco Videla, natural de Marcas, Acobamba, publicó el volumen de cuentos *El pueblo arde abajo*, trabajo que aborda magníficamente la protesta del pueblo huancavelicano contra el costo de vida, los famosos paquetazos económicos del gobierno militar de Francisco Morales Bermúdez. Fue un acontecimiento violento, sangriento, cuando quemaron el tren, el frigorífico y hubo varios fallecidos. *Revolución en noviembre*, cuentos de Tulio Carrasco Urruchi, donde se recrea la lucha armada de los apristas en Huancavelica, que ellos lo denominaron "la revolución aprista". Hubo fusilamientos y persecución a los apristas alzados por el gobierno de Sánchez Cerro. En la novela *Como los verdaderos héroes* (2008), Premio Copé 2007, de Percy Galindo, nacido en la ciudad de Huancavelica, en 1968. En su obra se recuerda la guerra terrorista en la ciudad mercurial y lugares aledaños. El protagonista no tiene nombre, es anónimo.

Centra la acción en el apuñalamiento de una mujer retrasada mental. Es una novela policial. *Viaje al corazón de la guerra* de Harol Gastelú Palomino muestra la lucha de la guerra interna entre los senderistas y las fuerzas armadas y policiales, y en medio el pueblo, en el espacio geográfico de Huancavelica y Ayacucho.

Finalmente, citamos al novelista Ulises Gutiérrez Llantoy, natural de Colcabamba, Tayacaja, quien escribió sobre la guerra de resistencia de los huancavelicanos contra los invasores españoles, en la novela *El año de accarhuay*. Como accarhuay, langosta, los españoles arrasaban ganado, cosechas, comunidades enteras. Los campesinos dirigidos por Collo se enfrentan abiertamente los abusos de los españoles en los últimos días en nuestro territorio.

Discusión de resultados

El proceso de la literatura en la región de Huancavelica como reflejo social, no solo alude problemas y preocupaciones del momento histórico social, sino también, sus aspiraciones, logros y avances, esta característica Chamorro (1982), ya lo había subrayado, nosotros lo reafirmamos. De ahí que la literatura huancavelicana produce hoy más que antes como una forma de reivindicación de la lengua y cultura quechua en su lengua originaria, la historia, las acciones más sentidas el proceso de desarrollo de Huancavelica lo protagonizan los hombres quechuas o los hijos de los quechuas; entonces, la literaria refleja ello, sus actividades, sus luchas, amoríos en lengua quechua. No se advierte un bilingüismo sin diglosia; es decir, que sociedad esté dividida en dos grupos marcados, unos hispano hablantes, otros quechua hablantes; los mismos autores prefieren escribir en algunos casos en quechua y en otros en castellano; testimonio claro de un bilingüismo sin diglosia. Landa (2007) señala que un bilingüismo social, implica un bilingüismo diglósico; es decir, la sociedad en términos generales es bilingüe, pero las lenguas en contacto tienen usuarios específicos, uno para situaciones oficiales y académicos; otros, para casos subalternos en las regiones y comunidades; el estudio demuestra que la tradicional concepción de bilingüismo diglósico se está superando gradualmente en estos últimos tiempos, la lógica tradicional; quechua lengua de campesinos, rurales, analfabetos; castellano, lengua de intelectuales, gente citadina o los más instruidos. Hoy el magistrado de más alta jerarquía se interesa en aprender quechua, el policía de más alto grado en Huancavelica necesitar aprender quechua. Hoy hablar y escribir en quechua ya no se restringe a un solo grupo social, como se ha referido; sino, es una necesidad histórica ineludible. García (2019), encontró que los estudiantes de la Universidad de San Cristóbal de Huamanga, sentían mayor identificación con el castellano, pero paradójicamente admitían la importancia de la lengua y cultura quechua, reafirmando la lógica tradicional, aparente "alejamiento" de la lengua y cultura quechua, pero su práctica social está inscrita en esa lengua y en esa cultura; puesto. Este caso, es uno de los factores por la que no se puede determinar el número de hablantes en el país, puesto que muchos se declaran no conocer ni saber de lengua y cultura quechua; postura típica de la famosa estrategia "cero referencias" por lo que prefiere declararse usuario de la cultura y lengua hispana con la pretensión desperdiciarse de toda huella de la cultura madre. En el caso de los escritores huancavelicanos alternan en una u otra lengua distintas situaciones comunicativas, Pablo Landeo Muñoz, el autor de "*Aqumarka*", habla de literatura quechua en español, en otras de literatura quechua en quechua. Por otro lado Portilla (2019), deja claro que la literatura indígena de Eten Lambayeque a por su carácter dinámica ha transitado de lo tradicional a lo moderno, este tránsito también se evidencia en la literatura de la región de Huancavelica; en los años setenta u ochenta se escribe de temas de pastoreo, trabajo agrícola; en el marco de la literatura básica oral, en los años noventa dos mil se escribe de temas universales y con manejo de técnicas más elaborados, con personajes de la vida contemporánea; como dice Portilla, el tránsito es evidente de lo tradicional a lo moderno. Chamorro (1982), señala que básicamente son escritores nacidas en la región de Huancavelica que escriben sobre Huancavelica, en efectos son escritores nacidos en la región de Huancavelica los que asumen el manejo de ambas lenguas en sus producciones literarias, Sergio Quijada Jara, Carmela Morales, José Oregón, Luis Torres, Isaac Huamán, Juan Rojas,

Vilma Riveros, Nola Romero, Ludovico Sáenz, Francisco Poma, Eleodoro Paúcar, Pablo Landeo. Finalmente, Matamoros y Orellana (1992), afirman que el sentimiento de inferioridad lingüística y social que expresan los niños, es necesario reivindicarlos hablando y escribiendo la lengua que ellos hablan; la muestra literaria que hemos revisado es la mejor muestra de reivindicación a la lengua de los niños que tienen como lengua materna el quechua, hablar y escribir en la lengua que ellos ven como portadora del estigma de poco valor, lengua pueblerina; hoy se escucha en Francia en la voz de Landeo, hoy hablan magistrados, médicos, antropólogos; aquellos niños que describieron Matamoros y Orellana (1992), sentirán orgullo de lengua y cultura o ellos mismos harán gala de ese privilegio invaluable.

Conclusiones

1. La literatura en la región de Huancavelica expresa y muestra un bilingüismo sin diglosia como característica natural de una sociedad bilingüe; es decir, los escritores alternan, en quechua y en castellano. Tratando de superar un bilingüismo diglósico tradicional, en la que hablar y escribir en quechua estaba reservado para el pastero, las actividades comunales o eventualmente para círculos familiares o amicales; hoy el quechua alterna en estamentos nacionales e internacionales.
2. Es amplia y variada la producción literaria en la región Huancavelica. Abarca los textos eminentemente quechuas, bilingües quechua-español y únicamente escritas en español andino. Tenemos textos tales como cuentos, relatos míticos, leyendas, fábulas, novelas y obras dramáticas.
3. Los temas dominantes de la literatura bilingüe quechua-español son la ganadería, la agricultura y la minería, el amor, la explotación, la injusticia, el trabajo, las costumbres y tradiciones, las creencias mágico-religiosas y la violencia política.
4. Los personajes arquetípicos son ganaderos y pastores, los propietarios de tierras y los peones agricultores, los dueños de las mineras y los obreros mineros, los ricos y los pobres, los gobernantes y los gobernados.
5. Las dimensiones espaciales y temporales de la literatura huancavelicana son los vallecitos interandinos, las quebradas, la geografía agreste y los socavones de los centros mineros de las siete provincias de Huancavelica; los tiempos dominantes son el pretérito y el presente.
6. En cuanto a la tecnología literaria se encuentra en una etapa de transición. De lo simple, lineal y tradicional se viene migrando a la plasmación de técnicas modernas y contemporáneas, como la fragmentación de la historia, con rompimiento de tiempo y espacios artísticos, la narración polifónica, múltiple, coral y la descripción cinematográfica.
7. El lenguaje es una alternativa que viene siendo empleado en forma diferenciada por tres grupos de escritores, a saber: Unos, escriben sólo en quechua chanka como la novela *Aqupampa* de Pablo Landeo Muñoz; otros escritores, que son la mayoría, se expresan en quechua-español; y un tercer grupo son monolingües, escriben solo en español.
8. La literatura bilingüe quechua – español se expresa en los géneros poéticos, narrativos y teatrales.
9. Además, hay una gran riqueza de expresiones, tales como los dichos populares, adivinanzas, juegos, creencias, secretos, trabalenguas, piropos, insultos y amenidades.
10. Los textos bilingües quechua español es un material que nos permitió la reflexión y valorar como material de lectura para el público lector.
11. La riqueza cultural andina y occidental, el mestizaje, de la región Huancavelica se manifiesta en su floreciente literatura oral y escrita.

12. El corpus literario recogido servirá como material educativo para enriquecer el proceso enseñanza-aprendizaje en contextos bilingües quechua chanka-español, en las regiones de Huancavelica, Apurímac y Ayacucho, pero no solo en el ámbito educativo; sino en todos los sectores y actividades laborales en el marco de la política nacional de interculturalidad.

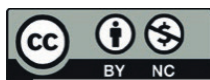
Referencias

- _____ (2007). *Angaraes: La nación de las Águilas Reales. Mitos, tradiciones e historias*. Compañía Minera Buenaventura.
- Carrasco, T. (1981). *Teoría del desarrollo y plan departamental a largo plazo de Huancavelica*. CODE-HCA.
- Chamorro, S. (1982). *Literatura huancavelicana*. Instituto de Estudios Andinos.
- Chamorro, S. (1982). *Literatura huancavelicana*. Editorial San Marcos.
- Contreras, C. (1982). *La Ciudad del Mercurio. Huancavelica, 1570-1700*. 1ª. Edición, Instituto de Estudios Peruanos.
- García, J. (2019). *Actitudes lingüísticas en los estudiantes bilingües quechua-castellano de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga*. UNMSM. Disponible. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/14357/Garcia_vj.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García, J.J. (1996). *Racionalidad de la cosmovisión andina*. Primera edición, CONCYTEC.
- Gilvonio, S. (2015). *Perlaschallay. Una odisea de amor. Huancayo*. Imprenta editorial PuntoCom.
- González, M. (2003). *Maqirway y otros temas folklóricos*. Huancavelica: Spi.
- Landa, E. (2007). *Educación bilingüe*. PROEIB ANDES.
- Landeo, P.A. (2016). *Aquapampa*. Primera edición. IFEA-PAKARINA ediciones.
- Matamoros, A. y Orellana, A. (1992). *Problemas lingüísticos en el aprendizaje del español de niños quechua hablantes en Qarwasa Huancavelica*. (pregrado) UNCP.
- Ministerio de Cultura (2020). *Cartilla informativa sobre pueblos indígenas u originarios Huancavelica*. [https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Cartilla %20 Huancavelica %202020.pdf](https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Cartilla%20Huancavelica%202020.pdf)
- Morales, C. (1973). *Yaykupaku*. Edición mimeografiada.
- Morales, J. (1984). *Kutimanco y otros cuentos*. Ediciones culturales “TUKY”
- Morales, J. (2006). *Loro qulluchi y otros cuentos*. Lluvia editores.
- Oregón, J. V. (1984). *Kutimanco y otros cuentos*. Ediciones TUKI.
- Paúcar, E. (2011). *Wamani Molesto y otros cuentos huancavelicanos*. Talleres gráficos Luyadi inversiones SRL.
- Paúcar, E. (2020). *Piñasqa Wamani. Wamani molesto (versión quechua)*
- Portilla, D. (2019). *La narrativa sobre el indígena del distrito de Eten del departamento de Lambayeque*. [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/15185/Portilla_Miranda_Narrativa_sobre_ind %c3 %adgena1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/15185/Portilla_Miranda_Narrativa_sobre_ind%c3%adgena1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Quijada, S. (1957). *Canciones del ganado y pastores. 200 cantos quechua-español*. Talleres gráficos P.L. Villanueva, S.A.
- Quijada, S. (1986). *Cantuta, la flor nacional*. Ediciones Capulí.
- Ramos, C. (1992). *Relatos Quechuas. Kichwapi Unay Willakuskuna*. Primera edición, editorial horizonte.

Rojas, J. y Riveros, V. (2003). *Pirispispischa. Huancavelica*. Grafiservis Maribel Hvca.

Salas, F. (2008). *Historia de Huancavelica*. Tomos I y II. Primera edición, inas del Perú SAC.

Torres, L. (1988). *El tren macho*. Editorial Imprenta REAL



© Los autores. Este artículo es publicado por la *Horizonte de la Ciencia* de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Atribución-No Comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.



SECCIÓN:
INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN

**El arte de investigar científicamente: descubrir, probar y comunicar.
De la comprensión por medio de la observación de la realidad hasta la comunicación
abierta**

**Ya'chaywan ashiy tukillap:Taliy, malli willakuy.
Likapaywan mayanakaap pulininwan kaaninpi kichakusha willakuykama**

Recepción: 10 abril 2023

Corregido: 12 mayo 2023

Aprobación: 2 julio 2023

Alfredo De la Lama García¹
laga@xanum.mx

Paula De la Lama Zubirán²
p.lamazub@gmail.com

Marco A. De la Lama Zubirán³
mdelalama@izt.uam.mx

^{1,3}Universidad Autónoma Metropolitana

²Institut Químic de Sarrià, Universitat Ramon Llull, Barcelona
México

Resumen

Se trata de un ensayo crítico que parte de las recomendaciones que hacen destacados científicos para seguir cuatro reglas generales: observar la realidad tal como es, poseer actitud crítica, desarrollar una sólida aptitud metodológica y tener la disposición para publicar abiertamente. Gracias a estas cuatro reglas se hace posible desentrañar los desafíos y problemas propios de toda investigación científica, que son: realizar un descubrimiento, probarlo mediante el análisis y comunicarlo a las personas idóneas de la comunidad científica.

Para lograr esta descripción, se detalla el proceso para realizar un descubrimiento; el diseño de los procedimientos, instrumentos y técnicas para poner a prueba las hipótesis expuestas en el proyecto de investigación; la puesta en operación de dicho método y finalmente, pero no menos importante, el medio para que la comunidad científica se informe críticamente de los resultados de la investigación.

Palabras claves:

investigación científica, vocación, actitud crítica, sociología de la ciencia, epistemología de la ciencia.

Keywords: scientific research, vocation, critical attitude, instrumental aptitude, epistemology of science.

Lisichu limaykuna: Ya'chana ashiy, munaylulay, likapay lulay, ya'chaykap nunakaynin, ya'chaykap ya'chaynin.

Challenges of scientific research: discover, test and communicate

Abstract

It is a critical essay that starts from the recommendations made by prominent scientists to follow four general rules: observe reality as it is, have a critical attitude, develop solid methodological aptitude and have the willingness to publish openly. Thanks to these four rules, it is possible to unravel the challenges and problems inherent in all scientific research, which are: make a discovery, test it through analysis and communicate it to the right people in the scientific community.

To achieve this description, the process for making a discovery is detailed. the design of the procedures, instruments and techniques to test the hypothesis set forth in the research project. The implementation of said method and last but not least, the means for the scientific community to be critically informed of the results of the investigation.

Datos de los autores

¹ Alfredo De la Lama García, <https://orcid.org/0000-0002-1254-7930>, profesor-investigador en la Coordinación de Historia, en el Departamento de Filosofía, de la División de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Autónoma Metropolitana. México; laga@xanum.mx

² Paula de la Lama Zubirán, <https://orcid.org/0000-0001-5735-9581>, Institut Químic de Sarrià, Universitat Ramon Llull. Barcelona. Docente de grado y posgrado. México; p.lamazub@gmail.com

³ Marco A. de la Lama Zubirán, <https://orcid.org/0000-0001-5154-652X>, Profesor investigador en la Coordinación de Administración del Departamento de Economía, de la DCSH, UAM. México mdelalama@izt.uam.mx

Conflicto de intereses y divulgación

Los autores declaran no tener conflictos de interés que haya influenciado en los resultados de nuestro trabajo de investigación; asimismo declaramos no conocer algún posible conflicto de interés que se derive luego de la divulgación del presente trabajo.

Consentimiento informado

Los autores del presente artículo declaramos si haber solicitado la autorización de los individuos participantes en el estudio para usar la información proporcionada; a quienes hemos garantizado el derecho a interrumpir su participación en cualquier momento, el anonimato por lo que no se revela su identidad, así como el tratamiento confidencial y privado de la información recibida.

El planteamiento del problema

Si uno entra a la APP de *facebook* y busca la página *Metodología de la Investigación* se encontraría con una red que tiene 134 mil miembros (09/06/2022), donde se hallan multitud de solicitudes de ayuda para realizar tesis de grado o posgrado, inclusive algunas ofrecen un pago por la asesoría. Otros desean aprender la metodología científica para asesorar a quienes desean dedicarse a la investigación y están dispuestos a hacer un pago por esos cursos. Estas solicitudes son respondidas amablemente por los metodólogos quienes prometen coadyuvar con cursos en línea, manuales de metodología o personalmente.

Como se aprecia existe una gran angustia de innumerables pasantes universitarios que deambulan en la red y fuera de ella incapaces de realizar sus investigaciones a pesar del crecido número de ayudas en *YouTube*, consejos en *facebook*, manuales y diagramas en *pdf*; y del afán de las instituciones de educación Media Superior y Superior para abrumar al alumno con la impartición de cursos sobre dicha materia, y de esta forma creer que ese conjunto de apoyos facilita la realización de investigaciones científicas y la proliferación de científicos.

Al persistir en estos esfuerzos se olvida un aspecto importante del descubrimiento científico: no nace automáticamente, como Bernal (1972, p. 41) lo recuerda: "Los científicos descubren primero las cosas y sólo después, de un modo más bien ineficaz, meditan acerca de la manera como lo encontraron".

Uno se pregunta ¿Por qué recurrir a los metodólogos? Si la gran mayoría no ha publicado alguna investigación empírica que se haya registrado en algún motor de búsqueda como *Scope*, *Latindex* o *google académico*. En todo caso, se debería observar y preguntar a los científicos, cómo hacen sus investigaciones. Tal vez tendríamos una imagen más cercana a lo que efectivamente sucede al interior de esta forma de indagación.

Este ensayo busca disminuir la brecha que existe entre los aspirantes a investigador e investigadores en ciernes, y los científicos en activo al informar a los primeros los procesos, las reglas, las potencialidades y las limitaciones de la investigación científica; lo que invita a considerar no sólo los componentes lógicos y metodológicos que se exponen en los manuales de metodología, sino además los elementos históricos, sociales e incluso psicológicos que en él intervienen; quizá de esta forma se tendría una explicación más clara, precisa y convincente de cómo se lleva a cabo una investigación.

Holton (1985), sociólogo de la ciencia, lo expresó claramente: “Hay en acción procesos en la creación de la ciencia que, siendo actos de razón, no pueden meterse por la fuerza en el marco lógico-analítico” (p. 200). Medawar (1997), premio Nobel de fisiología, también lo remarca: “Las hipótesis nacen (...) de la inspiración (...) de procesos que son objeto de la psicología y ciertamente no de la lógica” (p. 53). Por esta razón Kedrov (1982, p. 114), psicólogo de la ciencia, advierte a los futuros investigadores que su éxito no sólo depende de sus conocimientos, también median “los hábitos personales del buscador, sus rasgos psicológicos particulares y las cualidades de su carácter”.

Para algunos investigadores las inspiraciones surgen en los momentos más imprevistos. El historiador Levine (1999), afirma que un factor importantísimo en sus investigaciones es la casualidad y el matemático Wiener (Brezinski, 1993) lo confirma: “Yo había aprendido a no despreciar esas ideas errantes, cualquiera que fuese el momento en que me viniesen al pensamiento” (p. 88). Si se agrega que estos comentarios se producen más allá del azar, se debería aceptar que es razonable ir con tiento antes de afirmar que existe un *camino* seguro y cierto para lograr el conocimiento científico.

El método científico sería un logro conceptual si no fuera porque la mayor parte de los científicos como Medawar (biólogo), Lyttleton (astrofísico) y Pocock (historiador) entre otros suelen reconocer –sin falsa modestia- que no lo siguen para realizar sus descubrimientos. La experiencia de estos y otros investigadores muestra que: “No existen reglas lógicas según las cuales pudiera construirse una ‘Máquina descubridora’ que asumiera la función creadora del genio” (Reinchenbach, 1975, p. 239). El descubrimiento científico es único e irrepetible. Si se quiere invitar a los aprendices de científicos a crear investigaciones originales se debe ser consciente de que sólo se pueden reproducir las condiciones sociales, académicas y psicológicas que lo hacen posible, sin ninguna garantía de que se producirá un descubrimiento (Kedrov, 1982; Budker, 1982).

¿Qué significa esta contradicción? ¿Acaso que *El Método*, aquel sistema desarrollado tan tenaz y concienzudamente por Bunge, Hernández Sampieri, Sánchez Carlessi, Arias y muchísimos otros es algo enteramente inadecuado para abordar la cuestión científica? Por lo menos, los metodólogos deberían reconocer que el esclarecimiento plausible de un problema, la clave de una conjetura que parecía indescifrable, el diseño original de un sistema de prueba no aparecen cuando disciplinadamente el investigador se sienta frente a la computadora y se dice: la cuestión es ésta, por ende, la respuesta es aquella y manos a la obra.

Por tales razones, el objeto de este ensayo es responder a la siguiente interrogante: ¿Cómo se las ingenian los científicos para llevar a la práctica la investigación científica, nos referimos a producir un descubrimiento, probarlo y después comunicarlo?

La vocación y su rol en la investigación

Cuando se observa cómo se inicia una persona en la ciencia, se advierte que la mayoría de los investigadores toman determinado derrotero debido en mucho a sus inclinaciones, gustos o intereses personales. Para los científicos imaginativos estos intereses o aficiones tienen un significado especial cuando escalan y se convierten en un pacto emocional, muchas veces lúdico, con la problemática involucrada; si fuera necesario definirlo sería lograr un *compromiso existencial* con la materia investigada. Robertson (1995) expresa dicho compromiso para la historia del arte cuando escribe: “Los pueblos vivos de la región y las ruinas de los pueblos muertos me produjeron una fascinación ante las culturas indígenas del Nuevo Mundo, que aún permanece en mí” (p. 125), y Rude (1995), otro historiador, reconoce: “Con tales antecedentes, quizás no sea notable que me haya atraído el estudio de las revoluciones” (p. 207). Por ello Pocock (1999) señala juiciosamente: “Describir el desenvolvimiento de un estilo personal, o ciertos instantes de tal desenvolvimiento, no puede hacerse sin ceder, hasta cierto punto, a las seducciones de la autobiografía” (p. 171).

Tal incertidumbre en cuanto al arranque de una vocación científica no parece ser específica de una disciplina “incipientemente científica” como pudiera ser la historia. También esta clase de inspiraciones son el elemento esencial para ciencias más desarrolladas como podrían ser las ciencias naturales (Reinchenbach, 1966). El físico, premio Nobel, Rabí (Bernstein, 1982, p. 74) recordaba: Siendo niño “Llegué al final de aquellas estanterías y ahí había otra dedicada a la ciencia. De modo que empecé por la astronomía, y ello fue lo que determinó mi vida posterior”.

La misma vagedad que se nota en la selección por una disciplina académica acompaña al descubrimiento científico, Brezinski (1993) lo resume: “Es una digestión y asimilación mental que se efectúa incorporando todos los conocimientos adquiridos previamente, incluso los que no parecen tener ninguna relación con la cuestión. A continuación surge la *iluminación*” [énfasis del autor] (p. 84). Es posible que el descubrimiento requiera de imaginación, inteligencia y un poco de suerte, pero sólo si es acompañado del interés genuino por resolver el problema expuesto generará los mejores resultados.

Si se reconoce que la vocación científica y el descubrimiento científico suelen originarse bajo las inspiraciones más disímolas y en los momentos más inesperados ¿Qué distingue al científico de otros seres humanos? Porque se podría afirmar que muchos hombres y mujeres alguna vez han sentido un interés genuino por algo y también desarrollan alguna idea genial en situaciones sorpresivas y singulares. La diferencia se sustenta en el tipo de predisposición que se tenga para utilizar estas intuiciones.

La idea genial de la persona que no es un científico puede ser extraordinariamente variada y podría manifestarse a través de una pintura, una obra de teatro, un poema, una novela, una escultura, una canción o cualquier otra forma de expresión artística; también podría ser producto de una revelación y se hablaría de profetas, místicos, charlatanes y hasta dogmáticos; así mismo, puede ser producto de una profunda introspección y percepción del entorno, se trataría de psicoanalistas, constructivistas, hermenéuticos críticos, posmodernistas, profetas, videntes o magos. Todas estas interpretaciones también son válidas y en ocasiones reveladoras, sin embargo, poseen algo que las hace personales y no científicas, es decir, son productos que no necesariamente tienen que coincidir con la realidad tal como es.

La persona que se dedica a la ciencia, en cambio, plasma su idea de manera diferente, dado que tiene que desarrollar un sistema que *pone a prueba si su intuición coincide con la realidad*, en virtud de un proceso específico llamado *análisis*. Es por ello que el científico que descubrió una explicación o una respuesta esclarecedora de un problema complejo la comunica a la comunidad científica *después* de que está razonablemente seguro de que su supuesto se halla corroborado por los hechos (Dobzhansky, *et al*, 1980; Feyerabend, 1975; Reichenbach, 1967).

Lo que distingue a los investigadores entre sí radica en el tipo de problemas que prefieren revelar y explicar mediante su investigación. Un científico independientemente del tipo de problemas que aborda, la disciplina académica o la institución a que pertenece tiene en común con el resto de los otros investigadores la tarea de evidenciar que sus suposiciones corresponden a la realidad, sea natural, social o una combinación de ellas. Más de nueve de cada diez investigadores en activo opinan que así debería de ser (De la Lama Zubirán, *et al*, 2021).

El marco teórico de la investigación científica

La investigación científica aunque parte de la misma fuente que las otras formas de conocimiento de la realidad *no* recorre los mismos caminos, se diferencia por seguir una ruta que la posibilita para establecer un *sistema*, inferido en buena parte de los hechos y la facultad para poder generalizar el conocimiento de la realidad. El biólogo Ayala (Dobzhansky *et al*, 1980) lo resume: "Tener una idea, avanzar una hipótesis o sugerir lo que puede ser cierto es una tarea creativa. Pero las conjeturas o hipótesis científicas también han de someterse a examen crítico y a pruebas empíricas" (p. 475); Knauth (1976, p. 15), lo confirma: la historia exige "Manejar la técnica de reconstruir una situación compleja o un proceso singular, usando las manifestaciones del pasado" y Huizinga (1946, p. 42) destaca la actitud crítica que debe prevalecer en tal reconstrucción: "Si no se advierte en él, por encima de todo, el anhelo de la 'autenticidad', el deseo sincero, profundo de descubrir cómo algo concreto 'sucedio en realidad' o 'qué conexión presenta', lo que produce no será historia".

Ahora que este artículo se ha referido a la historia en particular ¿Qué tienen de especial las disciplinas sociales? ¿Acaso no tienen muchas, quizá excesivas limitaciones el conocimiento histórico-social frente a las exigencias de la ciencia empírica? Se hace referencia al desafío del experimento, la imposibilidad de medir muchos de sus fenómenos e incluso a los cuestionamientos sobre la objetividad, la verificación de sus resultados (Benzer y Reed, 2019; Gensollen y Mark Jiménez, 2018; Knorr Cetina, 2005; Adorno, 2001; Bourdieu, 2000).

La respuesta a estas críticas y obstáculos es que el conocimiento social, en cualquiera de sus disciplinas, desde la economía hasta la ciencia política, pasando por la psicología social y la antropología, han sido y son susceptibles de ser tratados mediante el estudio riguroso y sistemático de los hechos, y aplicarles los valores de la ciencia a sus problemáticas. La persona que se dedica a estudiar algún problema social sólo difiere de los investigadores de las ciencias naturales en el objeto de estudio. En esencia, una diferencia de gustos, preferencias e intereses, aunque normada por los mismos valores, creencias y reglas de la investigación científica. Por ello, aproximadamente, cuatro quintas partes de los científicos sociales creen que estas limitaciones no impiden hacer investigaciones científicas en sus respectivas disciplinas (de la Lama García, *et al*, 2013). Sólo se debería advertir que debido a la complejidad y pretensión de las ciencias sociales, la imaginación y el esfuerzo metodológico y crítico por desplegar no debería ser menor al que se exige en las ciencias naturales (Duarte, 1980).

En el afán por entender la naturaleza de la ciencia se revela una creencia o regla básica del investigador: *que la realidad tal como es, puede ser comprendida mediante la observación* debido a que el universo se articula por medio de procesos, regularidades y leyes (Wigglesworth, 1987). Esta primigenia conquista intelectual ocurrió hace 2 500 años y se debe a los filósofos Jonios (Tales [640-550], Anaximandro [610-545], Anaxímenes [590-entre 528 y 525] entre otros), quienes dejaron de lado las explicaciones caprichosas de la realidad creadas por demiurgos, profetas, magos y brujos para centrarse en la reflexión de la observación (Howard Ecklund *et al*, 2018; Schödinger, 1997; Cornford, 2015).

Esta regla básica implica un desafío intelectual que no pudo ser llevado a la práctica eficazmente hasta antes del siglo XVII d.C., porque era necesario desarrollar otras reglas, sin las

cuales esta aspiración estaba impedida para pasar al plano práctico e impulsar el desarrollo de las comunidades científicas (Cohen, 1983, p. 22). La siguiente regla de la investigación científica, al parecer, se consignó por primera vez en el año de 1634, cuando Copérnico (1473-1543) le escribió a Rético, discípulo y colaborador, diciéndole que los antiguos lo habían decepcionado porque amoldaban sus observaciones para que coincidieran con sus teorías (Koestler, 1963).

Esta regla busca que se aplique una serie de valores específicos (racionalidad, objetividad, sistematización, generalidad y verificación) para la solución de los problemas que el científico intenta resolver. La adopción de esta regla por el investigador se le denomina: *poseer una actitud crítica*. Una actitud tiene una relación probable con la opinión, la conducta y la disposición para la acción de la persona involucrada, e implican creencias y valores del individuo que ha interiorizado (Fiske, et al, 2010).

Un observador escéptico, sin embargo, diría que no basta desear estudiar los problemas de la realidad y poseer una actitud crítica para ser investigador, es menester obrar, o sea, pasar a la acción. Se trata de llevar a la práctica la intención de realizar una investigación. A este atributo fundamental para la indagación se le denomina *tener aptitud metodológica*, es otra de las reglas de la investigación científica y consiste en aplicar el método, los procedimientos, los instrumentos y las técnicas que ponen a prueba la hipótesis, por medio de su análisis (Greenstein y Shanon, 2019; Pérez Tamayo, 2008; Plint y Boswirth, 1978; Wilson Jr, 1952). Se desprende que un investigador tendrá a su alcance más problemas para resolver entre más técnicas e instrumentos conozca e inclusive su horizonte se amplía cuando conoce otros instrumentos de otras disciplinas relacionadas. Esta regla es la que tiene la mayor aceptación (93%) entre los investigadores en activo de cualquier disciplina (de la Lama Zubirán, et al, 2021).

El reconocimiento social original de esta importante regla se produjo en el observatorio astronómico *Uraniborg*, gracias a Ticho Brahe (1546-1601), quien es considerado el precursor de las mediciones sistemáticas y precisas por medio de instrumentos (EcuRed, 2020; Guillaumin, 2016), seguido por Lavoisier (1743-1794), quien ejecutó experimentos químicos que se caracterizaron por la exactitud en sus pesadas, la precisión de sus mediciones y la meticulosidad de sus notas (Cajal, 2020; Bernal, 1972).

Hasta ahora se han destacado dos reglas esenciales para el estudio de la realidad por medio de la investigación científica. Aquel que decida abordar el estudio de la realidad científicamente deberá tener presente que se trata de un interactuar dialéctico entre la actitud crítica y la aptitud metodológica, cuando la una se separa de la otra es posible esperar cualquier cosa, desde una estupenda novela hasta una charlatanería pseudocientífica (Medawar, 1997; Schörringer, 1997).

La práctica de las reglas de la investigación científica no sólo depende de la voluntad, la tenacidad y la perseverancia del científico, son acuerdos sociales que debieran ser *interiorizados*, por el practicante como una segunda piel, o sea, de manera auténtica y genuina. Se trata de participar en un emocionante juego hasta cierto punto *amateur* que nace de la profundidad emocional sin más afán que participar en él (Huizinga, 2005). Solo así se tiene el poder para acoplar el interés personal por la materia investigada con las exigencias de la investigación científica genuina y, por tanto, que aumente la posibilidad de que esta búsqueda existencial desemboque en algo fructífero, que descubra algunos secretos significativos de la naturaleza, la sociedad o una combinación de ambos.

La praxis de la investigación

Si los problemas sociales y naturales pueden ser comprendidos y explicados gracias a la investigación científica, cabría preguntarse ¿Cuáles son los elementos que forjan estas clases de indagaciones? Tradicionalmente, la investigación científica se ha dividido en dos etapas

plenamente identificadas y diferenciadas: el *contexto del descubrimiento* y el *contexto de la justificación*, formulado posiblemente por Reinchenbach (1975) y apoyado en otros contextos por Mills (2000) en sociología y muchos otros (Bárceñas, 2002).

Sin embargo, a juicio fundado de otros científicos (Bernstein, 1982) y editores de revistas científicas (Vizcaíno Sahagún, 2002, entre otros), la importancia que tiene el proceso de comunicación para la ciencia no puede minimizarse, merece un capítulo aparte, porque cuando no se publica una investigación se pierde una de sus características fundamentales, su carácter abierto. Como Bernstein (1982) afirma: "Para un científico lo que no se ha publicado *no existe*" (énfasis añadido) (p. 222). Algunos científicos afirman que la comunicación abierta es donde se encuentra la frontera entre la ciencia y la tecnología, porque las investigaciones prácticas no suelen publicarse, se protegen por contratos de confidencialidad, marcas o patentes.

Bernstein (1982) al describir el conflicto que se produjo al presentar el destacado modelo del ADN (ácido desoxirribonucleico), entre sus autores, Crick y Watson y sus críticos, Franklin y Gosling, fue que "(Estos últimos) Nunca publicaron nada de este trabajo en la literatura conocida en 1953". (p. 213). Otros editores científicos han destacado que los resultados de las investigaciones simbolizan al descubrimiento, mientras que publicar consiste en comunicar a la comunidad científica dichos resultados para que los incorpore a la disciplina críticamente (Vizcaíno Sahagún, 2002). Por tales razones este artículo divide a la investigación científica en tres etapas o procesos claramente diferenciados tanto por las habilidades que se requieren para formularlo como por las actitudes críticas y habilidades técnicas puestas en ellas. De forma que la investigación científica también puede dividirse en: 1) descubrimiento, 2) prueba, contrastación o análisis y 3) comunicación.

¿Qué tan importante es elaborar el informe científico? ¿Por qué se *debe* escribir y publicar un reporte de los resultados de la investigación? Para la comunidad científica la finalización del análisis no es suficiente para afirmar que se ha terminado una investigación. Desde el siglo XVII, gracias a Galileo (1564-1642), y a su obra *Sidereus Nuncius* (1610) la investigación producida se debe publicar en un lenguaje sencillo donde impere la claridad, el orden y la precisión (Cohen, 1983; Koestler, 1963). El astrónomo Lyttleton (1987, p. 28) recalca: "Al publicar la investigación científica, se debe hacer de manera tal que el lector pueda seguir todos los pasos que llevaron a los resultados de que se traten, para que de ser necesario verifique por sí mismo las conclusiones".

El informe científico ha sufrido algunos cambios desde el siglo XVII, el más significativo lo hizo Pasteur (1822-1895) al simplificar todavía más el reporte (Vizcaíno Sahagún, 2002; De Kruif, 1986). Se le conoce como el modelo IMRD (Introducción, Método, Resultados y Discusión). Aunque su uso no es generalizado, p. e. en los artículos de las ingenierías no se aprecia esta uniformidad, tampoco en los artículos y libros de historia y de historia natural. Sin embargo, los editores de revistas científicas demandan, cada vez más, sin importar la especialidad o la disciplina académica que presenten sus artículos bajo las directrices del modelo IMRD o similares.

Esta característica distintiva de la investigación científica ofrece la pauta para plantear otra regla de la investigación científica, la cual consiste en tener *disposición para publicar los resultados de manera abierta* o verificable. Lo dice explícitamente Mills (2000): La verificación consiste en convencer racionalmente a otros (...) más, para hacerlo debemos seguir (...) sobretodo la *regla* de que el trabajo se presente de tal suerte, que en todo momento esté *abierto* a la comprobación de los demás" (énfasis añadido) (p. 141). A nadie en cualquier otra actividad se le pide que revele los secretos de su descubrimiento; ni siquiera los científicos que elaboran investigaciones tecnológicas tienen esta exigencia, pues están protegidos por las patentes, las marcas o contratos de confidencialidad.

Para realizar ese largo proceso entre buscar un problema de investigación, hasta terminar algo que parece que cumple las expectativas de asesores, directores, pares o editores se requiere

un largo entrenamiento académico que implica destrezas, disciplina académica, actitud crítica, aptitud metodológica e imaginación para desarrollar eficientemente su oficio. A continuación se describen y analizan las prácticas que un investigador común realiza para lograr ese elusivo producto llamado -investigación científica-.

La práctica de la investigación científica

Cuando se destaca algún elemento interesante, contradictorio o raro de la lectura de libros, artículos o en la práctica en el laboratorio, el trabajo de campo se escribe en *notas bibliográficas o de resumen* esas dudas, atisbos, conjeturas que a veces asaltan al investigador. Esta información se recopila por medio de alguna técnica documental seleccionada previamente (-APA- [Asociación Americana de Psicología], -ML- [Modelo de Editorial Latino], -ISO- [Modelo de la Organización Internacional para la Estandarización]) entre otras (Bradley, *et al*, 2020), para garantizar que pueda ser verificada posteriormente.

Estas referencias bibliográficas serían inicialmente el punto de partida de un *archivo* y si se tiene suerte, también de un *proyecto de investigación*. Estos elementos a veces no son mencionados por los metodólogos, sin embargo, Mills (2000) en su libro clásico *La imaginación sociológica* los estima esenciales y muy productivos, ya que los considera el punto de partida de casi cualquier investigación.

Estos elementos permitirán desarrollar uno o varios problemas de investigación. Cuando el investigador, en uno de ellos, encuentre suficiente motivación e interés se puede decir que se ha logrado encontrar algo que merece ser investigado. A partir de este punto se empieza a escribir el proyecto de investigación. La escritura del problema a investigar es la llave del proceso de ignición de toda investigación.

Dicho proyecto de investigación debiera contener dos elementos formales: Introducción y método (IM). En el primero se describe el problema y se destacan sus partes sustanciales y se incluye él o los objetivos de la investigación, que no es otra cosa que la síntesis del problema que se desea resolver. El físico e historiador de la ciencia Bernal (1972, p. 47) lo considera básico para el trabajo científico: "El tener un objetivo, frecuentemente práctico, es casi un requisito esencial para el descubrimiento".

Plantear el objetivo no es un asunto menor debido a que si no refleja la esencia del problema no será posible encontrar la solución adecuada que lo explique. Según Bachelar (1974), saber plantear problemas es un rasgo esencial en la personalidad del científico y la manera más eficiente de plantear un objetivo es enunciarlo en forma de interrogante. El físico Wilkinson (1987) procede así: "Los núcleos (atómicos) contienen tantos nucleones como el estado libre, la siguiente pregunta es: ¿Qué están haciendo esos nucleones? (p. 167). El historiador Munford (1971) opera de manera semejante: "La base material y las formas culturales de la civilización occidental han sido modificadas por el desarrollo de la máquina ¿Cómo ocurrió esto? (...) ¿Qué valores inesperados surgieron en el proceso?" (p. 21). Y el biólogo Smith (1987, p. 272) se pregunta: "¿Qué es lo que determina la rapidez de la evolución".

La razón de plantear preguntas en los objetivos tiene una razón operativa, porque el siguiente paso en el planteamiento del problema demanda una respuesta, es decir, la hipótesis que habrá de responder al problema planteado en el objetivo. De forma opcional, en la introducción se incluyen las hipótesis a contrastar, aunque éstas sean vagas respuestas de lo que podría ser la explicación del problema (Dobzhansky, *et al.*, 1980, p. 475). Sugerir o encontrar la solución al problema o lo que es lo mismo, plantear una hipótesis es la etapa más desafiante de toda investigación porque involucra, en ocasiones, desplegar la imaginación para hacer un *descubrimiento* que en esencia es original. Brezinski (1993) describe vívidamente este proceso creativo: "Se comienza entonces a trabajar, a reflexionar sin descanso sobre el tema, pues a menudo la solución (del problema) se

presenta en la mente cuando menos se espera" (p. 87). Si no es posible plantear supuestos, sobre todo en problemas donde no existen antecedentes previos, entonces, se debería reconocer que el valor de la investigación reside en su carácter *exploratorio*.

Formuladas o no las hipótesis, es lícito plantear el *método* (M) que habrá de seguirse para analizar y verificar los supuestos (si los hay) y responder al objetivo de la investigación. En el método se plasman los procedimientos, las técnicas, los instrumentos y las pruebas que se realizarían para permitir responder al objetivo de la investigación. En este proceso es común que se recurra a un método afín a las preferencias del investigador, p. e. Rudé (1995, p. 207) se pregunta: "¿Por qué? (escogí) la revolución francesa? (y se responde) En parte, porque pronto descubrí que donde mejor podía estudiarse la clase de problemas en que llegué a interesarme era en los registros franceses de tal periodo". Se recomienda, sin embargo, que el investigador siempre esté dispuesto a proponer nuevos instrumentos para así ampliar el horizonte de los problemas que puede resolver.

Son cuatro los métodos específicos en donde se pone en práctica la investigación científica: 1) el experimental, típico de los laboratorios, 2) el trabajo de campo experimental (que recurre por lo menos a dos grupos: el control y el experimental, 3) el trabajo de campo no experimental y 4) el documental, propio de la historia, pero que se podría combinar con los otros tres. Depende de las condiciones en que se manifiesta el proceso a estudiar y la imaginación del científico para que escoja el método más adecuado.

Los instrumentos son más variados que los métodos pero es posible clasificarlos en cuatro grandes secciones: a) exploratorios (los sistemas de referencias APA y otros ya mencionados); b) los instrumentos cualitativos, los cuales registran hechos que no pueden, por lo general, cuantificarse y son muy variados; c) los instrumentos cuantitativos como los protocolos (son los que registran los datos captados por otros instrumentos); los cuestionarios (registran opiniones de las personas encuestadas); y las pruebas de conocimiento, que miden el grado de conocimiento y habilidades cognitivas de la persona (de la Lama Zubirán, *et al*, a2022).

Algunos académicos afirman que el marco teórico define el método, el procedimiento, el instrumento y la técnica que deben usarse, es un error. Hay que tener cuidado al plantear el método, ya que es la antesala de la *acción*, de la práctica. Un planteamiento incorrecto o no adecuado para responder al objetivo del estudio llevaría a un callejón sin salida. Se sugiere que el investigador imagine la posibilidad de responder a sus objetivos mediante varios métodos (experimento, trabajo de campo [encuesta, entrevista y/o observación participante] y labor documental o una combinación de ellos) y escoger el que mejor se adecue a:

1. las condiciones del autor (dedicación, tiempo, presupuesto y experiencia),
2. las incidencias y condiciones en que se manifiesta el problema y
3. Respetando los valores de la ciencia, determinar el grado de control que investigador quiere o puede lograr en su observación.

Una advertencia, antes de seguir. Sería necio crear un sistema cuya perfección y complejidad contraste con la llaneza del objetivo (Duarte, 1980).

En ocasiones, el investigador va más allá de las fronteras metodológicas aceptadas por sus colegas y se aventura en nuevos campos y procedimientos como lo hizo el historiador White (1999): "Estaba ávido de aplicar métodos antropológicos a las culturas letradas (...) ¿Podría aplicarse su enfoque a la edad media?" (p. 73), y Rabí quien recibió el Nobel por el diseño de nuevos métodos para medir el campo magnético de los átomos (Bernstein, 1982). Son unos pocos investigadores los que se atreven a tales desafíos, pero la recompensa es ser original y resolver problemas que se creían imposibles de realizar.

En esta etapa, el científico tomará en cuenta que, si no es posible obtener una muestra representativa del universo estudiado será preciso reconocer que su indagación se haya frente a un principio elemental de conocimiento, mas no dé certidumbre. No por ello, el esfuerzo académico, la actitud crítica, la aptitud metodológica y la creatividad será menor al desplegado cuando se tiene una muestra representativa.

Los elementos que hemos detallado –introducción y método- (a veces incluye un cronograma y costos), sus referencias bibliográficas y un título tentativo se redactan simultáneamente al desarrollo del proyecto de investigación. Éste se convierte en la plataforma de lanzamiento de la investigación, y mostrará a los asesores y al mismo autor si existen posibilidades efectivas de que se lleve a cabo (de la Lama, *et al*, b2022).

El análisis

Si los asesores, director de tesis u otras autoridades académicas o patrocinadores consideran que el proyecto es viable, vale la pena el esfuerzo y los recursos implicados se procederá a aprobar dicho proyecto de investigación y el científico iniciará el análisis de la investigación.

La fase del análisis exige un esfuerzo intelectual y operativo que será guiado por las hipótesis y el método descritos en el proyecto de investigación. Dicha labor sistemática se debería emprender con la certidumbre de que no existe rama del conocimiento de la realidad que no dependa absolutamente de un conjunto de hechos verificables, de forma que cualquier ciencia empírica encuentra parte de su valor científico en su acervo de datos. “Contribuir a este acervo implica tener capacidad analítica” (Knauth, 1976, p. 15).

Es una labor intensa, creativa y lúdica, consiste en abstraer de la realidad diversa, contradictoria y multifacética los hechos que responden directa e indirectamente al objetivo de la investigación. En el proceso no se debería de olvidar el hecho contradictorio que hay entre la investigación y la realidad. En virtud del *poder analítico* desarrollado por el esfuerzo intelectual es posible *detener* el cambio constante de la realidad, sin embargo, se debe hacer conciencia de que, de hecho, el flujo continúa (Havemann, 1967).

Subyacente a estas consideraciones está el hecho irreductible de que los hechos son registrados por los instrumentos propuestos y recogida su información en fotografías, protocolos, cuestionarios, entrevistas, test y/o fichas bibliográficas entre otros. Con la conciencia de que es pertinente evitar los errores típicos de la observación (sistemáticos o aleatorios).

A partir de los datos recogidos por los instrumentos se elaboran codificaciones, tabulaciones; a partir de ellos se hacen cuadros y pruebas estadísticas, gráficas (muy apreciadas en ciencias naturales), dioramas, mapas, y cronologías; estos tres últimos tienen particular realce en las ciencias sociales ya que enmarcan el parámetro espacio-temporal del estudio y muestran la capacidad de comprensión geo-histórica del científico.

La información obtenida por estos medios se ordena sistemáticamente en el archivo, de acuerdo a las hipótesis, con el objeto de aislar y reconstruir cada una de las partes sustanciales del fenómeno o proceso, separar y eliminar lo insustancial, organizar y dar coherencia al razonamiento, y de esta manera responder si las conjeturas pueden ser probadas o desestimadas, para finalmente responder al objetivo de la investigación.

Dentro de este esfuerzo analítico, cabe buscar en los datos la conformación de estructuras, relaciones y procesos, “Estudiar los errores y los fracasos con tanto cuidado como los aciertos” (Koyrè, 1978, p.7), y no olvidar que “Hasta el más rutinario cálculo y análisis de las materias primas pueden sugerir nuevas ideas y, a menudo, abrir nuevos caminos al pensamiento y a la investigación” (Cipolla, 1999, p. 95). En este acucioso proceso no se debería olvidar que la actitud crítica debe vigilar a la

aptitud metodológica para que no haya la tentación (muchas veces irresistible) de querer probar las hipótesis a toda costa (Pérez Tamayo, 2008; Gould, 2004; Medawar, 1997; Lyttleton, 1985).

Del análisis se genera un problema que por lo general suscita muchos debates: el que un conjunto de observaciones o experimentos justifica más de una teoría o explicación. El filósofo Feyerabend (1975) confirma esta idea: "La compatibilidad (de teorías) (...) obliga al hombre de ciencia a concentrarse en los hechos que, después de todo, son los *únicos* jueces aceptables de una teoría" (énfasis añadido) (pp. 52-53). De gran ayuda sería que los datos encontrados se sometieran a pruebas de hipótesis estadísticas, para establecer si las diferencias encontradas son producto de la casualidad o de las hipótesis del estudio. Un desafío para no disminuir la exigencia del rigor intelectual que respalda al análisis.

Una vez que se estime que se ha logrado una comprensión razonable de cada uno de los principales procesos o estructuras que ayudan a responder al objetivo del estudio se puede considerar que tenemos algo comprensible en vez de meras especulaciones, fantasías o atisbos. Se ha resuelto el *análisis*, otra parte esencial de toda investigación.

La escritura del reporte científico

Aclarada la imperiosa necesidad de escribir el informe científico es justo preguntarse ¿Por dónde se empieza a escribir el artículo o libro o tesis? Casi todos los metodólogos insinúan o afirman que se siga el orden en que se presenta el IMRD o cualquier otro sistema alternativo. Lo cierto es que cada investigador lo hace de acuerdo con su estilo de trabajo y la complejidad del asunto, por lo que la escritura del informe científico no necesariamente sigue el orden en que se presenta editada la tesis, el libro o el artículo. Sin embargo, se recomienda escribir los *Resultados*, inmediatamente después de terminar el análisis por la sencilla razón de que el investigador tiene fresco lo que acaba de encontrar. En los Resultados se describen los hallazgos encontrados, siempre reiterando que son una muestra del universo estudiado.

Lo relevante al escribir el apartado de Resultados de un artículo, o los capítulos de una tesis o el libro es que se debiera tener consciencia de que *no son un reflejo fiel y exhaustivo del análisis*, porque el científico *sólo* expone lo que pudo o le interesa probar o reconstruir. Todos aquellos elementos subjetivos o secundarios y circunstanciales, los ensayos fallidos e imprecisos, los errores cometidos y las intuiciones acertadas que ayudaron al juego de extraer los elementos esenciales del análisis *no* son mencionados. Como Tánner (Brezinski, 1993) señala en un ejercicio autocrítico: "En una exposición muy clara todo parece fácil, pero resume y *esconde* múltiples y continuados esfuerzos, no se entretiene detallando los empeños que exige la consecución de cada nueva verdad" (énfasis añadido) (p. 34). Es por esta razón que no son buenos maestros de metodología los manuales, los reportes y los artículos de investigación (Medawar, 1997, p. 32 y 50).

Al escribir los Resultados no se debiera olvidar de la ineludible exigencia de mantener la actitud crítica, compendiada en redactar en un lenguaje claro, preciso, ordenado y desde luego, presentar los hallazgos de la investigación sin sesgo. La intención es mostrar que el lenguaje explica diáfananamente el proceso o la estructura encontrada, en base a los hechos y las pruebas realizadas; equivale a saber, entender y explicar los procesos complejos estudiados (Knauth, 1976).

Si en el análisis existen elementos cuantificables se debe dar preferencia a los cuadros estadísticos y si es posible, la elaboración de gráficas o mapas medibles, sin olvidar que todos los elementos deben contribuir a elucidar si las hipótesis en juego fueron verificadas o no. Debería recalcarse: la oscuridad en el lenguaje, pretendidamente experto y complejo, pone en entredicho la actitud crítica, es ahí donde el chapucero y el charlatán se delatan. Nada delata tanto una postura acientífica como el desorden, el lenguaje de imágenes, el rehuir explicar claramente los procedimientos seguidos y no citar a los autores consultados (Vera, 2016; Etter, Cramer y Finn, 2006; Freeland, 2006; Reichenbach, 1967).

Después de escribir los Resultados, el investigador tiene la posibilidad de reflexionar sobre lo hallado, por lo que debería pasar a escribir la discusión y/o las conclusiones del estudio. Se trata de elaborar una respuesta *cualitativamente* más lograda que la ofrecida por las hipótesis al objetivo planteado inicialmente. Para ello, toma en cuenta las hipótesis propuestas, así como, el rigor del análisis y de esta manera valorar las explicación o respuesta que se va a dar al objetivo del estudio. Además, se busca dar a nuestro análisis una *generalización* (pasar a la explicación de la población estudiada) y una precisión dentro de los límites y posibilidades del estudio (Bachelard, 1974, p. 19). Es recordar que la actitud crítica debe prevalecer en la discusión y/o las conclusiones de la investigación.

El investigador novel frente a tal desafío usualmente elabora un tímido resumen de los Resultados, en tanto, el pseudocientífico tiende a sobregeneralizar al incorporar elementos que están fuera de los límites de la investigación con el objeto de satisfacer su ego, sus intereses personales o los de la autoridad que lo financió (Freeland, 2006).

Terminada la escritura de estas partes sustanciales de la investigación (Resultados y Discusión) se está en condiciones de escribir la Introducción y el Método seguido. Se trata de complementar aquel anteproyecto original que dio origen a la investigación, ahora enriquecido con todo un cúmulo de nuevas experiencias.

La Introducción se fortalece al enriquecer los antecedentes del problema con la experiencia adquirida. Si el proyecto probó hipótesis originales se recomienda escribir la nueva explicación o teoría dentro de un marco teórico y si fueron hipótesis normales aplicadas en un nuevo contexto se explicarían las características teóricas que justifican las nuevas condiciones. (De Romilly, 1993, p. 61). Estos añadidos se hacen sin modificar el sentido original de los objetivos y los supuestos del estudio, el cambio de cualquiera de ellos para hacerlos concordar con el análisis o las conclusiones pone en entredicho la actitud crítica de investigador. Se debería recordar que el objetivo y los supuestos no tienen que coincidir necesariamente con los resultados y las conclusiones, su valor reside en que fueron la guía creativa de las pruebas y el análisis que se hizo.

El siguiente apartado por escribir es el *Método*, en él se señala con claridad y precisión los procedimientos, instrumentos, técnicas y el tipo de muestra utilizada en la investigación; se recomienda hacer explícitos los criterios para la elección de las pruebas que se hicieron; así como manifestar los logros metodológicos, pero también lo que se estima fueron obstáculos y limitaciones del estudio, con ello se establecen los alcances del plan de trabajo, y se muestra que la actitud crítica prevalece.

Al terminar de escribir el método se tienen los elementos de un comunicado científico; ahora, el investigador los ordena en el orden formal establecido (IMRD), se incluyen al final las referencias bibliográficas y los anexos con los procedimientos realizados, si existen. La actitud crítica en esta parte de la indagación permite reconocer que existe la posibilidad de que haya un error involuntario en los cálculos a pesar de los esfuerzos del científico por evitarlo.

Cuando la investigación se desea publicar en una revista científica se precisa un *resumen*, usualmente es una versión sintética del IMRD y después se colocan las *palabras clave* que permitan ubicar al artículo en los motores de búsqueda como *Scielo*, *Latindex*, *Scopus* u otros, ambos elementos, resumen y palabras clave, se ubican enseguida de los nombres del autor o autores del artículo. Si se trata de una tesis o un libro, al final de la introducción es usual incluir un resumen de los capítulos y de las conclusiones más significativas (Menéndez Marcín, 2006). Posteriormente se pule la redacción, se corrigen las notas y las referencias; en el caso de una tesis o un libro se elabora el índice con su numeración.

Es el momento para que el investigador haga una última reflexión que capte la idea global y más o menos certera del trabajo que realizó, lo que le permite escribir una última síntesis, para

explicar el significado de todo lo hecho. Esa síntesis sería el *título* del informe. A continuación, si es una tesis se envía a los asesores a la espera de las observaciones correspondientes; si se trata de un artículo o libro se envía a una editorial científica, si el tema es de su interés se entrega a árbitros quienes juzgan y en ocasiones censuran (Silva-Rodríguez, 2015; Vizcaíno Sahagún, 2002) la calidad de la investigación, y deciden si se publica o no.

Discusión

Los criterios vertidos en este ensayo para desarrollar investigaciones científicas debieran ser tomados como meras recomendaciones, no demandan la aceptación pasiva y reverente, si no creativa y crítica por parte del lector. Sin embargo, debiera tomarse en cuenta que se trata de recomendaciones que hacen varios científicos renombrados que tienen experiencia en investigar y publicar sus resultados.

Ya entrados de lleno al campo de la ciencia sería válido preguntarse cuáles son los tipos de experiencias que deberían prevalecer. El interesado en la resolución de los problemas científicos debiera tener presente que la ciencia forma parte de la memoria colectiva de la experiencia humana, cuya función es mostrar que los procesos significativos, naturales o sociales tienen como centro el cambio permanente, lo cual lleva a enfrentar nuevas problemáticas.

Cualquier investigación requiere tiempo, imaginación, trabajo académico, conocimientos y perseverancia, empero, la satisfacción de hacer algo que pudiera ser significativo hace que valga la pena el esfuerzo. Además, todo científico sabe en su fuero interno que estos esfuerzos por comprender la realidad reditúan, dado que en este empeño mejoran sus aptitudes metodológicas, refuerzan su actitud crítica y su disposición para publicar abiertamente.

Referencias

- Adorno, T. W. (2001) *Epistemología y ciencias sociales*, Cátedra, Universidad de Valencia.
- Bachelard, G. (1974) *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Siglo XXI.
- Bárceñas, R. (2002). Contexto de descubrimiento y contexto de justificación: un problema filosófico en la investigación científica. *Acta Universitaria*, 12(2), 48-57. <https://www.redalyc.org/pdf/416/41600206.pdf>
- Benzer, M. y Reed, K. (2019) *Social Life. Contemporary Social theory*. SAGE Publications Ltd.
- Bernal, J. D. (1972) Aspectos de la ciencia, en *La ciencia en la historia*, UNAM. 2ª. Ed.
- Bernstein, Jeremy. (1982) Rabí: la edad moderna. *La experiencia de la ciencia*, Fondo de Cultura Económica.
- Bradley, L., Noble, N. & Hendricks, B. (2020). The APA Publication Manual: Changes in the seventh edition. *The Family Journal*, 28(2), Doi: <https://doi.org/10.1177/1066480720911625>
- Bourdieu, P. (2000) *Los usos sociales de la ciencia*, Nueva Visión.
- Budker, G. (1982) El significado de la escuela científica, en Mstislav Vsevolodovich, Keldysh e Iván Artobolevsky (coord.). *La edad del conocimiento*, Guajardo.
- Cajal, Alberto (2020) Lavoisier: biografía, experimentos y aportes. <https://www.lifeder.com/aportaciones-de-lavoisier/#:~:text=%20Principales%20aportes%20a%20la%20ciencia%20%201,que%20el%20agua%20era%20un%20compuesto...%20More%20>
- Cipolla, C. M.(1999) *Fortuna plus homini quam consilium valet*, en Curtis, L.P. Jr., compilador y autor. *El taller del historiador*, Fondo de Cultura Económica.
- Cohen, B. (1983) *La revolución newtoniana y la transformación de las ideas científicas*, España, Alianza Universidad.

- Cornford, F. M. (1942/2015) Was the Ionian Philosophy Scientific? *The Journal of Hellenic Studies*, 62, pp. 1-7. DOI: <https://doi.org/10.2307/626707>
- EcuRed. (2020), https://www.ecured.cu/Tycho_Brahe
- De la Lama Zubirán, P., de la Lama Zubirán M. A. y de la Lama García, A. E. (a2022) El proyecto de investigación y su relación con el descubrimiento científico. *Horizonte de la ciencia. Revista científica de la unidad de posgrado y la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional del Centro de Perú*, Año 12(23), 52-67. DOI: <https://10.26490/uncp.horizontedelaciencia.2022.1068>
- De la Lama Zubirán P., de la Lama Zubirán M. A., y de la Lama García, A. (b2022) Los instrumentos de la investigación científica. Hacia una plataforma teórica que clarifique y gratifique. *Horizonte de la ciencia. Revista científica de la unidad de posgrado y la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional del Centro de Perú*, Año 12(22), 189-202. DOI: <https://10.26490/uncp.horizonteciencia.2022.22.1078>
- De la Lama Zubirán, P., de la Lama García, A. y Del Castillo-Mussot, M. (2021) In the opinion of scientists: are there rules in research? Pilot study on the most widespread rules of scientific research. *Uniciencia*, 35(1), January-june, pp. 1-16. Doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ru.35-1.17>
- De la Lama García, A., Del Castillo Mussot, M. y de la Lama Zubirán, M. A. (2013) ¿Existen diferencias en las creencias que regulan las investigaciones científicas de los científicos naturales y sociales? 185 investigadores responden, en *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, 71, enero-abril, pp. 39-66. https://publicaciones.xoc.uam.mx/TablaContenidoFasciculo.php?id_fasciculo=626
- De Kruijff, Paul. (1986) Pasteur. *Cazadores de microbios*, editores mexicanos unidos, 8 ed.
- De Romilly, Worms P. (1993) Sur les premiers principes des sciences mathématiques, en Claude Brezinski. *El oficio de investigador*, Siglo XXI.
- Dobzhansky, T., Ayala, F., Stebbins, L. y Valentine, J. (1980). *Evolución*, Omega.
- Duarte, L. F. (1980) *Diseño de un sistema cuantitativo para evaluar informes del área de las ciencias sociales*. Tesina, UNAM, Facultad de Psicología.
- Etter, S., Cramer, J. J., & Finn, S. (2006). Origins of academic dishonesty: Ethical orientations and personality factors associated with attitudes about cheating with information technology. 133-155. <https://doi.org/10.1080/15391523.2006.10782477>
- Feyerabend, P. K. (1975) Cómo ser un buen empirista: petición de tolerancia en asuntos epistemológicos, en P. H. Nidditch (compilador y autor), *Filosofía de la ciencia*, Fondo de Cultura Económica.
- Freeland, Judson H. (2006) *Anatomía del fraude científico*, Crítica.
- Fiske, S. T., Gilbert, D. T. & Lindzey, G. (eds.). (2010), *Handbook of social psychology*. (Vol. 2). John Wiley & Sons.
- Guillaumin, G. E. (2016) Tycho Brahe y la crisis metodológica: nuevos datos, nuevo modelo y la primera integración cognitiva de un sistema planetario. *Génesis de la medición celeste. Una historia cognitiva del crecimiento de la medición científica*. Tirant Humanidades.
- Gensollen, M. y Mark Jiménez R. (2018) La ciencia como un punto de vista: algunos desafíos a la objetividad científica. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, nº 75 (Septiembre-Diciembre) <http://dx.doi.org/10.6018/daimon/336151>.
- Gould, S. J. (2004) *Érase una vez el zorro y el erizo, las humanidades y la ciencia en el tercer milenio*, Crítica.

- Greenstein, T. N. y Shanon, N. D. (2019) *Methods of research on human development and families*. SAGE Publications, Inc.
- Havemann, R. (1967) *Dialéctica sin dogma*, Ariel.
- Holton, G. (1985), *La imaginación científica*, Fondo de Cultura Económica.
- Howard Ecklund, E., Johnson, D. R., Scheitle, Ch. P., Matthews, K. R. W., and Lewis, S. W. (2016) Religion among Scientists in International Context: A New Study of Scientists in Eight Regions". *Socius: Sociological Research for a Dynamic World*. Volume 2: 1–9. DOI: 10.1177/2378023116664353
- Huizinga, J. (2005) *Homo Ludens. El juego y la cultura*, Fondo de Cultura Económica, 2ed.
- Kedrov, B. M. (1982) La psicología en la creación científica, en Mstislav Vsevolodovich, Keldysh e Iván Artobolevsky (coord.). *La edad del conocimiento*, Guajardo.
- Koestler, Arthur. (1963) *Los sonámbulos*, Eudeba.
- Knauth, L. (1976) *Programa de historia universal moderna y contemporánea*, Asociación Nacional de Universidades e Intituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Knorr Cetina, Karin (2005) *La fabricación del conocimiento, un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*, Universidad Nacional de Quilmas. <http://es.scribd.com/doc/48789320/Knorr-Cetina-La-Fabricacion-Del-Conocimiento>
- Koyrè, A. (1978) *Estudios del pensamiento científico*, Siglo XXI, 2a. ed.
- Levine, I. (1999) El historiador y la brecha de la cultura. En L. P. Jr. Curtis compilador. *El taller del historiador*, Fondo de Cultura Económica.
- Lyttleton R. A. (1987) La naturaleza del conocimiento, en Ronald Duncan y Miranda Weston-Smith (compiladores), *La enciclopedia de la ignorancia. Todo lo que es posible saber sobre lo desconocido*, Fondo de Cultura Económica.
- Medawar, Peter. (1997) Hipótesis e imaginación, y ¿Son un fraude los artículos científicos? en *El extraño caso de los ratones moteados y otros ensayos sobre ciencia*, Grijalvo Mondadori.
- Menéndez Marcín, A. M. (2006) *Estrategias para elaborar libros*, Porrúa.
- Mills, W. C. (2000) Sobre artesanía intelectual, en *La imaginación sociológica*, Fondo de Cultura Económica, 2a. ed.
- Munford, L. (1971) *Técnica y civilización*. España, Alianza Editorial.
- Pérez Tamayo, R. (2008) *La estructura de la ciencia*, Fondo de Cultura Económica.
- Plint, M. & Boswirth, L. (1978) *Fluid mechanical: A laboratory course*, Griffin.
- Pocock, J. G. A. (1999) El trabajo sobre las ideas en el tiempo, en L. P. Jr. Curtis compilador. *El taller del historiador*, Fondo de Cultura Económica.
- Reichenbach, H. (1996) Teoría general del conocimiento físico. *Objetivo y métodos del conocimiento físico*, Fondo de Cultura Económica.
- Reichenbach, H. (1975) *La filosofía científica*, Fondo de Cultura Económica.
- Robertson, D. (1999) Clío en el nuevo mundo, en L.P. Curtis Jr. Compilador, *El taller del historiador*, Fondo de Cultura Económica.
- Ross, S. M. (2020). *Introduction to probability and statistics for engineers and scientists*. Academic Press.
- Rudé, G. F. E. (1999), El rostro cambiante de la multitud, en L.P. Curtis Jr. Compilador, *El taller del historiador*. Fondo de Cultura Económica.

- Silva-Rodríguez, A. (2015) ¡Abramos el discurso científico! La revisión abierta por pares. Una opción para transparentar las decisiones científicas. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*. 1(1) pp. 15-30. DOI: <http://dx.doi.org/10.22402/rdipycs.unam.1.1.2015.37.15-30>
- Smith, J. M. (1987) Las limitaciones de la teoría de la evolución, en Ronald Duncan y Miranda Weston-Smith. (compiladores) *La enciclopedia de la ignorancia. Todo lo que es posible saber sobre lo desconocido*, Fondo de Cultura Económica.
- Schödinger, Erwin. (1997) *La naturaleza y los griegos*, Tusquets.
- Vera, Héctor. (2016) plagio nuestro de todos los días, IISUE-UNAM, Tercera época | Volumen XXXVIII | Número 154 | Suplemento, pp. 1-5. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/2016/154>
- Vizcaíno Sahagún, Carlos (2002) *Las revistas de investigación y cómo publicar en ellas*, cuadernos altexto3, ANUIES, región centro occidente.
- Wigglesworth, V. B. (1987) El control de la forma en el cuerpo vivo, en Ronald Duncan y Miranda Weston-Smith (compiladores), *La enciclopedia de la ignorancia. Todo lo que es posible saber sobre lo desconocido*, Fondo de Cultura Económica.
- White, L. T. Jr. (1999) Historia y clavos de herradura, en L. P. Jr. Curtis compilador. *El taller del historiador*, Fondo de Cultura Económica.
- Wilson Jr, (1952) *An Introduction to scientific research*, MacGraw.



© Los autores. Este artículo es publicado por la *Horizonte de la Ciencia* de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Atribución-No Comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.

El trabajo independiente, dinámica de su tratamiento en diferentes escenarios de aprendizaje

Mana kamachikuyniyu lulaykaa, likapaynip shaakachiinin lichkaninkunap tinkuninkunap haakuninkuna yachana

Recepción: 17 mayo 2023

Corregido: 20 junio 2023

Aprobación: 15 julio 2023

Martha Regla García Bargado¹
martha.garcia@reduc.edu.cu*Universidad Ignacio Agramonte Loynaz Camagüey
Cuba*

Resumen

El trabajo independiente es analizado desde múltiples dimensiones, en este trabajo se realiza un análisis teórico y práctico de este método enfatizando en la necesidad de motivar al estudiante desde las orientaciones. El objetivo exponer experiencias sobre la utilización de variantes del trabajo independiente en diferentes escenarios educativos lo que lo hace más motivante para su ejecución. Se experimentó en el primer año de la carrera Licenciatura en Educación Preescolar, en la asignatura Introducción a la Especialidad. Por su efectividad se desarrollaron actividades metodológicas en la Universidad, se experimentaron y se hizo extensiva la dinámica propuesta a 27 asignaturas.

Palabras clave: métodos de enseñanza; enseñanza y formación; gestión del conocimiento

Keywords: teaching methods; education and training; knowledge management

Lisichiku limaykuna: yáchanaplulayninkuna; yáchachina shaykachina; yáchaykaap; yáchaykaap pulichinin.

Abstract

Independent work is analyzed from multiple dimensions, in this work a theoretical and practical analysis of this method is carried out, emphasizing the need to motivate the student from the orientations. The objective is to expose experiences on the use of variants of independent work in different educational settings, which makes it more motivating for its execution. It was experimented in the first year of the Bachelor's degree in Preschool Education, in the subject Introduction to the Specialty. Due to its effectiveness, methodological activities were developed at the University, the proposed dynamics were experimented and extended to 27 subjects.

Datos de la autora

¹ Martha Regla García Bargado, <https://orcid.org/0000-0002-05010-7152>, Universidad Ignacio Agramonte Loynaz Camagüey, Dr. C., Profesora Titular. Cuba; martha.garcia@reduc.edu.cu

Conflicto de intereses y divulgación

La autora declara no tener conflictos de interés que haya influenciado en los resultados de su trabajo de investigación; asimismo declara no conocer algún posible conflicto de interés que se derive luego de la divulgación del presente trabajo.

Consentimiento informado

La autora del presente artículo declara si haber solicitado la autorización de los individuos participantes en el estudio para usar la información proporcionada; a quienes hemos garantizado el derecho a interrumpir su participación en cualquier momento, el anonimato por lo que no se revela su identidad, así como el tratamiento confidencial y privado de la información recibida.

Introducción

El proceso de enseñanza-aprendizaje demanda progresivamente del diseño de situaciones en la que los estudiantes se apropien de recursos que le permitan interactuar con la realidad para asumirla con una actitud valorativa, creadora y desarrolladora. Por ello se concibe como "un todo integrado (...) de lo cognitivo y lo afectivo, de lo instructivo y lo educativo" (Silvestre y Rico, 2003, p. 69).

En este proceso se desarrollan acciones colectivas e individuales que mediatizan tanto el aprender como el enseñar, por ello le antecede un diagnóstico de los estudiantes, del grupo y de los medios y recursos disponibles para su adecuado diseño y ejecución. El diagnóstico a que se aspira debe ser científico e integrador para que facilite el conocimiento profundo del estudiante en diferentes aristas (socio-cultural, cognitivo, psicológico) y también para acertar en la planificación del aprendizaje su conducción y comunicación y potenciar desde el proceso de enseñanza-aprendizaje el desarrollo personal e integral.

Por su pertinencia en el proceso de enseñanza aprendizaje, el trabajo independiente es una categoría muy estudiada, tradicionalmente se maneja como método, no obstante, en las últimas décadas se aborda como proceso de dirección (Román y Herrera, 2010, Román, 2011, y Universidad de Colima, 2016), como forma de actividad (Ministerio de Educación Superior, 2018) o en otras acepciones menos usadas.

Todos los argumentos en estos criterios científicos refieren en su atención conceptual como un medio para el desarrollo de la independencia cognoscitiva por las características de la actividad cognoscitiva, lógica y psicológica de los estudiantes. En este artículo se asume como método por la su pertinencia en los diferentes espacios de enseñanza aprendizaje.

En la práctica pedagógica, los profesores se sienten comprometidos con la calidad de los aprendizajes, cuestionan constantemente si es eficaz y es eficiente la dedicación al estudio y, sin querer se preocupan más por lo que aprenden que por cómo aprenden sus estudiantes. Quizás esa es una de las causas por la que se aprecia en la práctica que al orientar el estudio independiente se muestra gran interés por aproximar a los clásicos que han abordado el contenido, su actualización, entre otros, desatendiendo aquellas operaciones que faciliten la gestión del conocimiento, el autoaprendizaje y el vínculo con la profesión y con la vida. Provocando, muchas veces, que los estudiantes se desmotiven, incumplan con su realización y no lleguen a cumplir con los objetivos planificados.

El empeño de toda universidad está en graduar profesionales de su tiempo, con alto nivel de compromiso profesional, competentes para resolver problemas de la práctica con independencia. Por lo que se hace necesario actualizar métodos y medios para su aprendizaje. Es por lo que en este artículo se expondrán experiencias sobre la utilización de variantes del trabajo independiente en diferentes escenarios educativos lo que lo hace más motivante para su ejecución.

La investigación se condujo guiados por los principios del paradigma cuali-cuantitativo utilizándose métodos de los niveles empíricos, teóricos y estadísticos matemáticos, entre ellos destacan.

Métodos teóricos

Histórico-lógico: para conocer los antecedentes, evolución y tendencias actuales del trabajo independiente en el sistema educacional cubano.

Análisis y síntesis: para estudiar los diferentes criterios y posiciones sobre la orientación del trabajo independiente en diferentes escenarios de aprendizaje.

Inducción-deducción: para interpretar y valorar las propuestas realizadas en otros entornos educativos con respecto a la orientación del trabajo independiente en diferentes escenarios de aprendizaje.

Métodos de nivel empírico.

La encuesta a directivos educacionales de la Carrera Educación Preescolar, con el propósito de diagnosticar el estado inicial del problema científico objeto de investigación, en cuanto al conocimiento, uso y aplicación de diferentes formas de orientación del trabajo independiente en diversos escenarios de aprendizaje.

La encuesta a profesores de la Carrera Educación Preescolar con el propósito de conocer los criterios sobre la influencia del escenario de aprendizaje sobre la forma de orientar el trabajo independiente de los estudiantes.

La encuesta a estudiantes con el propósito de conocer sus criterios respecto a la aplicación de las formas en que se les orientó el trabajo independiente dependiendo del escenario de aprendizaje.

Métodos estadísticos:

Tabulación matemática simple: Con el objetivo de procesar y tabular los resultados de los distintos instrumentos aplicados en las diferentes etapas de la investigación.

Desarrollo

En estos tiempos, a la vida del estudiante universitario le cruzan no solo el acelerado desarrollo socioeconómico, de la ciencia y la técnica sino también la creciente búsqueda de soluciones en su formación académica, laboral e investigativa. Esta dinámica demanda del perfeccionamiento de los métodos de enseñanza de manera que garanticen la preparación del estudiante para vida y la profesión.

El desarrollo del estudiante se concibe desde la participación en clases, dedicación al estudio, cumplimiento de tareas de aprendizaje y como premisa principal la actividad productiva intelectual. De ahí que se requiere planificar un proceso de enseñanza aprendizaje que promueva reflexionar, valorar, suponer, argumentar, solucionar, aplicar conocimientos, elaborar propuestas, entre otros en comunión con la formación de una actitud positiva hacia la profesión y el estudio, el desarrollo de intereses y motivos y la asimilación de hábitos y habilidades para el estudio y la profesión.

Es una necesidad considerar los procedimientos y las operaciones lógicas que transcurren en el proceso de aprendizaje, la forma organizativa, características del contenido, entre otras, como herramientas para orientar y dirigir la actividad de aprender.

El componente que permite estructurar la forma de enseñar y aprender es el método, para Montes de Oca y Machado (2011) "constituyen la vía, o el camino, que se adopta en la ejecución

del proceso de enseñanza-aprendizaje para que, haciendo uso del contenido, los estudiantes puedan alcanzar el objetivo". (p.489). El éxito de su selección radica en la adecuada combinación y correspondencia con el objetivo y los restantes componentes del proceso.

Son múltiples las aportaciones al componente del proceso por la Didáctica en correspondencia con los escenarios educativos en que se desarrolla la enseñanza aprendizaje. Sin embargo, en los últimos tiempos se ha ponderado la orientación de tareas a distancia, así como su evaluación utilizando el trabajo independiente como medio fundamental para la adquisición y producción de conocimientos por las asignaturas desde cualquier modalidad de estudio y en escenarios de aprendizaje real y virtual.

De las consultas realizadas a las definiciones aportadas por investigadores acerca del método de enseñanza trabajo independiente, se asume a Morales, 2012 (como se citó en Almguea, Hernández y Terrero, 2018) quien lo define como "la realización de tareas por parte de los estudiantes bajo la dirección del profesor, con un carácter activo del pensamiento, que pueden llegar e incluso al nivel de asimilación más alto, el de la creación" (p. 376).

En correspondencia con lo expresado los estudiantes desarrollan habilidades cuando trabajan con guías de estudio, de laboratorio o de práctica laboral; hojas de trabajo; consultas y búsquedas bibliográficas; consultas a sitios de internet; actividades en plataformas interactivas; entre otras, de forma que puedan accionar convenientemente el material de estudio y profundizar en diferentes materias.

El empleo de este método facilita la apropiación de los conocimientos, la creatividad, el desarrollo de hábitos y habilidades investigativas y de estudio, la independencia cognoscitiva, la capacidad de autoaprendizaje, motivación hacia la profesión y la actividad de estudio. En él se concretan toda una serie de aspectos internos y externos, de carácter objetivo y subjetivo que hace que se pondere su esencia como método.

Este método es muy efectivo en el proceso de formación de los profesionales en sus tres modalidades de estudio: presencial, semipresencial y a distancia, así como en las formas organizativas fundamentales del trabajo docente (la clase, la práctica de estudio, la práctica laboral, el trabajo investigativo de los estudiantes, la autopreparación de los estudiantes, la consulta, la tutoría) puesto que permite la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la formación de valores e intereses cognoscitivos y profesionales mediante la realización de actividades o asesorías académicas, laborales o investigativas.

Debe ser planificado por el docente al modelar la asignatura (en el diseño didáctico del tema para entornos de enseñanza-aprendizaje virtuales y reales) de forma que garantice el vínculo afectivo-cognitivo con una concepción dinámica, atractiva e interesante como premisa para asimilar el contenido, teniendo en la motivación y en el sentido de la tarea la fuerza motriz de la acción independiente (Márquez, Tarajano, Mariano y Scrich, 2013).

Pidakisti (como se citó en Rodríguez y Rodríguez, 2017) define el trabajo independiente como "...un medio para la inclusión de los alumnos en la actividad cognoscitiva independiente, como un medio de su organización lógica y psicológica"(p. 77). Considera el aspecto interno y externo del método y establece los eslabones: por modelo, reproductivo, productivo y creativo en correspondencia con los diferentes niveles de asimilación del contenido.

Por consiguiente, la esencia del trabajo independiente radica en el análisis de los nexos que unen a los componentes de la actividad, a decir, el alumno actuando en calidad de sujeto y los objetivos reales, los fenómenos etc., en calidad de objeto. En esta tendencia el trabajo independiente ha sido considerado como un sistema de métodos y procedimientos que facilita introducir a los estudiantes, de forma eficaz, en la actividad cognoscitiva independiente. (Rodríguez, 2009).

Como se apuntó, la planificación del trabajo independiente debe ser iniciada al modelar la signatura, desde este mismo momento debe tensionarse con enfoques participativos y sistemáticos, combinándolo y adaptándolo a los escenarios en que se desarrolla el proceso.

Si se organizan materiales y recursos solo se requieren indicaciones para que el estudiante disfrute del aprendizaje, se involucre e interactúe con el contenido, descubra nuevas fuentes de conocimiento, progrese en lo personal y social y se relacione con la profesión.

El estudiante como agente ejecutor tiene que dársele un rol protagónico, el profesor como figura clave, agente orientador y controlador, actúa como facilitador, por tanto, al planificar el estudio independiente de un contenido debe tener como centro al estudiante, sus limitaciones, potencialidades, intereses personales y sociales, de esa manera se logra efectividad en el mismo. Además de garantizar su orientación precisa y potenciar el pensamiento creador.

Según Rouco (2014) la motivación se compone de elementos internos y externos que en equilibrio sustentan el estudio. Los elementos externos ayudan a encontrar una direccionalidad en la actividad concreta, mientras que los elementos internos mantienen el control del estudio. La motivación apoya el éxito y la calidad del trabajo independiente, por lo que requiere cambios de estilos de trabajo en los profesores y una organización científica y dinámica, para lo que se sugiere:

- Integrar todos los escenarios, recursos y materiales disponibles para el aprendizaje, su gestión y profundización.
- Analizar metodológicamente los contenidos y temas del programa descomponiéndolos en unidades didácticas.
- Determinar qué parte del tema y de la unidad didáctica es más factible para el trabajo independiente, así como las herramientas y recursos más efectivos.
- Dominar el Modelo del Egresado para el establecimiento de nexos entre algunos contenidos de las unidades didácticas y de la profesión mediante el trabajo independiente.
- Diagnóstico integral del estudiante. Para que el trabajo independiente sea personalizado se debe tener en cuenta los estilos de aprendizaje y así determinar el eslabón a utilizar (por modelo, reproductivo, productivo o creativo). El diagnóstico permite una orientación adaptativa, con niveles de ayuda y con apoyo emocional e intelectual en correspondencia con el ritmo de cada estudiante.
- Orientación que motive. Cuando en las indicaciones de las tareas que comprenden el trabajo independiente se explora lo que esta aporta en lo personal y en lo profesional se promueven significados personales. De ahí que se deben propiciar alternativas para imprimirle un carácter selectivo y por tanto la toma de decisiones, convirtiéndolo en una oportunidad para la solución de contradicciones entre los conocimientos teóricos y su aplicación práctica. También debe favorecer el carácter sistémico para el gradual tránsito de la dependencia a la independencia y de la reproducción a la creatividad de forma. Imprimiendo un manejo individualizado para la correcta atención a las diferencias individuales. Que las tareas estimulen la solución de problemas profesionales de forma independiente, constituyan retos personales y profesionales. Sin abandonar la comprensión de la tarea en la que debe estar claro qué hacer, para qué hacer, cómo proceder, qué medios utilizar.

En la orientación la motivación tiene un papel relevante. Para lograrlo es necesario plantear situaciones problémicas que se deriven del contenido y que constituyan un motivo para crear o buscar soluciones.

- Ejecución compartida. Se atiende la zona de desarrollo próximo al permitir que por sí solo el estudiante se apropie del contenido previamente motivado en la orientación.

El profesor organiza espacios de intercambios que estimulen la colaboración entre estudiantes, la retroalimentación, la intervención con niveles de ayuda y la atención a las posibles dificultades.

- **Control educativo.** Además del control tradicional mediante informes, conversación, intercambios de ideas, preguntas orales o escritas, entre otras; hay que estimular los buenos resultados del trabajo independiente a niveles superiores, como: realizar exámenes de premios, subir notas, elaborar ponencias para eventos científicos estudiantiles, socializar los resultados en la práctica laboral, entre otros.

A tono con lo expuesto, se corrobora la potencialidad de integrar, al modelar la asignatura, en los cursos interactivos un estudio independiente interesante, significativo y creador con recursos para profundizar e indagar en los contenidos. Constituyendo una magnífica herramienta para transitar de la dependencia a la independencia mediante foros, wikis, chat, debates, entre otros.

Moodle es una de las plataformas educativas disponible en la Universidad de Camagüey que más apoyos aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuenta con herramientas de seguimiento y evaluación, cuestionarios editables para la evaluación y autoevaluación, y otros para conocer los estilos y formas en que aprenden los estudiantes. Registra la actividad de los estudiantes y cuenta con planillas de calificación. La interactividad y dinámica de la plataforma facilita el diagnóstico, orientación, ejecución y control del estudio independiente.

Estas propuestas fueron experimentadas en el primer año de la Licenciatura Educación Preescolar, curso regular diurno, específicamente en la asignatura Introducción a la Especialidad que constituyó modelo para el trabajo metodológico y el montaje de otras asignaturas. En el curso las estudiantes conocieron las diferentes modalidades de la educación preescolar mediante videos, ilustraciones, fotografías, enlaces con los softwares educativos para la edad preescolar, materiales de apoyo, artículos. Las actividades de aprendizajes más empleadas fueron el foro debate, la construcción colectiva de un glosario, las tareas individuales y el recurso URL. Esta experimentación permitió diseñar trabajo independiente para espacio presencial, y en la plataforma Moodle.

Se orientaron guías de estudios para seminarios y clases prácticas relacionadas con las modalidades educativas de la educación preescolar con el apoyo de la plataforma Moodle, en la que el seminario de debate y discusión se desarrolló utilizando el Foro interactivo sincrónico y asincrónico y el Glosario. Desde la práctica laboral se conforma un repositorio de fotografías y vídeos que representan las dos modalidades de atención educativa y compartieron en la nube.

También se destacan algunas actividades y recursos para el trabajo independiente, entre ellas:

- **Tarea** para realizar auto-análisis a partir de lo aprendido en clases, la plataforma, la práctica de familiarización y el intercambio con sus compañeras fundamentan en qué modalidad de la educación preescolar le gustaría trabajar cuando se gradúe.
- **Glosario Colaborativo** para colocar términos aprendidos en las asignaturas que recibe en el semestre, su concepto y gestionar en internet imágenes asociadas.
- **Foro debate sencillo** para compartir en el grupo la modalidad que más le gusta trabajar al graduarse, socializando de este modo los fundamentos de la tarea.

Con el recurso **URL** visitan el portal logopédico, entran a los sonidos onomatopéyicos, al nombre del sonido producido por el animal, copian los que no conocen y dejan comentarios en el portal sobre la impresión de la visita.

Cómo trabajo final de la asignatura las estudiantes escogen la forma de comunicar su impresión sobre la especialidad y la suben a la plataforma para hacerla visible a todo el grupo. Mediante un foro de discusión se analizan los resultados.

Temática “Mi especialidad preferida”

Formas que puede seleccionar el estudiante para trabajar la temática: reportaje, cuento, canciones, fábulas, historias de vidas, diario, cartas, adivinanzas, afiche o cartel, revista creativa, multimedia y videos.

Para cada una de estas modalidades se les ofrece sitios de internet, personas del departamento o de la universidad que pueden ayudar o colaborar para su realización. El fin de estos textos será para motivar a otras jóvenes a estudiar la carrera Licenciatura en Educación Preescolar.

Las estudiantes interactuaron con la plataforma en laboratorios (aquellas que no contaban con Tablet o móvil), las que contaban con dispositivos electrónicos lo hacían en las áreas wifi de la Universidad. Ante esta forma novedosa de interactuar con el contenido mediante el trabajo independiente requiere atención especial por las profesoras que dirigen el proceso de la asignatura.

Como se puede contrastar, las estudiantes se relacionan con la confección y revisión de presentaciones electrónicas; navegación por la intranet, consultan EcuRed, buscan conceptos e imágenes relacionadas con los términos del glosario, usan además el traductor de Google.

Se dedicó tiempo de laboratorio para que interactuaran con software educativos de la edad preescolar producidos en la universidad y el país mediante los vínculos del portal con Cubaeduca.

El curso exhibe multimedia, carteles y calendarios, videos, cuentos y adivinanzas realizados por las estudiantes para culminar la asignatura. Estos resultados se presentaron en el Fórum Científico Estudiantil de la carrera. Los almanaques fueron impresos y se repartieron en los Colegios Universitarios y se utilizaron para premiar trabajos en el Seminario Científico Metodológico de la Facultad de Ciencias Pedagógicas. También se socializaron en los Preuniversitarios del municipio Camagüey y de la provincia mediante los Centros Universitarios Municipales para promocionar la carrera Licenciatura Educación Preescolar. Esta última acción ha favorecido el incremento de matrícula en la carrera.

Imagen 1

Afiche promocional de la carrera Licenciatura Educación Preescolar



Fuente: Curso Introducción a la Especialidad <https://moodle.reduc.edu.cu/course/view.php?id=1231>

Imagen 2

Almanaque promocional de la carrera Licenciatura Educación Preescolar



Fuente: Curso Introducción a la Especialidad <https://moodle.reduc.edu/course/view.php?id=1231>

La relación empática se fortaleció en el grupo, en sus inicios buscaban más la ayuda del profesor que la de otro estudiante, con el transcurso de las diferentes actividades fueron ganando en colaboración, en unidad (Ej.: en el glosario todas presentaron los términos con una misma estructura: concepto, imagen, término en inglés) aprendieron a rectificar cuando se podía, a rectificar a otras compañeras, a estimularse en sus comentarios y resultados, tanto en lo verbal como en lo escrito.

Es meritorio destacar la orientación hacia la profesión que lograron, pues muchas no sabían características de la carrera y se motivaron con la carrera, con la asignatura, con el uso de la plataforma Moodle TIC y principalmente con el estudio y las formas de aprender que propició el curso.

A partir de estos resultados se han desarrollado un total de tres actividades metodológicas demostrativas en los Departamentos Docentes de Educación Preescolar, Educación Primaria y en el Consejo Docente de la Facultad Ciencias Sociales.

Este trabajo liderado por miembros del proyecto conjuntamente con los colectivos de disciplina y de año de la carrera Licenciatura en Educación Preescolar ha repercutido en el incremento de aperturas de cursos en la plataforma Moodle y en la calidad de la orientación del trabajo independiente contando con un total de 11 cursos soportados en Moodle en el curso regular diurno, la mayoría en el segundo semestre, 10 asignaturas correspondientes al plan E, en asignaturas del currículo base: Formación Pedagógica General y Fundamentos Teóricos y Didácticas de la Educación Preescolar y también del Currículo Optativo/Electivo.

Esto se ha transferido al curso por encuentro en la propia carrera, contando con un total de 16 asignaturas con cursos abiertos, completos o parcialmente montado, se aprecia el interés del colectivo de carrera de abordar el trabajo independiente mediado por las tecnologías, a pesar de las limitaciones que algunas sedes presentan por carencias de computadoras.

Conclusiones

La sistematización de las investigaciones sobre la utilización del método de enseñanza trabajo independiente contribuyeron a la conceptualización sobre su uso en el proceso enseñanza-aprendizaje con enfoque motivador.

La experiencia presentada sobre la utilización del método trabajo independiente, propicia atender la motivación de los estudiantes hacia esta actividad por los docentes de la Universidad de Camagüey.

La utilización de cursos interactivos y dinámicos en tecnología Web como medios del proceso de enseñanza-aprendizaje, pueden contribuir a elevar la motivación, la calidad y los resultados del trabajo independiente de los estudiantes universitarios por el carácter profesional, productivo y problematizador, retar al estudiante e impulsarlo a niveles superiores de independencia cognoscitiva a través de un tareas que abarque el contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se vinculen la teoría y la práctica, la profesión y la vida.

Referencias

- Almoguea Fernández, M., Hernández Castellano, M., & Terrero Matos, W. (2018). El método de enseñanza trabajo independiente en la disciplina Zootecnia General. *Conrado*, 14(65), 374-380.
- Márquez Molina, G. O., Tarajano Roselló, A. O., Mariano Mateo, A., y Scrich Vázquez, A. (2013). Estrategia didáctica para el desarrollo del trabajo independiente de la asignatura Metodología de la Investigación Cualitativa en Salud. *Humanidades Médicas*, 13(2), 498-525.
- Ministerio de Educación Superior. (2018). Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior. Resolución No. 2/2018. En Gaceta Oficial. No. 25. Cuba.
- Montes de Oca Recio, N., & Machado Ramírez, E. F. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Humanidades Médicas*, 11(3), 475-488.
- Rodríguez Pupo, N., Rodríguez Moreno, A. (2017). El Perfeccionamiento del Trabajo Independiente en la Universidad. *Hallazgos* 21, 2(1) ,75- 81.
- Rodríguez Cobián, A. A. (2009) El trabajo independiente en los estudiantes de medicina y la enseñanza de la propedéutica clínica, en el contexto del policlínico universitario. *Ciencia y Sociedad*, 34(1), 133-146.
- Román Cao, E. (2011). Modelo didáctico para perfeccionar el trabajo Independiente en la modalidad de estudio semipresencial. (Tesis doctoral). Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez”. Sancti Spiritus.
- Roman, E., y Herrera, J. I. (2010). Aprendizaje centrado en el trabajo independiente. *Educación*, 13(1), 91–106.
- Rouco Z. (2014). Aprendizaje desarrollador centrado en el trabajo independiente. *Universidad y Sociedad*, 45-51.
- Silvestre Oramas, M. y Rico Montero, P. (2003) Proceso de enseñanza-aprendizaje. En: Compendio de Pedagogía. Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- Universidad de Colima. Dirección General de Educación Superior. (2016). Criterios para el manejo del trabajo Independiente de los estudiantes de nivel Superior. Recuperado de: https://portal.ucol.mx/content/micrositios/227/file/Criterios_Trabajo_Independiente.pdf



© Los autores. Este artículo es publicado por la *Horizonte de la Ciencia* de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Atribución-No Comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.



La biblioteca de aula como espacio para la interacción de lectores. Descubriendo caminos interpretativos y lecturas plurales para la formación integral

Uchuk ya'chaywasikaa ñawinchaakunap lulayninkunap hakuninkuna Lulayninkunap pulininkuna taliyal achka ñawinchaakuna lllapankunap ishpichikuyininkunapa

Recepción: 23 marzo 2023

Corregido: 27 junio 2023

Aprobación: 17 julio 2023

Israel Acosta Gómez¹

israelacosta2203.az@gmail.com

Juan Ramón Montaña Calcines²

montanocalcinesjuanramon@gmail.com

Ileana Rosa Domínguez García³

ileana2311@yahoo.es

Lilia Juana Monteagudo García⁴

lmonteagudogarcia@gmail.com

^{1, 4}Universidad de Sancti Spiritus, "José Martí".

²Ministerio de Educación Superior

³Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona".

Cuba

Resumen

La lectura se expande, es un proceso para establecer un círculo dialógico. Es un área donde habita la multiplicidad de maravillas, de modos de leer plurales. Para ello, la biblioteca de aula permite que los lectores construyan, erijan su lectura; participando con sus *certezas experienciales*, sus "apropiaciones", desde ese lugar que implica reunirse y conversar, porque es de las aportaciones de varios lectores, que se construye la comprensión (Cassany, 2003). En este sentido, el objetivo de este artículo es exponer una experiencia de lectura literaria crítico-creativa, desde la propia biblioteca como espacio relacional, para compartir y aprender entre lecturas, para la edificación de asimilaciones plurales, porque tiene sentido compartir las experiencias y socializar lo que se comprende desde cada individualidad lectora. En consecuencia, en este trabajo se mostrarán algunas prácticas de lectura literaria mediadas por la conversación literaria como situación de enseñanza dialógica y participativa, de modo que se demuestre cómo en las experiencias de los lectores co-habitan los saberes y modos diversos de abordar el discurso literario, desde donde se genera un importante "crecimiento axiológico" (Álvarez-Álvarez y Gutiérrez-Sebastián, 2017) que contribuye a la formación integral de los propios lectores como seres sociales.

Palabras clave: lectura, apropiaciones, biblioteca, texto literario, construcción de sentidos, escucha.

Keywords: reading, appropriations, library, literary text, construction of meanings, listening.

Lisichiku limaykuna:

ñawincha, illikuna, maytuwasi, ñawinchana maytu, shalkachi lulaykuna, uyalina

The classroom library as a space for the interaction of readers. Discovering interpretive paths and plural readings for integral formation

Abstract

Reading expands, it is a process to establish a dialogical circle. It is an area where the multiplicity of wonders inhabits, of plural ways of reading. To do this, the classroom library allows readers to build, erect their reading; participating with their experiential certainties, their "appropriations", from that place that implies meeting and talking, because it is from the contributions of various readers that understanding is built (Cassany, 2003). In this sense, the objective of this article is to expose a critical-creative literary reading experience, from the library itself as a relational space, to share and learn between readings, for the construction of plural assimilations, because it makes sense to share experiences and socialize. what is understood from each reading individuality. Consequently, this paper will show some practices of literary reading mediated by literary conversation as a situation of dialogic and participatory teaching, in order to demonstrate how different knowledge and ways of approaching discourse co-inhabit in the experiences of readers. literary, from where an important "axiological growth" is generated (Álvarez-Álvarez and Gutiérrez-Sebastián, 2017) that contributes to the integral formation of the readers themselves as social beings.

Datos de los autores

¹ Israel Acosta Gómez, <https://orcid.org/0000-0003-4569-6120>, Universidad de Sancti Spíritus, "José Martí", UNISS. Profesor instructor e investigador. Departamento de Educación Infantil. Licenciado en Educación, especialidad Español y Literatura. Máster en Ciencias Pedagógicas. Cuba; israelacosta2203.az@gmail.com

² Juan Ramón Montaña Calcines, <https://orcid.org/0002-3781-8119>, Ministerio de Educación Superior. MES. Profesor titular e investigador. Licenciado en Educación, especialidad Español y Literatura. Máster en Didáctica del Español y la Literatura. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cuba; montanocalcinesjuanramon@gmail.com

³ Ileana Rosa Domínguez García, <https://orcid.org/0000-0001-7474-1600>, Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona", UCPEJV. Profesora titular e investigadora. Departamento de Español y Literatura. Licenciada en Educación, especialidad Español y Literatura. Máster en Didáctica del Español y la Literatura. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Cuba; ileana2311@yahoo.es

⁴ Lilia Juana Monteagudo García, <https://orcid.org/0000-0002-8695-7131>, Universidad de Sancti Spíritus, "José Martí", UNISS. Profesora auxiliar e investigadora. Departamento de Español y Literatura. Licenciada en Educación, especialidad Español y Literatura. Máster en Ciencias de la Educación. Cuba; lmonteagudogarcia@gmail.com

Conflicto de intereses y divulgación

Los autores declaran no tener conflictos de interés que haya influenciado en los resultados de nuestro trabajo de investigación; asimismo declaramos no conocer algún posible conflicto de interés que se derive luego de la divulgación del presente trabajo.

Consentimiento informado

Los autores del presente artículo declaramos si haber solicitado la autorización de los individuos participantes en el estudio para usar la información proporcionada; a quienes hemos garantizado el derecho a interrumpir su participación en cualquier momento, el anonimato por lo que no se revela su identidad, así como el tratamiento confidencial y privado de la información recibida.

Introducción

“...La lectura crítica surge de la capacidad de analizar los usos lingüísticos en contexto y de poder relacionarlos con diferentes aspectos del conocimiento del mundo (los posibles propósitos de los autores, los diferentes puntos de vista, etc.)” (p. 129).

Daniel Cassany (2003)

La lectura nos permite engendrar unos *modos de leer* que instituyen y generan causas para trasladarnos a los lugares de indeterminación, a esas zonas que ocultan, encubren un cosmos que espera ser descubierto, porque es infinito, eterno; y, así será la lectura, es una experiencia de conformaciones, transformaciones y hasta deformaciones también, donde el diálogo que se entabla con ella, se expande y llega a la colectividad, a la otredad, que comparte y experimenta sentidos, que actualizan la obra como proyecto de *perenne infinitud semántica*. Leer es una compleja trama que cada lector debe desvelar para hacerla suya. Leer es un secreto para socializar, y cuando se llega a él, qué alegre se siente uno como lector. Emilia Ferreiro y Margarita Gómez (1986), en el libro *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, señalan que en todo buen lector interviene la creación, sus aportes propios y su astucia para trabajar con indicios y pistas. Pero, para que esas pistas se puedan descubrir, es necesario que los lectores demuestren sus conocimientos; por ello, leer es un proceso cognitivo y afectivo; que no admite imposiciones porque hay que querer leer para que nutra como dice Martí. O sea, leer como acto de explicación-develación- de deglución-, implica que los lectores van forjando, con su voluntad interpretativa, un modo de leer que le hace concientizar, destejer las sinuosas tramas textuales, que comunica el autor-emisor. Los lectores pueden expresar sus modos de decir, desde el “discernimiento-cognición” que identifica a cada cual, desde el ser escuchados como sujetos que pueden ofrecer *múltiples sentidos*. Romina Sonzini (2019) en su artículo “*La conversación literaria como oportunidad para formar lectores que construyan sentidos*”, lo explicaba magníficamente:

... Tiene sentido leer y compartir lo leído si esto permite que los niños experimenten la profundidad de la literatura entendida como arte, el poder de la palabra y la capacidad del lenguaje de ofrecer múltiples sentidos. En definitiva, si estas experiencias les permiten a todos y cada uno de los niños ejercer el derecho de tomar la palabra y ser escuchados... (p. 204).

Puesto que cada lector es un autor, porque cada lector tiene derecho a la palabra. Así, leer es un proceso de raciocinio, donde se ponen de relieve las experiencias, que serán siempre únicas en cada mentalidad lectora. Desde esta perspectiva, leer estimula y genera formas de recepción diversas, esto lo corrobora Bárbara Maricely Fierro-Chong (2019) en su artículo “*Educación desde la literatura: enraizamiento cultural para una pedagogía comprensiva*”, al manifestar que “...la literatura es propicia para el desarrollo de significados y sentidos en los estudiantes, al contribuir al conocimiento de sí y de los demás a partir de la comprensión literaria de lo que ofrece el autor y que provoca múltiples recepciones en los lectores” (p. 87). Leer es conocer, es construir saberes, desde el saber ser y hacer de cada lector; María Teresa Llamazares-Prieto y otros (2015), en su artículo, “*La activación de conocimientos previos (ACP): Una estrategia de comprensión lectora*”, así lo establece, cuando determinó

que, "...la lectura es entendida como una actividad básica para la construcción de saberes, porque integra y reestructura diversidad de conocimientos, a la vez que exige la participación del lector, que es el responsable de la atribución de significados y de la formulación de interpretaciones" (p. 112).

Por ende, no dirá el texto todo lo que uno quiera, pero sí habría que decirle al texto todo lo que uno siente, piensa, cree, experimenta al entrar en contacto y en fructífero diálogo con él; he ahí la creatividad del lector. Habría que declararle todos nuestros arbitrios, que demuestran cuánto tenemos de pasado, y cómo eso que nos ha sucedido como lectores (nuestras biografías como lectores) nos con-forman, nos trans-forman, y hasta nos de-forman, para en un movimiento como el del caracol, en una espiral que nos pleguemos y repleguemos para volver sobre nosotros mismos ya hechos otros a construirnos como seres sociales.

Leer nos inserta en una textura de comprensión, que nos genera y nos provee de ocasiones para concienciar, es decir, para exponer ante el acto de leer, nuestras formas de ver el infinito; la lectura nos inserta en el corpóreo mundo, que se nos pinta de infinitos matices. Leer, es un proceso de transformaciones culturales, que experimenta el lector y que, al final, experimenta el texto, porque se amplía. Umberto Eco (1981), en su libro *Lector in fabula*, expresa que "[...] un texto, tal como aparece en su superficie o manifestación lingüística, representa una cadena de artificios expresivos que el destinatario debe actualizar" (p.71). Leer es, desde este aporte de Eco (1981), un modo de actualizar y renovar, el sentido del texto, porque leer es un proceso que se circunscribe en un marco histórico-social.

Diversos autores como Escarpit (1972); Eco (1981); Ferreiro y Gómez (1986); Colomer, y Camps (2000); Kaufman (2006); Montaña Calcines (2006); Cuesta (2006, 2013); Cassany (2003, 2007); Fittipaldi (2007, 2012, 2022); Martín-Barbero (2008); Carranza (2009, 2022); Stapich (2008); Sipe (2008); Molinari et. al. (2008); Aliagas, Castellà y Cassany (2009); Bajour (2010); Martín-Requero y Jiménez-Yuste (2013); Domínguez-García y Garriga-Valiente (2013); Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez (2014); Cañón y Malacarne (2014); Llamazares-Prieto (2015); Álvarez-Álvarez y Gutiérrez-Sebastián (2017); Sonzini (2019); Fierro-Chong (2019); Palomares-Ruiz y Domínguez-Rodríguez (2019); Álvarez-Bernárdez y Monereo (2020), entre otros, postulan, de manera general, y coincidente en algunos puntos epistemológicos, que leer nos construye y nos forma, a la vez que nos permite el intercambio estratégico y reflexivo, que implica la construcción-negociación conjunta de significados-sentidos que no se ubican o están en el propio texto, sino que se hallan en la mente de los lectores, que, habitualmente comparten la experiencia contenida en su imaginario, así se pluralizan los mismos sentidos desde la escucha para la construcción de múltiples significado, dado las múltiples recepciones que un texto "literario" puede tener.

Así, también, la propia teoría consultada, revela que un buen lector crea y comparte desde su cooperación con los otros, porque vislumbran entre todos indicios, pistas y sospechas inferenciales, para como un detective, poder armar el acertijo textual que tienen ante sí. Pero, para que esas pistas se puedan descubrir, es necesario que los lectores demuestren sus conocimientos previos, y los socialicen, para afirmar y modificar valores, para hacer una reflexión metacognitivo-analítica, que provocará, gradualmente, un crecimiento axiológico, donde las emociones y vivencias sirven para la exteriorización de los abordajes probables que el propio texto condiciona. Palomares-Ruiz y Domínguez-Rodríguez (2019), así lo aluden en su artículo "*Tertulias dialógicas literarias como actuación educativa de éxito para mejorar la competencia lingüística*", puesto que:

...El significado, se crea a partir de las interacciones sobre el texto, al hacer el diálogo con los demás... Se ponen más miradas al texto y se encuentra lo que uno solo no localiza, profundizando así en su interpretación. Al compartir las instrucciones se expresan las propias ideas, pensamientos, opiniones, emociones, ideas y vivencias. Se aprende a escuchar, respetar el turno y ordenar las propias ideas para exponerlas a los demás (p. 43).

Las prácticas de lectura literaria mediadas por la conversación literaria como situación de enseñanza dialógica y participativa, permite que se demuestre cómo en las experiencias de los lectores co-habitan el diálogo y la escucha, articuladoras de los sentidos que alrededor de las obras literarias se comparten desde las *múltiples opciones* como expresa Carranza (2022), puesto que:

...Los textos literarios, el arte abren paradojas en las lecturas de la realidad, ofrecen posibilidades insospechadas. El lenguaje poético, el de la literatura, es un lenguaje que traiciona las reglas y busca decir de otra manera. Los lectores, particularmente los niños inventan sus interpretaciones a partir de esa ambigüedad propia de los textos literarios, y el mundo de lo previsible estalla bajo múltiples opciones... (pp. 156-157).

Inventar las interpretaciones no se refiere a decir cualquier cosa del texto, sino, desde los aportes de Carranza (2022), quien en su artículo “*Reverencias y traiciones. Sobre lenguaje literario y pensamiento*”, se propone que los lectores puedan compartir lo que pensaron, es decir, que sus interpretaciones puedan expandirse, que están mediadas por experiencias y vivencias, que solo un lector posee, pero que cuando dialoga en el grupo, pues, estas se convierten en llaves posibles para destejer las tramas del texto. Así, las *múltiples opciones* re-significan la ambigüedad del texto, lo abren a la otredad siempre enriquecedora.

En consecuencia, en este trabajo se mostrarán algunas prácticas de lectura literaria mediadas por la conversación literaria como situación de enseñanza dialógica y participativa, tanto desde la presencialidad, como desde el grupo de WhatsApp “Conversación literaria”, en momentos de pandemia.

¿Qué nos aporta la lectura? ¿Qué no concierne como lectores, extraer de ella?

De la lectura como espacio/de la lectura como conjunto de experiencias. Leer como expresión de la cognición

Mas, leer nos aporta y nos incumbe mucho saber qué nos tributa en términos de *incrementos culturales*, de valores socialmente construidos, desde sus *sinuosas zonas de no dicho*, o de enclaustrado, para ser co-creado. El lector crea porque tiene conocimientos previos para actualizar el sentido, o, para negociar este con el colectivo de lectores que participa. Domínguez-García y Garriga-Valiente (2013), así lo expresan cuando exponen que:

...La comprensión es un proceso activo, para comprender, el receptor establece conexiones entre el mensaje actual y la información y conocimiento previos; realiza inferencias e interpretaciones; selecciona, codifica y valora. Todo requiere un sujeto activo, que participa en la determinación del sentido del mensaje recibido y comprendido y que contribuye con ello a dotarlo de significado (p. 220).

El lector no ha de copiar, por tanto, ni tan siquiera calcar o reproducir, sino que expandirá sus dudas, experiencias, para abrir la lectura-texto a lo cotidiano, al grupo-colectivo, que es abrirnos a la alteridad como oportunidad discursiva, que es esa variedad de voces que le pueden hablar al texto. Por ello, como nos indica Cassany (2007), “...al leer un escrito, el lector siempre aporta matices y significados que no están marcados explícitamente...” (p. 29), se va trazando un aprender a ser, porque los textos nos preparan y nos evocan escenarios que nos delimitan como personas del mundo, como entes éticos. Leer no es *destruir* criterios, sino crearlos, ponderando unos puntos de vista, argumentando unos posibles caminos explicativos que nos permitan interpretar e inferir para entender las circunstancias. Leer es, para la profesora argentina Carolina Cuesta (2006) “... comprender y disfrutar, es reconocer y degustar, es identificar y entender, es analizar, responder, hipotetizar, inferir e interpretar y opinar, estudiar y vivenciar, saber y recordar” (p.21).

Leer produce sociabilidad, intercambio; y, con ello, la lectura no es ausencia, huida, sino que es interpretación diversa y amplia, heterogénea y es una apertura a la hermenéutica de los espacios que nos hablan y nos invitan a erigir un trabajo de búsqueda. Montaño-Calcines (2006), nos dice muy convencido de que "...toda obra literaria está abierta a nuevas reinterpretaciones y no puede explicarse replegada, cerrada sobre sí misma" (p. 125).

Leer para connotar y posibilitar que se construyan significados en el seno del colectivo escolar; leer, porque leer es intercambiar opiniones, es confrontar-compartir los silencios, la ternura y emoción experimentadas. Molinari *et. al.* (2008), así lo precisan, cuando determinan que a los sujetos lectores:

...Se les brinda la posibilidad de disfrutar de espacios de encuentro personal con el libro, de trabajo en parejas o equipos para confrontar interpretaciones y de intercambios colectivos para la construcción conjunta de significados. En suma, se presentan una variedad de propósitos de lectura, textos y formas de organizar los intercambios entre los niños (p. 9).

Con todo, estos intercambios que generan una confrontación respetuosa de interpretaciones, ofrecen la posibilidad de que los lectores puedan dialogar abiertamente y sin coerción sobre sus experiencias lectoras, esas que conforman su universo del saber. Trabajar en parejas, como indica Molinari *et. al.* (2008) es una valiosa oportunidad para argumentar cada sentido que se descubre en el plano de las relaciones sociales del aula-escuela como marco sensible de las diversas comprensiones que se ponen de manifiesto, que se descubren dialógicamente.

La biblioteca de aula como zona de interacciones

Precisamente, necesitamos una biblioteca que nos llene de felicidad, que nos ayude a valorar y construir una vida mejor, es lo que pretendemos para instaurar una forma de la coexistencia escolar. La biblioteca nos llena de existencia, nos introduce en un camino que nos avala y trasciende.

Leer desde el espacio de la biblioteca de aula es un círculo de *recíprocas comunicaciones* entre los sujetos lectores y sus vivencias; y, no es leer en la plena soledad, sino que es una gran ocasión para ponderar juicios de valor y para crear fundamentos que permitan sustituir la clara evasión que fiscaliza y anula. La biblioteca de aula es, sin dudas, un lugar de acogida y de emancipación, desde donde se comparten las interpretaciones. Kaufman (2006), propone, por tanto, "...brindar ocasiones sistemáticas para compartir la evaluación de posibles interpretaciones sobre lo leído, identificar 'pistas' en los textos que permitan corroborar, reformular y/o descartar tales interpretaciones" (p.150), pero, para que ello suceda, es vital que los lectores creen un círculo experiencial en el cual puedan y deseen escucharse.

Cuando los lectores comparten, pues, valoran sus puntos de vista, están poniendo en sintonía sus modos de leer, sus maneras de abordar el objeto-texto-libro. Así, la biblioteca de aula no es un mero lugar donde permanecen los libros como entes vacíos, sino, que esta actúa como escenario de totalidad, de anclaje de emociones que se descubren y congenian. Hay, desde acá, una noción de simpatía entre los sujetos que permanecen allí para hablar de aquello que lo ha motivado.

Cuánto pudieran hacer los profesores y bibliotecarios para concebir una biblioteca de aula plural, que capte las esencias de sus lectores; que los tenga en cuenta con sus gustos y posicionamientos, sin imponer, ni condicionar; la lectura allí ocupa un rol social de dialogo cercano.

Textos para ir des-tejiendo intersticios: Diseño y desarrollo de la actividad de lectura crítico-creativa-interactiva

Dos propuestas de textos literarios para la lectura conversacional-dialógica desde la biblioteca de aula

En la biblioteca de aula se exponen para su lectura recreativa varios libros al alcance de los lectores, que responden a sus gustos y motivaciones; además de reconocer con una manifiesta intención, la suscitación de motivos para la posible interacción que puede desarrollarse, donde se pongan de relieve las posibles interpretaciones que pueden desencadenar; todo ello, para ocupar el tiempo, para ofrecerle oportunidades al estudiantado de establecer cercanías, vínculos de *interactuación expresiva, dialógica*. Se ha confeccionado, por ende, un corpus de lecturas literarias, para posibilitar que los lectores se congreguen para conversar, decirse y explicar sus pareceres; para cohabitar armónicamente ese espacio de socialización que es la biblioteca del aula. Los autores de textos, tanto de poesía, como de cuentos, fábulas y canciones, son necesarias máquinas de interpretación que se sitúan como ejes axiológicos que permiten la formación humana de cada lector. Cuando los lectores participan, descubren los modos en que esas lecturas los trascienden, los lectores expanden en este círculo lector sus intenciones, que están marcadas por sus formas peculiares de construir mensajes. Porque, los textos no son artefactos en los que se encierran sentidos únicos, sino que la propia conversación literaria que se sostiene alrededor de ellos, permite que los ecos de sus lectores, aviven la escucha de la experiencia que se exterioriza en boca de cada lector mismo. Bajour (2010), así lo manifiesta:

...La conversación se presenta entonces ante nuestros ojos como una práctica compleja, en la medida en que requiere un conocimiento profundo del texto objeto del diálogo, de quienes leen y de sus vínculos, un voto de confianza en los textos y lectores, una capacidad de escucha abierta, atenta y una 'predisposición a la sorpresa' (Bajour, 2010, párr. 26).

El profesor de Lengua y Literatura, de octavo grado, con la participación de la bibliotecaria del centro, seleccionaron qué corpus de lecturas desean que formen parte de su biblioteca de aula. Veamos cuáles fueron esas lecturas, que suscitaban la puesta en marcha de conversaciones literarias socializadoras, vistas, además, como espacio de exteriorizaciones, o sea, de vínculo socializador entre los lectores, prestos a la *escucha abierta* como recomienda la propia Bajour (2010).

Corpus de lecturas literarias seleccionadas por el profesor de Lengua y Literatura y por la bibliotecaria escolar del centro educativo:

- "El Hombre y el Mar" (poema), de Charles Baudelaire;
- "Hospicio" (poema), y "Cortaron tres árboles", de Federico García Lorca;
- "Muerte del zunzún" (poema), de Ramón Luis Herrera Rojas;
- "Desamor" (poema), de Mildre Hernández Barrios;
- "Continuidad de los parques" (relato), de Julio Cortázar;
- "La cigarra y la hormiga" (fábula), de Esopo;
- "Dos camaradas y un oso" (cuento-fábula), de León Tolstoi, versión de Jean de la Fontaine;
- "Siembra, sembrador" (canción), de Liuba María Hevia.

Lo que sucedió en la biblioteca de aula. Las voces lectoras descubren, reconstruyen...crean...

Cada día, en un espacio de 45 a 90 minutos, se procedía a leer en alta voz el texto-lectura, y luego se daba la oportunidad de establecer la conversación literaria como situación dialógica, que promovió la expansión de criterios, y el ejercicio de lectura creativa/performativa; dando lugar así, a lecturas infinitas, pobladas de intertextualidades. Esta propuesta de biblioteca de aula interactiva da lugar a un momento para concebir a la lectura como un espacio hermenéutico de co-creación, donde desde el coloquio lector, se permitió conocer qué pensamientos armaban los lectores respecto de esas lecturas literarias, para expandir la *mirada interpretativa*. Colomer y Camps (2000), explicaron al respecto que "...leer, ...es por encima de todo un acto de razonamiento, ...hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito" (p. 36).

Para el desarrollo de la actividad lectora en la biblioteca de aula, se han tenido en cuenta algunos principios de la lectura, que han determinado la puesta en práctica de la acción de lectura crítico-creadora propuesta para la formación y desarrollo de lectores que comuniquen y compartan sus modos o formas de apropiación. Así, Martín-Barbero (2008) expone que hay que "...hacer de toda lectura -incluida la escolar- una ocasión de escritura, de derecho a la palabra propia y por lo tanto exigente de escucha" (p. 19). La lectura como escucha, como modo para dialogar entre todos, para situar la subjetividad, que es compartirla, son algunas aristas metodológicas que se han seguido.

En detalle, se puede decir que, para el perfeccionamiento de esta actividad de lectura literaria dialógica, entonces, se han tomado en cuenta aspectos metodológicos, tales como: *la construcción de sentidos a partir de la subjetividad de los lectores*, como enuncia Elena Stapich (2008), y la concepción de *la literatura como espacio dialógico de comunicación y del compartir*, como nos señala Martina Fittipaldi (2007). Estos principios, han determinado que las lecturas literarias seleccionadas, puedan impregnarse en las maneras de pensar y de hacer, para la formación de lectores eminentemente potenciales. Ello lo demuestran Álvarez-Bernárdez y Monereo (2020), evidencian que:

...Dentro del proceso de interpretación, cada mirada contribuye al texto literario en tanto que genera un nuevo significado. El flujo de información hace que nadie quede exento al texto, es decir, que nadie pueda ser inmune o quedar fuera de la fuerza discursiva que plantea. Entendamos entonces que un texto literario no es un producto neutral e inocente, sino intencional y estratégico; al igual que la lectura no es un acto objetivo sino subjetivo... (p. 9).

Así, cada lector puede *explicitar* lo que sabe, su experiencia del mundo, su manera particular de apropiación, en cuanto comparte en el colectivo su modo de leer, que, al confrontarlo con otros, se diversifica el sentido (los sentidos), que nunca estarán replegados a un solo significado canónico, sino se permite instalar prácticas que habiliten espacios para la construcción colectiva de las respuestas lectoras. Leer deberá ser un proceso intencional e intersubjetivo, circunscrito en un marco histórico-social de literacidad crítica. Un sujeto ha comprendido el texto (literario en este caso), cuando puede buscar en su mente, esos recodos o caminos interpretativos, que son sus apreciaciones acerca de cómo funciona el discurso lector en él, que es el lector potencial. Leer es comprender, porque la comprensión está en la mente-experiencia de los propios lectores potenciales. Cassany (2003), patentizó que:

...Las interpretaciones de los estudiantes son personales, irrepetibles e interesantes... La comprensión de un texto resulta más rica y plausible sumando las aportaciones de varios lectores. Al fin y al cabo, si el significado textual se ubica en la mente de los lectores y no dentro del texto... (p. 119).

Pasemos a compartir algunas de las ideas y posicionamientos de los lectores desde la conversación literaria dialógica y participativa, articulada en un círculo de lectores literarios reunidos en la biblioteca de aula.

Servirá como ejemplo, los textos literarios que se han seleccionado como corpus del canon anteriormente establecido. Para ello, se seleccionó el texto-poema “El Hombre y el Mar”, del escritor francés de Charles Baudelaire y el texto-poema “Cortaron tres árboles”, del escritor español Federico García Lorca. Reproduciremos algunos breves fragmentos emanados de la referida conversación literaria, y, con esto, demostraremos cuánto hay de *evidencias compartidas* entre la colectividad lectora; y, cuánto han hecho ellos, los lectores, para decidir cómo mejor puede funcionar el texto en ellos y en su vida misma.

1er texto literario: Texto seleccionado del corpus: “El Hombre y el Mar”, de Charles Baudelaire (Francia)

¡Hombre libre, siempre amarás el mar!
 El mar es tu espejo; contemplas tu alma
 en el desarrollo infinito de su oleaje,
 y tu espíritu no es un abismo menos amargo.
 Te gusta para bucear al interior de tu imagen
 la abrazas con los ojos y los brazos; y tu corazón
 se distrae, a veces, con su propio rumor
 por el sonido de dicho reclamo indómito y salvaje.
 Sois los dos oscuros y discretos:
 hombre, nadie ha mirado al fondo de tus profundidades;
 Oh! mar, nadie conoce tus riquezas íntimas,
 ¡tan celosos sois de guardar vuestros secretos!
 y sin embargo he aquí los siglos incontables
 que disputáis la misma lucha sin piedad ni remordimiento,
 desesperadamente amáis la masacre y la muerte,
 ¡Oh, luchadores eternos! ¡Oh, hermanos implacables!

Se organizó en la biblioteca del aula en forma de un círculo, donde la bibliotecaria leyó el poema en voz alta, los estudiantes, luego, pudieron escucharse, exponer sus puntos de vista acerca de los mensajes que la obra engendra, como signo que debió descubrirse por medio de la interactividad dialógica. Pueden destacarse, a manera de ejemplo, algunos de los logros que se vislumbraron:

Pues, los lectores elaboraron inferencias, como por ejemplo un subgrupo de alumnos, entre ellos, una lectora (Laura), cuando dijo que: “...*El mar y hombre, son como iguales, se parecen, creo que se asemejan. Un mar profundo, que nadie ha podido penetrar, y un hombre también difícil..., con su forma de ser. El mar y el hombre son símbolos...*”.

También, para la otra lectora (Claudia), se destaca que el mar es emblema de eternidad, porque: “...*el mar es símbolo de eternidad, porque esconde mucho, es casi imposible conocer todos sus secretos... Ese mar y ese hombre del poema, como dijo Laura, son muy parecidos... Son ellos infinitos... hay silencios en ellos...*”.

Igualmente, para (Frank), otro lector, se expresa como el mar es impredecible como el hombre: “...*Los adjetivos oscuros y discretos, me comunican que hay una soledad que los rodea, que los define; ese hombre y ese mar son la misma cosa. Por un lado, un mar sombrío, y un hombre cauteloso; un mar que es también como misterioso, reservado, nadie ha conocido mucho sus esencias, cuánto esconden ellos en sus honduras; igual es el hombre, a veces impredecibles...*” Otra intervención interesante, la

cual enuncia que el mar y el hombre luchan, siempre, (Rachely), expresó: “...el mar como el hombre son, están siempre en dura batalla. Vemos como ese oleaje, a veces es muy fuerte, puede ser el hombre mismo que lucha por subsistir en un mundo lleno de aventuras-peligros, en el que debe emanciparse”. Igualmente, una de las lectoras (Fabiana), evidenció, que: “... todos somos como el mar. Imperecederos, sombríos, llenos de tesoros, experiencias que a veces callamos o nos reservamos. Todos somos un mar lleno de cosas que retenemos, porque nos pertenecen esos deseos... Como el mar, el ser humano caya, lucha, y tiene formas bellas, a veces no tan bellas, pero que conforman su existencia...”

Cuánto han aportado a la elucidación con el aporte al diálogo de sus respuestas lectoras, donde todos aportaron sus esencias interpretativas. Los lectores se identificaron rápidamente con los mensajes del poema “El Hombre y el Mar”. Prevalcieron los nexos comparativos en los que se igualó el hombre al mar. Demostraron cómo entre ese mar y ese hombre existen nexos que los hacen ser la misma cosa; entre ambos objetos líricos, existen relaciones semánticas: son despiadados, cautos (relación antitética), para demostrar cuánto hay de mansedumbre, pero de rebeldía; vemos un hombre tranquilo a ratos, pero agitado y temeroso en algunas circunstancias; pero también, vemos un mar sereno, y exasperado, avivado. Se aprecian reflexiones fructíferas, que indican que la clave de acceso a la lectura que más predomina es la de tipo **personal-íntima (intertextual)**, y **metafórico (simbólica)**, como certifica Fittipaldi (2012)

Esas esencias, que quedaron desveladas en la conversación desde la biblioteca de aula, permiten coincidir con Escarpit (1979), cuando expresó que “...en la medida en que la lectura significa abrirse a los otros, reconstruir a partir de lo que ellos nos ofrecen, supone una búsqueda de la novedad” (p. 6). Luego, la bibliotecaria orientó, que, en unas tirillas de papel hechas con anterioridad, los lectores escribieran en breve síntesis las impresiones y sentidos que pueden definir mejor el texto-poema, desde la escritura creativa de metáforas y símiles que mejor describieran al hombre y al mar aludidos en el propio texto-poema de Baudelaire; con ello, se estimuló el pensamiento creativo y la lectura de extrapolación. También, corroboran los resultados, las palabras de Aliagas, Castellá y Cassany (2009), cuando expresaron que estas todas actividades dan la oportunidad de “...la construcción de conocimientos textuales y el desarrollo de habilidades lingüísticas discursivas e interpretativas; la evaluación de los otros y el contraste con los otros...” (p. 100).

Otra actividad fue que los estudiantes se conectarán con sus datos móviles a internet (en momentos de pandemia se confeccionó un grupo de WhatsApp que se llamó “Conversación literaria”), para buscar imágenes para enviarlas por el propio grupo, que tuvieran puntos de contacto con los temas o mensajes descubiertos en el texto-poema de Baudelaire y argumentaran por qué o cómo esos mismos mensajes les permiten construir reflexiones desde sus modos de actuación como seres humanos, para fomentar el pensamiento creativo y una comunicación más amplia con los demás lectores. Porque, la lectura hay que abrirla a la lectura del mundo, para que esta no quede restringida al texto escrito. Se les mostró algunas imágenes de un mar en calma y de un mar en tormenta, con ello, los lectores debieron comparar y confrontar cómo ese hombre-mar del poema es tan salvaje, como agradable y atractivo. A continuación, se presentarán las imágenes que detonaron conversaciones literarias para la comparación poemática, desde donde los estudiantes lectores pudieron contrastar y confrontar cómo el mar (en calma o salvaje), puede ser también ese hombre-mundo que habita la sociedad (ellos mismos se identificaron como tal -un mar apacible, pero rebelde-), porque el ser humano no es perfecto, también tiene momentos de exasperación que le hacen ser como ese mar, a veces iracundo o fiero.

Figura 1

Imágenes que los lectores buscaron por el Google y que enviaron por el grupo de WhatsApp que se llamó “Conversación literaria”, que muestran un mar en calma y un mar violento, que sirvieron para la construcción de alternativas interpretativas, donde los lectores compararon el poema de Charles Baudelaire con el propio ser humano, al propiciar con ello abrir la lectura del mundo en insertarse en ella con sus reflexiones



Por tanto, algunos lectores expresaron, una vez más, sus puntos de vistas al respecto: (Elizabeth), opinó que: *“entre estas imágenes existe una relación que desde el poema de Baudelaire se expone: por un lado, veo un mar embravecido, como lo puede estar el hombre-ser humano, y también, veo un mar en calma, como puede el ser humano estar en algún momento también, ser sosegado, calmoso: cuánto existe en ese mar-ser humano, de misterio de imprevisibilidad”. (...)*

2do texto literario: Texto seleccionado del corpus: “Cortaron tres árboles”, de Federico García Lorca (España)

En momentos de pandemia, cuando no fue posible la presencialidad académica, se diseñó un grupo de WhatsApp, al que se llamó “Conversación literaria”, desde donde, entonces, los lectores podrían articular sus interpretaciones, para continuar compartiéndolas en este otro plano, el digital, como vía actual, donde los estudiantes expresan sus modos de significar, también en momentos de pandemia cuando no fue posible la presencialidad.

“Cortaron tres árboles”

*Eran tres
(vino el día con sus hachas.)
Eran dos.
(Alas rastreras de plata.)
Era uno
Era ninguno
Se quedó desnuda el agua.*

Este texto literario promovió la reflexión axiológica en torno a valores como la conciencia ambiental, puesto que desde una lectura crítica, del propio texto emanan valores que conforman la existencia humana, y desde los cuales se ha reflexionado en la conversación literaria gestada por WhatsApp, desde la formación de una conciencia ambiental misma, basada en el amor perenne al medio ambiente, desde su cuidado, en pos de la modificación de conductas, mediante la reflexión axiológica, basado en la valoración de las acciones acometidas por las hachas (seres humanos) y comparándolas con la táctica cotidiana, como se apreció en muchas reflexiones hechas por los estudiantes, y que no están acordes con el ideal de ciudadano a formar. El poema sirvió como eje para la reflexión acerca de lo que nos permite actuar para la conservación del medioambiente

desde la construcción de alternativas que permitan, en los estudiantes, generar la reflexión, para el cambio de actitudes nefastas. Álvarez-Álvarez y Gutiérrez-Sebastián (2017), evidencian en torno a los valores que, "...las lecturas, en sus diversos pasajes han proporcionado a los estudiantes momentos de reflexión de interés que han llevado a afirmar/modificar valores, provocando un crecimiento axiológico" (p. 312).

A continuación, se presentarán dos opiniones de 20 en total, que en aras del espacio se presentarán y analizarán, de dos lectoras que han reflexionado, y puesto de manifiesto claves de acceso a la lectura, tanto de tipo **personal-íntima (intertextual)** (Sipe, 2008; Fittipaldi, 2012), como de tipo **metafórico (simbólica)** (Fittipaldi, 2012), para connotar acerca de cómo les conmovió el texto-poema en su modo de ser, porque leer nutre en toda la dimensión de la palabra; es decir, que cala y horada en los modos de actuación ellos, los lectores, que son seres sociales, que elaboran su comprensión desde lecturas inteligentes y sensibles.

- **Transcripción de las ideas de Elizabeth en un mensaje de audio enviado por el grupo de WhatsApp "Conversación literaria", que en tiempos de pandemia se creó, pone en evidencias las ideas expuestas en su Diario de lectura, desde unas apreciaciones metafórico-simbólicas. Así, ella expresó:**

---> **Audio 1, de Elizabeth:**

"En el poema se manifiesta el maltrato a la madre naturaleza. Los leñadores han acabado con lo más preciado, que es la vida. Las hachas son símbolo de destrucción, de muerte. En las hachas se refleja la idea de todo lo que destruye. La naturaleza salva y es símbolo de amor. Se quedó desnuda el agua porque ya no podía reflejar la vida y la belleza natural. Es indigno matar, acabar, y como dice canción: "seamos un tilín mejor, y muchos menos egoístas".

- **Transcripción de las ideas Saimely en un mensaje de audio enviado por el grupo de WhatsApp "Conversación literaria", que en tiempos de pandemia se creó, pone en evidencias las ideas expuestas acerca de un modo de leer heurístico, pero al mismo tiempo personal-íntimo y metafórico-simbólico. Al respecto ella expresó:**

---> **Audio 2, de Saimely:**

"Bueno, del texto "Cortaron tres árboles" opino que las hachas no tenían que, como que privarle la vida a nadie, que cada cual, merece, no sé... vivir, o sea, por uno mismo; no que de ahora mismo tú estés, como que bien, o algo así, y entonces venga alguien a privarte de lo que te guste. Porque el árbol estaba acompañando el agua, y entonces el árbol florece, y todo eso, y entonces que venga, como vienen las hachas, y entonces lo corte de raíz; cada cual tiene la manera de florecer, todo el mundo tiene ese derecho, y no es que venga y te priven de lo que tú quieres. Bueno, algo así, porque el hacha no es quien, para decidir en la vida de nadie, y mucho menos de que las personas siempre están cortando los árboles. Los árboles son muy fundamentales en la vida de un ser humano, y no considero que está acción del hacha estaba bien, porque cada cual tiene que ser como feliz, si el árbol estaba bien ahí, quería florecer, el hacha no era quien para interferir en la vida".

Elizabeth, pone de manifiesto, al reflexionar en su **Diario de lectura** que en el poema "Cortaron tres árboles", se pone de manifiesto el maltrato a la madre naturaleza, pues expresa ella que los leñadores han acabado con lo más preciado que es la vida; y dice además que las hachas son símbolo de destrucción y de muerte; por eso ella misma expresa que "...es indigno matar, acabar"

, puesto que asegura que en las hachas se refleja todo lo que devasta y destruye; en tanto, cuando alude a que las hachas son un “símbolo”, está poniendo de manifiesto una **clave de acceso a la lectura de tipo metafórico (simbólica)**, como alude Fittipaldi (2012). También se aprecia en la lectura de Elizabeth, una **clave de acceso a la lectura, de tipo personal-íntima-intertextual** como recomienda Sipe (2008) y Fittipaldi (2012), respectivamente, y además, se demuestra una clave **mediática** como expresa Fittipaldi (2012), ya que Elizabeth hace alusión a una canción que le sirve como ranfla para la lectura intertextual, y desde ahí poder construir sus reflexiones. Se termina por acabar la vida de los árboles, es una idea que ella pone de manifiesto, de la naturaleza, que es a la vez, acabar, mutilar, la vida de uno mismo como ser humano, fueron ideas que permitieron reconstruir el texto, desde el análisis; a su vez, el egoísmo de los leñadores se demuestra al acabar con la vida fértil y útil de los árboles; esta idea la pone de manifiesto la lectora Saimely cuando expresó que “...los árboles son muy fundamentales en la vida de un ser humano, y no considero que está acción del hacha estaba bien, porque cada cual tiene que ser como feliz, si el árbol estaba bien ahí, quería florecer...”. A medida que avanzan las hachas, se entiende que estas son un símbolo de muerte, de final, porque “el final” es la destrucción del hábitat, de uno mismo, porque si se acaba con la naturaleza, se destruye uno, porque el ser humano entra en equilibrio con el ambiente, es decir, forma parte de él. Todas estas reflexiones se insertan en los modos de actuación del lector, porque la interiorización permite el aprendizaje significativo.

Los árboles pueden ser también cada ser humano, es una idea que subyace en los aportes interpretativos de Elizabeth y Saimely; por ende, ellas han elaborado su lectura, porque como explicaba Carranza (2022) “...toda lectura es única y personal, toda lectura es irreverente porque el universo del lector hace imprevisible los resultados...” (p. 155). Saimely, en su conversación exponía que, “...cada cual tiene que ser feliz, si el árbol estaba bien ahí, quería florecer, el hacha no era quien para interferir en la vida...”; esto demuestra la implicación afectiva de esta lectora, porque señala cómo los árboles y sus flores son símbolo de vida, de existencia útil, por ello, ella misma señala, que, “...los árboles son muy fundamentales en la vida de un ser humano...”. No caben dudas de algo que Carranza (2009) nos comentó, y coincide con este resultado expuesto, porque, “...las hipótesis son diversas, y los niños se esfuerzan por fundamentarlas a partir de elementos existentes en la obra” (p. 7). Elizabeth, a su vez, expresa que “...los leñadores han acabado con lo más preciado, que es la vida. Las hachas son símbolo de destrucción”. Ambas lectoras coinciden en la actitud destructiva del hacha (hombre). Aquí se puso de manifiesto la clave de acceso a la lectura de tipo **metafórico (simbólica)**, desde los postulados de Fittipaldi (2012). Las flores-árboles son símbolo de la belleza de la vida, esencias manifiestas desde la lectura de estas dos lectoras potencialmente expertas.

La imagen que sigue, es un fragmento del **Diario de lectura** de la lectora Elizabeth, donde ella demuestra, desde su particular manera de sentir y apreciar, qué sentimientos le han suscitado como lectora, al determinar que el árbol es símbolo vida, de existencia, como desde Saimely también se apreció en el análisis del audio de su conversación. Los árboles que son símbolo de vida, precisamente en uno de sus atributos, las flores-retoños, simbolizan la subsistencia que prospera y florece, y que embellece por ende la savia existencial. Desde acá se pone de manifiesto cómo estas dos lectoras, y todos los demás lectores implicados, construyen-negocian los sentidos, porque se pone de manifiesto que existió una conversación literaria plural y desarrolladora, que concibió al grupo (presencial como el de WhatsApp) como un verdadero colectivo, articulador de saberes que se exteriorizan en forma de una búsqueda constante de experiencias lectoras que contribuyan a interpretar los textos, porque, como bien indica Fittipaldi (2022), hay que articular “...‘comunidades de indagación’ escolares a partir de una intervención basada en el modelo hermenéutico simbólico como puerta de entrada a las lecturas...” (p. 15), por lo que se puede advertir que la hermenéutica es un modo de abordar los textos, desde las lecturas plurales, nunca fijas ni plegadas a un solo sentido. Aquí, la lectora Elizabeth demuestra una clave de acceso a la lectura de tipo **metafórico (simbólica)**, como alude Fittipaldi (2012), porque ella se esfuerza por reconstruir el modelo textual a partir de sus experiencias sociales como lectora posee, y, desde

allí re-crea un sentido entre muchos existentes. El texto-poema contribuyó a la construcción de alternativas posibles, que connotaron un modo de acercamiento a formas de entender el discurso literario desde las subjetivaciones de cada lector potencial.

El siguiente dibujo o esbozo, nos permite deducir cómo el árbol-sociedad del poema sufre, y el ser humano también (porque la sociedad igualmente puede ser ese árbol); es decir, se siente triste el objeto lírico, por los daños cometidos por las manos-sociedad (inescrupulosa). Esta es una manera "creativa"- "performativa" (Sipe, 2008) de entender la realidad de la lectura, desde la postura analítica de la lectora Elizabeth

Figura 2

*Fragmento del **Diario de lectura** de Elizabeth, enviado por el grupo de WhatsApp que se llamó "Conversación literaria", donde ella pone de manifiesto la clave de acceso a la lectura, de tipo **metafórica** (al concebir al árbol como símbolo de la vida o existencia) y **performativa** (al concebir ella un modo personal de acercarse a los sentidos del texto-poema, desde el cual se permite reflexionar al respecto) (Sipe, 2008; Fittipaldi, 2012)*



Esta apropiación del sentido, por medio del dibujo o representación, demuestra cómo la lectora Elizabeth construye sentidos desde saber que los árboles son símbolo de la existencia, y que son, además, los pulmones naturales del planeta. Por ello, en el esbozo o dibujo se connotan los sentimientos que le han suscitado como lectora, al determinar que el árbol es un modelo de la existencia; por ello, atributos en el dibujo, como las lágrimas en una de las mejillas del árbol, y la remita en una de sus troncos, generan en ella una manera de hacer significar el texto-poema. Martín-Requero y Jiménez-Yuste (2013), también exponen y verifican el resultado obtenido, al decir que:

...La lectura dialógica de un texto permite entender la obra desde una perspectiva distinta a la del autor y a la del adulto, favorece en el alumno la reflexión personal, la comprensión lectora, la creatividad argumental, la visión crítica de la realidad y la expresión de ideas. Además, acerca, de una forma distinta a la habitual, al alumno con la obra, su autor y la época en la que fue escrita, permitiendo que imagine todos estos elementos y los incorpore a su vida cotidiana... (pp. 16-17).

Por tanto, esta reflexión personal de las que nos habla Martín-Requero y Jiménez-Yuste (2013), tiene que ver, con lo Elizabeth y Saimely reflexionan acerca de cómo les ha influido el texto-poema, al poner ellas de manifiesto sus razonamientos acerca del maltrato a la madre naturaleza (cada una de ellas desde sus apreciaciones), pues ellas expresan que los leñadores, esas “hachas rastreras” han acabado con lo más preciado que es la vida; por lo que las hachas son símbolo de destrucción, barbarie y de muerte, puesto que asegura que en las hachas se refleja todo lo que devasta y destruye; en tanto, cuando alude a que las hachas son un “símbolo”, está poniendo de manifiesto a cómo ellas construyen relaciones semánticas, para pasar a una lectura de apropiación, que implica un leer como indica Carolina Cuesta (2013), que es una “...negociación de significados en la interacción social que se da en el aula, siempre protagonizada por el texto, el docente y los alumnos” (p.101). Una lectura metafórica (simbólica), personal-íntima (intertextual) donde se descubre por parte de las lectoras Elizabeth y Saimely, que el texto-poema le influyó en su vida y le hizo recordar y poner en evidencias sus historias y experiencias de vida, desde donde reflexionaron y enjuiciaron los comportamientos sociales a partir de sus cuestionamientos y modos fructíferos de construir relaciones de significación. Por ello, para Cañón y Malacarne (2014)

...Es enriquecedor que aprendamos a construir espacios de intercambio, escenas de lectura en las que fluya el diálogo y la oralidad, pero en torno al libro, al texto particular que se ha seleccionado, sus rupturas, sus sorpresas y silencios, sus ganas de mostrar y esconder. En fin, su materialidad significativa... (p. 7).

Sin dudas, leer para comprender y para compartir y socializar esos “significantes” como indican Cañón y Malacarne (2014), que, a su vez, nos proporcionan “sorpresas”, para dialogar y compartir los modos plurales en que las lecturas le han dicho algo más a cada lector. Por lo que, cada lector, es un universo perenne para pensar una vez más, la vida que nos circunda, para intentar solucionar sus problemáticas. Leer para dialogar y conformar verdaderas comunidades de lectura, articuladas con el amor y la empatía que caracteriza a las comunidades educativas de éxito, porque leer es un modo de abrir las puertas a nuevos ambientes conversacionales en el cada lector sea capaz de escuchar a todos desde la emoción que le proporciona motivaciones que realizar la actividad lectora con más placer. Ya lo dirían Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez (2014), ya que, “...el hecho de compartir la literatura en grupo genera otras sinergias y emociones, ya que al tomar la palabra y aportar sus ideas y valores aumentan su motivación lectora” (p. 120). Leer para vivir humanamente juntos y ser más felices.

Conclusiones

La biblioteca de aula es un espacio para la socialización de experiencias lectoras, o sea, para la construcción de modos de leer distintos, plurales, que generan en el texto una noción de actualización interactiva, por medio de las inferencias que los lectores en su círculo comunicativo fueron generando con sus apreciaciones, porque se comprobó lo que Montaño-Calzines (2006) determinó en sus investigaciones, pues los textos-obras están siempre abiertos a las lecturas múltiples, que implica aceptar que concurren *reinterpretaciones* al infinito en las mentes de los lectores, para como evidencian. Cañón y Malacarne (2014) *construir espacios de intercambio* socialmente transformadores.

La lectura de los poemas, tanto el de Charles Baudelaire, “El Hombre y el Mar” como el de Federico García Lorca, “Cortaron tres árboles”, permitieron la lectura crítico-creadora, o de extrapolación (en función de claves de acceso a la lectura de tipo metafórico (simbólicas) y performativas-creativas) (Sipe, 2008; Fittipaldi, 2012), en cuanto cada lector evidenció sus propias formas y modos de entender la realidad evocada, donde ellos mismos tomaron partido, fueron autores también; expresaron sus argumentos y compartieron sus dudas e hipótesis. Así, se fue instaurando una zona donde los colores y matices se expandieron desde el colectivo lector, para polemizar y para

crear un proceso de comprensión más desarrollador y significativo, donde cada pista o hallazgo significó un modo de leer comunicado en profunda participación socio-discursiva. Se puso de manifiesto, pues, las lecturas personales-compartidas en el grupo, desde el *modelo hermenéutico simbólico*, propuesto Fittipaldi (2022), y, a partir de esas *posibilidades insospechadas* que ofrece el texto literario, como evidenció (Carranza, 2009, 2022), donde fue posible, además, la *construcción de hipótesis diversas* sobre la base de las pistas que los propios textos-poemas evocaban, al dar oportunidad a que los lectores pluralizaran desde sus contribuciones interpretativas.

La lectura es un proceso dialógico donde se comparten miradas y apreciaciones distintas; por ende, es un área donde habita la diversidad de *experiencias explicitadas*, de modos de leer múltiples. Por ello, la biblioteca de aula permitió que los lectores construyeran e instituyeran su lectura, a partir de la participación y la confrontación de modos de pensar para *construir certezas experienciales*, tanto desde el WhatsApp, como de forma presencial, desde donde se articuló, lo que Molinari *et. al.* (2008), al comprobarse de que puede evidenciarse desde la lectura compartida, una *construcción conjunta de significados*, conformada entonces desde esta propuesta por las “apropiaciones” que cada sujeto lector pudo socializar, que al final, de manera holística, contribuyeron a partir de lo que se expuso de la experiencia presentada, a su formación integral, en forma gradual, al estimarse en sus modos de actuación cotidianos. Porque la lectura forma y transforma los modos de ver el mundo. En consecuencia, se estimó un *crecimiento axiológico*, como aseveran Álvarez-Álvarez y Gutiérrez-Sebastián (2017), el cual fue muy substancial para el desarrollo personalógico, no solo como lectores potenciales (que lo son sin dudas), sino como seres sociales, ciudadanos del mundo de hoy.

Referencias

- Aliagas, C., Castellà, J. M. y Cassany, D. (2009). “Aunque lea poco, yo sé que soy listo”. Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura”. En: *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, No.5, pp. 97-112. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259119719007>
- Álvarez-Álvarez, C. y Pascual-Díez, J. (2014). “Aportaciones de un club de lectura escolar a la lectura por placer”. En: *Revista El profesional de la información*, 23(6), pp. 625-631. DOI: <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2014.nov.10> Recuperado de: <http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2014/nov/10.pdf>
- Álvarez-Álvarez, C. y Gutiérrez-Sebastián, R. (2017). “Educar en valores a través de un club de lectura escolar: un estudio de caso”. En: *Revista Complutense de Educación*, 24(2), pp.303-319. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4376461>
- Álvarez-Bernárdez, P. R. y Monereo, C. (2020). “La interpretación literaria como diálogo entre posiciones. En: *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 19(2), 7-16..Recuperado de: https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.2.2281
- Bajour, C. (noviembre, 2010). “La conversación literaria como situación de enseñanza”. *Imaginaría*. En: *Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 282. Recuperado de: <https://imaginaria.com.ar/2010/11/la-conversacionliteraria-como-situacion-de-ensenanza/>
- Carranza, M. (2009). “Los maestros lectores de literatura”. I Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños, 23 de octubre de 2009, La Plata, Argentina. En: *Memoria Académica*. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7727/ev.7727.pdf
- Carranza, M. (2022). “Reverencias y traiciones. Sobre lenguaje literario y pensamiento”. En: Cañón, M., Malacarne, R. y Valdivia, M. (Compil.). *La mediación lectora en la biblioteca. Planto versos en dedos*. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/bitstream/handle/123456789/966/CanonMalacarneValdivia_La%20mediaci%C3%B3n%20lectora%20en%20la%20biblioteca.pdf?sequence=1

- Cassany, D. (2003). "Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones". En: *Tarbiya, Revista de investigación e innovación educativa*, No. 32, pp. 113-132. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=713548>
- Cassany, D. (2007). "Luces y sombras de la lectura en voz alta". En: *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2388237>
- Colomer, T. y Camps, A. (2000). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones/mec.
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos: la lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal. Recuperado de: https://books.google.com/books?id=R2FGxN3viuWC&printsec=frontcover&source=gb_s_g_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Cuesta, C. (2013). "La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad". En: *Revista Literatura: teoría, historia, crítica*, 15(2), pp. 97-119. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=503750732005>
- Domínguez García, I. R. y Garriga Valiente, G. (2013). "La comprensión de textos". En: *Lenguaje y comunicación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Eco, U. (1981). *Lector in fábula*. Madrid: Lumen.
- Escarpit, R. (enero, 1972). "El hambre de leer. El libro, máquina admirable de comunicar". En: *Revista El Correo de la UNESCO. Una ventana abierta al mundo*. Año. Año. XXV. París. Recuperado de:
- Ferreiro, E. y Gómez, M. (1986). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Fierro Chong, B. M. (2019). "Educar desde la literatura: enraizamiento cultural para una pedagogía comprensiva". En: *REDIPE, Boletín Virtual*, 8(8), pp. 83-94. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7528300>
- Fittipaldi, M. (2007). "La lectura de literatura: Alicia detrás del conejo". En: Cerrillo Torremocha, P. C., Cañamares Torrijos, C. y Sánchez Ortiz, C. (Coords.) *Literatura infantil: nuevas lecturas y nuevos lectores. Actas del V Seminario Internacional de Lectura y Patrimonio*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de: https://books.google.com/books?id=g6IM0RtpSRkC&newbks=1&newbks_redir=0&printsec=frontcover&pg=PA368&dq=martina+fittipaldi&hl=es-419&redir_esc=y#v=onepage&q=martina%20fittipaldi&f=false
- Fittipaldi, M. (2012). "La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuesta de clasificación". En: Colomer, Teresa; Fittipaldi, Martina (coord.). *La literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes ilustrados*. Parapara, No. 5. Barcelona/Caracas: Banco del Libro-GRETEL, con el patrocinio de la Fundación SM, 69-86. Recuperado de: https://www.academia.edu/24447606/La_categorizaci%C3%B3n_de_las_respuestas_infantiles_ante_los_textos_literarios_an%C3%A1lisis_de_algunos_modelos_y_propuesta_de_clasificaci%C3%B3n
- Fittipaldi, M. (junio, 2022). "Álbum, lectura y conversación literaria: una invitación a pensar los modos de entrada a la literatura". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 14(7), pp. 5-19. Recuperado de: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/6175>
- Kaufman, A. Ma. (2006). "La inclusión de los niños en el mundo letrado: un desafío para la escuela". En: Gvritz, S. y De Podestà, Ma. E. (Compil.) *Mejorar la escuela. Acerca de la gestión de la enseñanza*. Buenos Aires: Granica. Recuperado de: <https://books.google.com/books?id=pLr6OXabG2cC&newbks=1&newbks>
- Llamazares-Prieto, Ma. T. (2015). "La activación de conocimientos previos (ACP): Una estrategia

- de comprensión lectora”. En: *Revista Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, pp.111-130. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5381759>
- Malacarne, R. y Cañón, M. (2014). “Lecturas en compañías”. En: Fagnani, F. y Malacarne, R. (Compil.). *Puntos de lectura. La formación de comunidades lectoras*. Mar del Plata: Jitanjáfora. Recuperado de: <https://jitanjafora.org.ar/Puntos%20de%20lectura%202015.pdf>
- Martín Requero, I. y Jiménez Yuste, A. (diciembre, 2013). “Las tertulias literarias dialógicas, un desafío para la creatividad y la convivencia”. En: *Creatividad y Sociedad. Revista de la Asociación para la Creatividad*, No. 21, pp.1-21. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4786053>
- Martín-Barbero, J. (2008). “Estallido de los relatos y pluralización de las lecturas”. En: *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*; pp.15-20. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2552018>
- Molinari, Ma. C.; Castedo, M.; Dapino, M.; Lanz, G.; Paione, A. (2008). “La lectura en la alfabetización inicial: Situaciones didácticas en el jardín y la escuela”. La Plata: DGCyE. (Desarrollo curricular). En: *Memoria Académica*. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.758/pm.758.pdf>
- Montaño Calcines, J. R. (2006). “La literatura como mosaico de citas. El texto en el texto. El texto sobre el texto”. En: *La literatura en y desde para la escuela*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Palomares Ruíz, A. y Domínguez Rodríguez, F. J. (diciembre, 2019). “Tertulias dialógicas literarias como actuación educativa de éxito para mejorar la competencia lingüística”. En: *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(3), pp. 38-53. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/5746/574667620004/html/>
- Sipe, L. (2008). *Storytime: Young Children’s Literary Understanding in the Classroom*. New York: Teacher College Press.
- Sonzini, R. (junio, 2019). “La conversación literaria como oportunidad para formar lectores que construyan sentidos”. En: *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 8(4), pp. 197-205. Recuperado de: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3340>
- Stapich, E. (Coord.). (2008). “Leer con los adolescentes. Breve introducción a un gran problema”. En: *Textos, tejidos y tramas en el taller de lectura y escritura*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Recuperado de: https://books.google.com/cu/books?id=NarkaxgvT9QC&newbks=1&newbks_redir=0&printsec=frontcover&pg=PA57&dq=Textos,+tejidos+y+tramas+en+el+taller+de+lectura+y+escritura&hl=es-419&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false



© Los autores. Este artículo es publicado por la *Horizonte de la Ciencia* de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Atribución-No Comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.

Aprendizaje y habilidades sociales en preescolares de 5 años de Chilca – Huancayo**Achkakunap kaaninkuna yačhananwan Chilkačhu picha watayu akapakunawan manala yačhaywasin yaykukuna-Wankayu**

Recepción: 4 mayo 2022

Corregido: 23 junio 2023

Aprobación: 97 julio 2023

July Fiorella Aranda Sanabria¹
jaranda@uncp.edu.pe*Universidad Nacional del Centro del Perú
Perú***Resumen**

La investigación que se presenta, es de tipo aplicada de nivel explicativo, para ello se utilizó el método experimental, tuvo por objetivo comparar cuál es más efectivo el aprendizaje instructivo o el aprendizaje por modelo en el proceso de desarrollo de las habilidades sociales en preescolares de 5 años de Chilca - Huancayo. Se usó el diseño de comparación estática o comparación de grupos sólo después. La muestra estuvo constituida por 65 preescolares de 5 años del distrito de Chilca – Huancayo, 41 preescolares conforman el grupo experimental y 24 preescolares el grupo control. La técnica que se empleó para la recolección de datos fue la entrevista y la observación directa, se experimentó el aprendizaje instructivo y el aprendizaje por modelo, con sesiones alternadas para su desarrollo. El instrumento que se utilizó fue una prueba pedagógica para evaluar las habilidades sociales, construida por la investigadora. Los principales resultados mostraron que el aprendizaje por modelo fue más efectivo que el aprendizaje por instrucción en el proceso de desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes de 5 años del distrito de Chilca. Se concluye que las habilidades sociales pueden ser aprendidas a través de la observación e imitación de las conductas que más resaltan en su entorno social donde se desarrolla el niño.

Palabras clave: Habilidades sociales, aprendizaje instructivo y aprendizaje por modelo.**Keywords:** Social skills, instructional learning, model learning.**Lisichiku limaykuna:** Achkakunap atipayninkuna, yačhapaku yačhana, likapaywan yačhana**Learning and social skills in 5-year-old preschoolers from Chilca – Huancayo****Summary**

The research that is presented is of an applied type of explanatory level, for this the experimental method was used, its objective was to establish which is more effective instructional learning or learning by model in the process of development of social skills in preschool children. 5 years of Chilca - Huancayo. The static comparison or group comparison design was used only afterwards. The sample consisted of 65 5-year-old preschoolers from the Chilca - Huancayo district, 41 preschoolers make up the experimental group and 24 preschoolers the control group.

The technique used for data collection was the interview and direct observation, instructive learning and model learning were experienced, with alternate sessions for its development. The instrument used was a pedagogical test, constructed by the researcher. The main results show that learning by model was more effective than learning by instruction in the process of developing social skills in 5-year-old students from the Chilca district. It is concluded, among other things, that social skills can be learned through observation and imitation of the behaviors that most stand out in their social environment where the child develops.

Datos del autor

¹July Fiorella Aranda Sanabria, <https://orcid.org/0000-0003-2164-0659>, Universidad Nacional del Centro del Perú. Facultad de Educación. Programa de Estudios de Educación Inicial. Huancaayo - Perú ; jaranda@uncp.edu.pe

Conflicto de intereses y divulgación

La autora declara no tener conflictos de interés que haya influenciado en los resultados de su trabajo de investigación; asimismo declara no conocer algún posible conflicto de interés que se derive luego de la divulgación del presente trabajo.

Consentimiento informado

La autora del presente artículo declara si haber solicitado la autorización de los individuos participantes en el estudio para usar la información proporcionada; a quienes hemos garantizado el derecho a interrumpir su participación en cualquier momento, el anonimato por lo que no se revela su identidad, así como el tratamiento confidencial y privado de la información recibida.

Introducción

En la actualidad se tiene problemas con la práctica de habilidades sociales; ya que, se observa a muchos de los educandos de los diversos niveles de la educación Básica Regular no desarrollan las competencias sociales como la asertividad ante diversas situaciones o hechos reales que se le presenta, como hacer respetar sus derechos y respetar de los demás; no son empáticos con sus compañeros. Por esta razón, aún existe gran limitación en las habilidades comunicativas verbales y no verbales, muchos de ellos no saben escuchar lo que las otras personas expresan (1ra infancia Zaldívar, 1994).

Las habilidades sociales están muy ligadas a los fenómenos cognitivos y al aprendizaje, estos fenómenos se potencializan en las aulas educativas. Ante esto, los estudiantes con déficit del comportamiento social, presentan mayor problema cognitivo y emocional, debido a que no lograrán su realización personal con éxito, es por ello que las habilidades sociales juegan un papel muy importante en el desarrollo integral del niño (Carrillo, 2015).

Así como menciona, Andreu (2015) las habilidades sociales permiten al individuo convivir con sus pares, creando un entorno de respeto. Estas conductas se van adquirir a través del aprendizaje. El aprendizaje es la clave para lograr con éxito la puesta de estas habilidades que son muy importantes lograrlas desde la primera infancia. Sánchez (2016) considera a las habilidades sociales como el conjunto de hábitos que posee un individuo, estas a su vez se van a relacionar de manera adecuada con las conductas, pensamientos y emociones, que ayudarán al ser humano a obtener una comunicación adecuada con sus congéneres.

Al respecto se han desarrollado algunas investigaciones: Caballo (1993) investigó sobre las habilidades sociales consensuando que las mismas se logran a través del aprendizaje. Por su parte, Carrillo (2015) validó un programa lúdico en niños de 9 a 12 años, con la finalidad de mejorar las habilidades sociales. Así mismo, Ramos (2016) propuso talleres de "Pequiclow" en niños de 5 años, logrando desarrollar las habilidades sociales básicas y avanzadas.

Se han realizado diversas investigaciones sobre la variable "Habilidades Sociales" sin embargo, no se evidencia ninguna investigación con las variables "aprendizaje instructivo o por modelo" es por ello, que se planteó el siguiente problema de investigación: ¿Cuál es más efectivo el aprendizaje instructivo o el aprendizaje por modelo en el proceso de desarrollo de las habilidades sociales en preescolares de 5 años del distrito de Chilca - Huancayo?, cuyo objetivo fue establecer cuál es más efectivo el aprendizaje instructivo o el aprendizaje por modelo en la población referida.

Los resultados de esta investigación permitieron identificar qué tipo de aprendizaje ayudará más a potenciar las habilidades sociales, si es el aprendizaje por instrucción donde se transfiere diversos conocimientos acerca de las habilidades sociales; o el aprendizaje por modelo donde el estudiante observa diferentes modelos de aprendizaje acerca de la práctica de estas habilidades y las ejecuta tal y como las observa, el ser humano cuenta con diversos mecanismos de aprendizajes (Schunk, 2012).

Materiales y métodos

Tipo y nivel de investigación: Tipo aplicada y nivel explicativo.

Diseño de la investigación: Diseño de comparación estática o comparación de grupos sólo después.

Métodos y técnicas:

- a. **Métodos:** Experimental
- b. **Técnicas e instrumentos:** Entrevista, observación directa y una prueba pedagógica para evaluar las Habilidades Sociales.
- c. **Validez y Confiabilidad:** La prueba pedagógica posee un coeficiente de validez de contenido de 0.96 (validez y concordancia excelente) y el coeficiente de confiabilidad es 0.97 (presentando una excelente confiabilidad)

Resultados y discusión

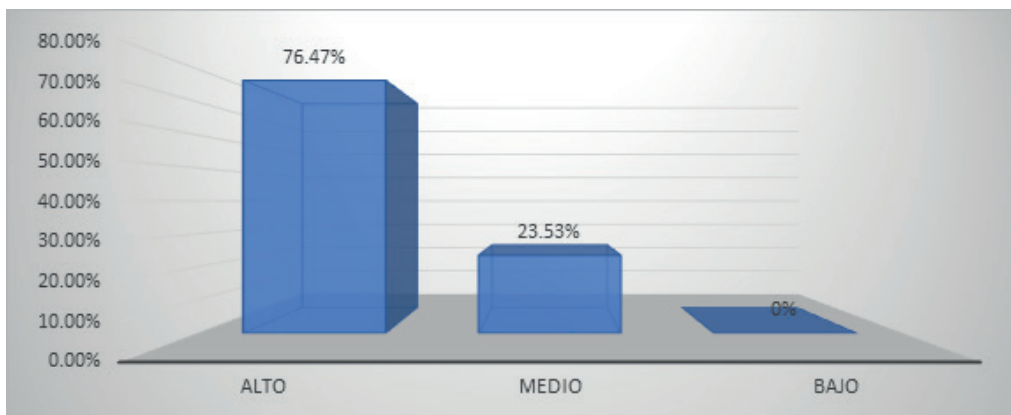
A continuación, se exponen los resultados. Las cuatro primeras figuras, corresponden al grupo 1, procedente de la I.E. N° 1128 – "Ancala", al que se aplicó el aprendizaje por modelo. De las figuras 5 a la 8 corresponde al grupo 2, al que se aplicó el aprendizaje instructivo de la I.E. N° 1112 – "Fortaleza" y de las figuras 10 a la 12 se encuentran los resultados del grupo 3 (Grupo control) de la I.E. N° 1127 – "Auray".

Por consiguiente, en adelante se hará referencia a los grupos 1, 2 y 3 para mayor rapidez y comprensión del lector.

A nivel descriptivo

Figura 1

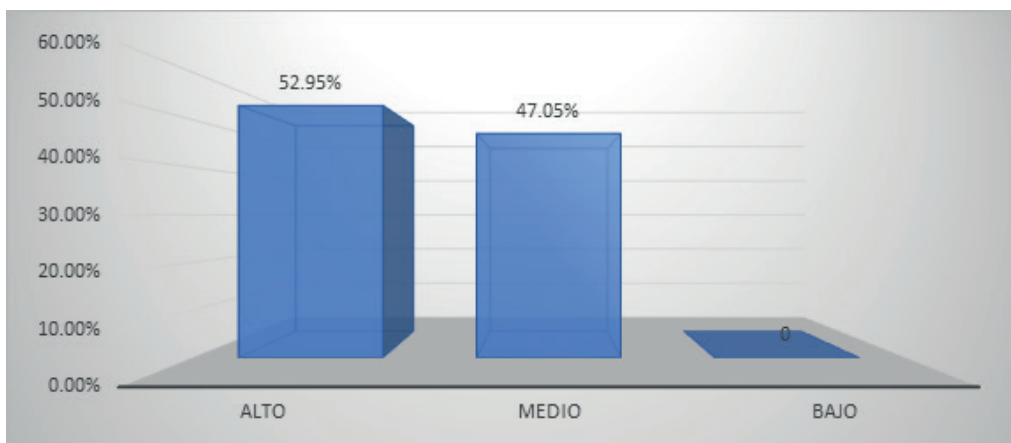
Resultados de la prueba pedagógica de habilidades sociales aplicado al grupo 1.



Se puede evidenciar en la Figura 1 los resultados de la distribución porcentual de la muestra de estudiantes de 5 años aplicado al grupo 1, donde se observa que el 76,47 % (13) estudiantes se encuentran en el nivel alto de desarrollo de habilidades sociales, el 23,53 % (4) de los preescolares evaluados se ubican en el nivel medio. Por otro lado, se observa que el 0 % de estudiantes se sitúa en el nivel bajo de desarrollo de las habilidades sociales.

Figura 2

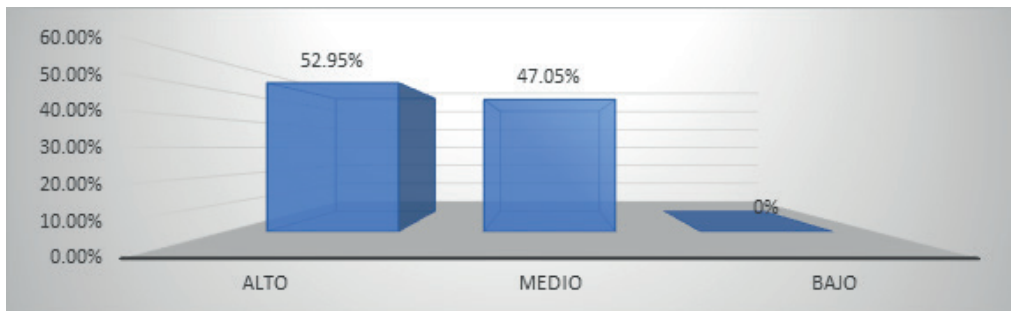
Resultados en la dimensión asertividad aplicado al grupo 1.



En la Figura 2 se demuestra los resultados porcentuales de la muestra en la dimensión "asertividad", donde se aprecia que el 52,95 % (9) de estudiantes evaluados se encuentran en un nivel alto de desarrollo de habilidades sociales, el 47,05 % (8) de estudiantes se hallan en el nivel medio de desarrollo. Por último, se observa que el 0 % de evaluados se ubica en el nivel bajo.

Figura 3

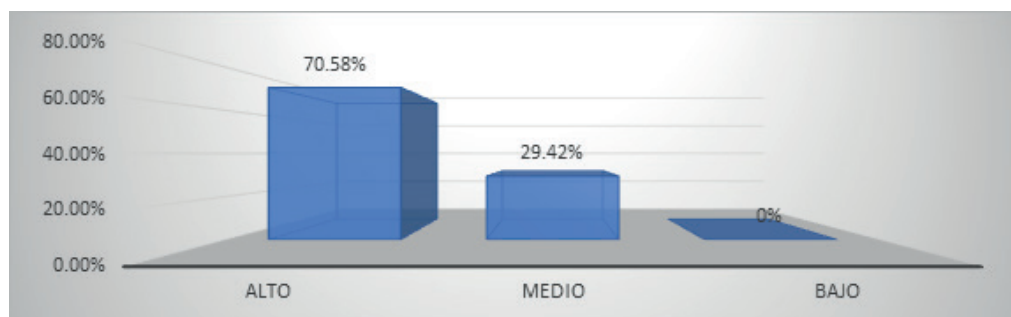
Resultados en la dimensión empatía aplicado al grupo 1.



Por otro lado, en la Figura 3 se puede demostrar los resultados porcentuales de la muestra evaluada en la dimensión “empatía”, donde el 52,95 % (9) de estudiantes evaluados se sitúan en el nivel alto, el 47,05 % (8) se hallan en el nivel medio. Por otro lado, el último el 0 % se coloca en el nivel bajo.

Figura 4

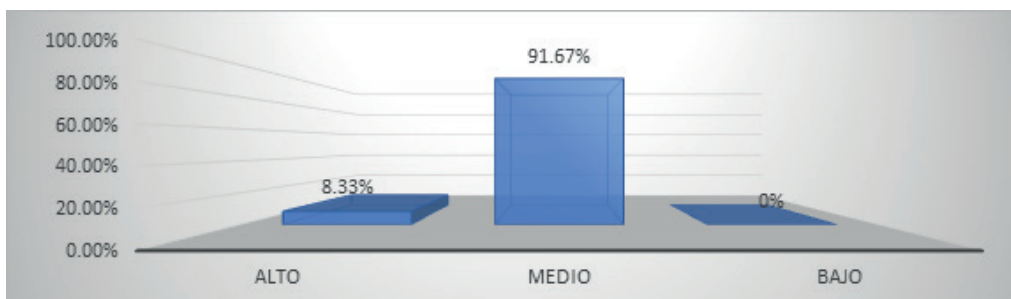
Resultados en la dimensión habilidades de comunicación aplicado al grupo 1.



En la Figura 4 se aprecia los resultados de la distribución porcentual en la dimensión “habilidades de comunicación” donde la muestra evaluada el 70,58 % (12) estudiantes se hallan en el nivel alto de desarrollo de las habilidades, 29,42 % (5) estudiantes se ubican en el nivel medio por otra parte, el 0 % de estudiantes se observa en el nivel bajo.

Figura 5

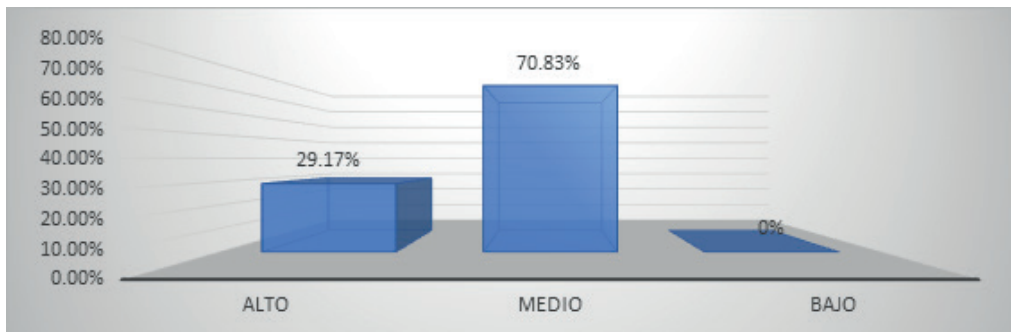
Resultados de la Prueba pedagógica aplicado al grupo 2.



En la Figura 5 se muestra los resultados de la distribución porcentual de la muestra de estudiantes de 5 años del grupo 2, donde se encuentra que el 8,33 % (2) de estudiantes está en el nivel alto de desarrollo de las habilidades sociales, el 91,67 % (22) de estudiantes se hallan en el nivel medio. Se puede observar que (0 %) de estudiantes se halla en el nivel bajo.

Figura 6

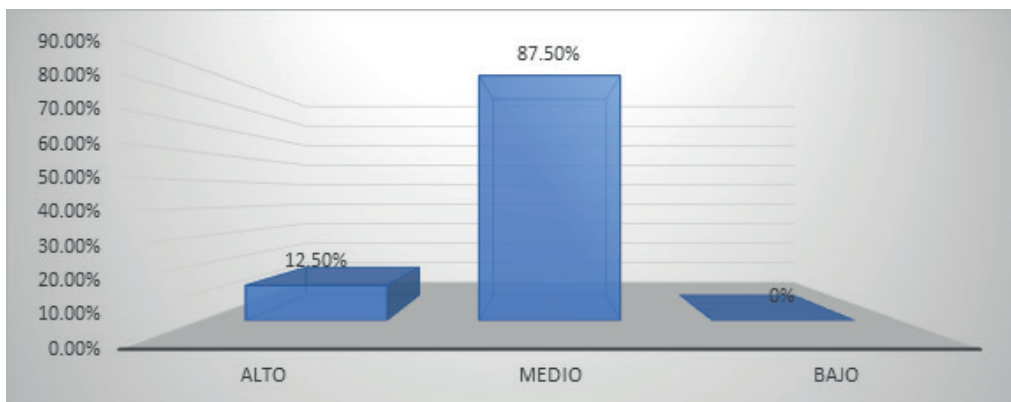
Resultados en la dimensión asertividad aplicado al grupo 2.



En la Figura 6 se muestra los resultados porcentuales en la dimensión asertividad, donde el 29,17 % (7) se encuentra en el nivel alto de desarrollo, el 70,83 % (17) de evaluados se ubica en el nivel medio por otra parte, el 0 % se ubica en el nivel bajo.

Figura 7

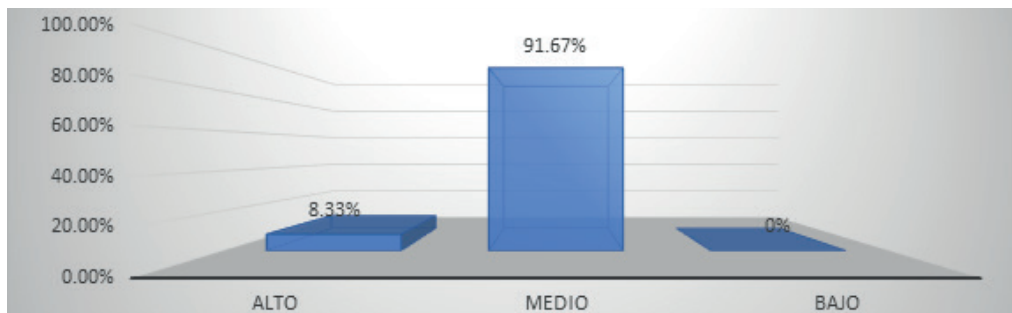
Resultados en la dimensión empatía aplicado al grupo 2.



En la Figura 7 se observa los resultados porcentuales de la muestra evaluada en la dimensión empatía, donde se encuentra que el 87,5 % (21) estudiantes se ubican en el nivel medio de desarrollo, el 12,5 % (3) de estudiantes se encuentran en el nivel alto, el 0 % de estudiantes se ubica en el nivel bajo.

Figura 8

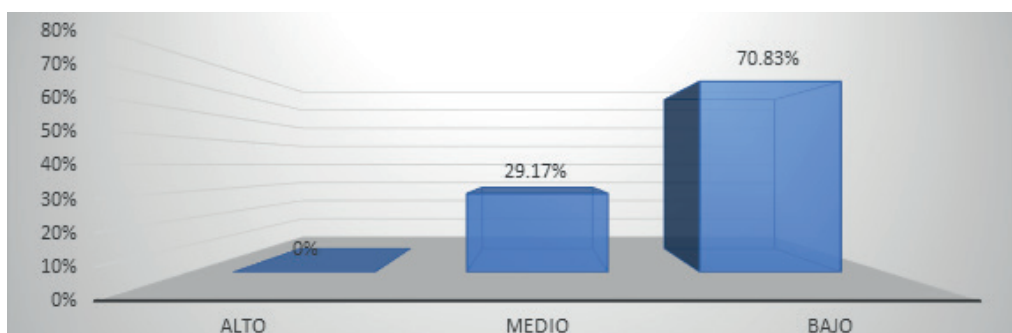
Resultados en la dimensión habilidades de comunicación aplicado al grupo 2.



En la Figura 8 se aprecia los resultados porcentuales en la dimensión habilidades de comunicación, donde el 91,67 % (22) de preescolares evaluados se encuentra en el nivel medio, el 8,33 % (2) de estudiantes se halla en nivel alto y por último, se evidencia el 0 % de estudiantes en el nivel bajo.

Figura 9

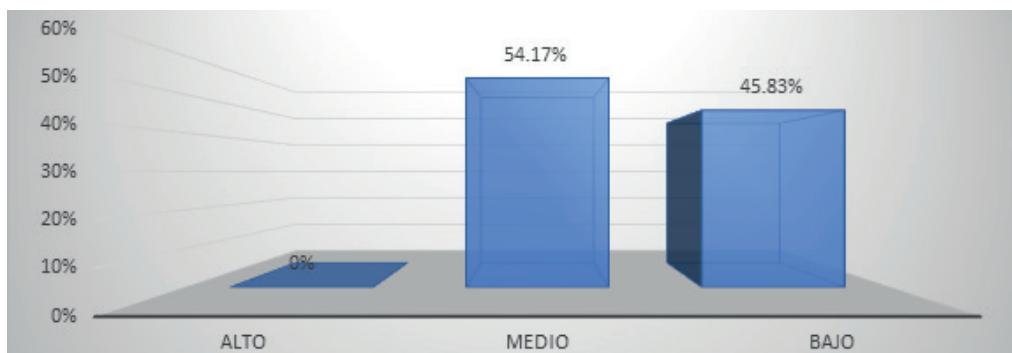
Resultados de la prueba pedagógica aplicado al grupo 3.



En la Figura 9 se estima los resultados porcentuales de los estudiantes del grupo 3, donde el 70,83 % (17) de preescolares se sitúan en el nivel bajo de desarrollo de las habilidades sociales, el 29,17 % (7) de estudiantes se hallan en el nivel medio. Por su parte el 0 % de estudiantes evaluados se ubica en el nivel alto.

Figura 10

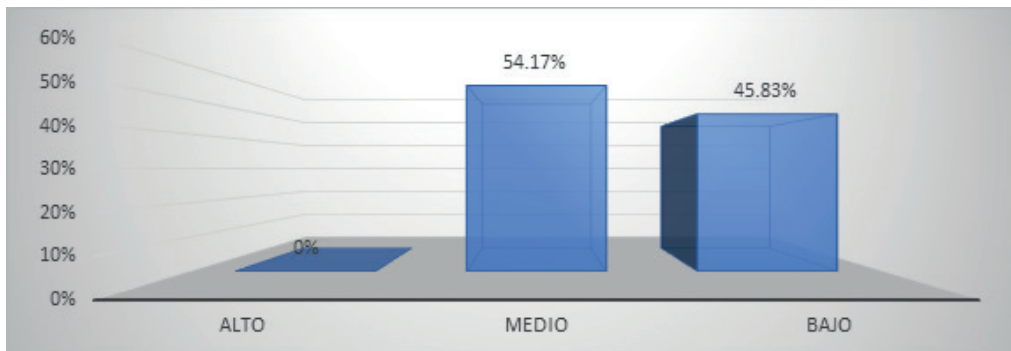
Resultados en la dimensión asertividad aplicado al grupo 3.



En la Figura 10 se aprecia los resultados porcentuales de la muestra evaluada, donde el 54,17 % (13) de estudiantes evaluado se ubica en el nivel medio, el 45,83 % (11) de preescolares se encuentran ubicados en el nivel bajo. Se puede observar que el 0 % de estudiantes se halla en el nivel alto.

Figura 11

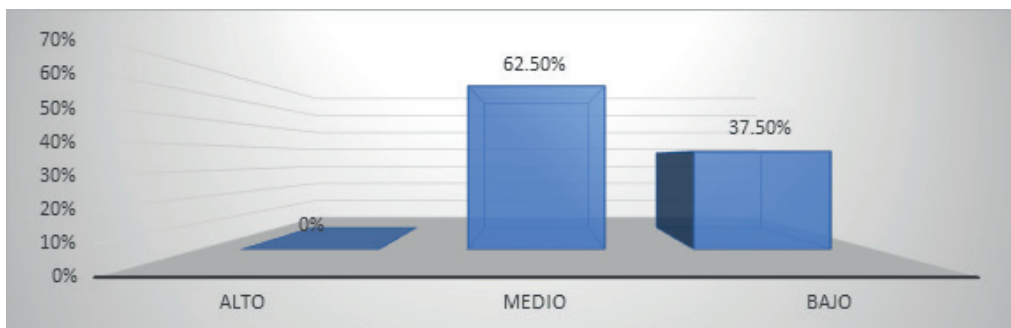
Resultados en la dimensión empatía aplicado al grupo 3.



En la Figura 11, se aprecia la distribución porcentual en la dimensión empatía, donde el 54,17 % (13) estudiantes de la muestra valorada se halla en el bajo, seguido del 45,83 % (11) estudiantes se ubica en el nivel medio por otro lado, el 0 % se encuentra el nivel alto.

Figura 12

Resultados en la dimensión habilidades de comunicación aplicado al grupo 3.



En la Figura 12, se aprecia los resultados porcentuales en la dimensión de “habilidades de comunicación”, donde el 62,50 % (15) estudiantes se hallan en el nivel medio, el 37,50 % (9) estudiantes se ubican en el nivel bajo. También se observa que el 0 % de estudiantes se ubican en el nivel alto.

A nivel inferencial

Contrastación de hipótesis

a. Hipótesis general

El aprendizaje por modelo y el aprendizaje instructivo en el proceso de desarrollo de las habilidades sociales en preescolares de 5 años del distrito de Chilca – Huancayo.

Tabla 1

Comparación de medias aritméticas entre las muestras del grupo 1 y el grupo 2.

Habilidades sociales	Aprendizaje por modelo		Aprendizaje instructivo		TC	Tt	Diagnóstico
	\bar{X}_1	S1	\bar{X}_2	S2			
General	17,23	2,56	12,41	2,51	2,02	1,68	Significativo

En la Tabla 1 se puede apreciar la comparación de medias entre las muestras del grupo 1 y el grupo 2 en el proceso de desarrollo de las habilidades sociales, a través de la t de Student. Como la t calculada es mayor que la t teórica ($2,02 > 1,68$) se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula.

b. Hipótesis específicas

El aprendizaje por modelo es más efectivo en el proceso de desarrollo de las habilidades sociales en preescolares de 5 años del distrito de Chilca – Huancayo.

Tabla 2

Comparación de medias aritméticas entre las muestras del grupo 1 y el grupo 3.

Habilidades Sociales	Aprendizaje por modelo		Grupo control		TC	Tt	Diagnóstico
	\bar{X}_1	S1	\bar{X}_2	S2			
General	17,23	2,56	7,87	2,02	2,02	1,68	Significativo

En la Tabla 2 se puede apreciar la comparación de medias entre las muestras del grupo 1 y el grupo 3 en el proceso de desarrollo de las habilidades sociales, a través de la t de Student. Como la t calculada es mayor que la t teórica ($2,02 > 1,68$) se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula.

c. Hipótesis específicas

El aprendizaje instructivo es más efectivo en el proceso de desarrollo de las habilidades sociales en preescolares de 5 años del distrito de Chilca – Huancayo.

Tabla 3

Comparación de medias aritméticas entre las muestras del grupo 2 y el grupo 3.

Habilidades Sociales	Aprendizaje instructivo		Grupo control		TC	Tt	Diagnóstico
	\bar{X}_1	S1	\bar{X}_2	S2			
General	12,47	2,53	7,87	2,02	2,01	1,68	Significativo

En la Tabla 3 se puede apreciar la comparación de medias entre las muestras del grupo 2 y el grupo 3 en el proceso de desarrollo de las habilidades sociales, a través de la t de Student. Como la t calculada es mayor que la t teórica ($2,01 > 1,68$) se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula.

Discusión

A continuación, se presenta el análisis y discusión de los resultados, en la Figura 1 se puede apreciar los resultados de la Prueba pedagógica de habilidades sociales evaluado al grupo 1 donde se experimentó el "Aprendizaje por modelo"; se puede observar que el mayor porcentaje obtenido de la prueba de habilidades sociales después del experimento se encuentra en el nivel alto (76.47 %) de estudiantes y ningún estudiante se ubica en el nivel bajo. A diferencia del grupo 2 donde se experimentó el aprendizaje instructivo, y más bajo aún en el grupo 3 (grupo control).

Los resultados obtenidos del grupo 1 son muy interesantes, se puede apreciar que el aprendizaje por modelo es más efectivo que el aprendizaje instructivo, así como señala Bandura (1987) el rol de los adultos cumple un papel muy importante en la transmisión social a través de los modelos, los niños observan los modelos los imitan y así se desarrollan socialmente. "El modelo observado constituye un poderoso instrumento para la estimulación y comprensión, y su inmediato manejo del entorno y afrontamiento del mismo" (p.9).

En el "modelado" no solo se evidencia la influencia de ideas, valores y estilos de conducta, también posee una influencia significativa en los diversos cambios transculturales que se manifiestan y son transmitidos de un pueblo o grupo social hacia otro. El proceso de aprendizaje está estrechamente relacionado con el modelo de la reciprocidad "Triádica" (acción, cognición y factores ambientales) que se interrelacionan entre sí, produciendo cambios psicológicos que son indispensables para el aprendizaje del ser humano (Bandura, 1987).

Para el aprendizaje por modelo se propuso 12 videos donde se observa a diversos niños actores practicando las habilidades sociales en diversas situaciones reales, estas habilidades que se observa en los videos son necesarias para resolver diversos problemas interpersonales es por ello, que son consideradas como el producto de la interrelación social (Ministerio de educación, cultura y deporte., [MECD], 1998).

Por su parte, Yarlequé y Moya (2009) aluden que las habilidades sociales están conformadas por un componente que son transmitidos genéticamente y que inclinan al sujeto al desarrollo de las relaciones sociales. El otro componente es aprendido mediante el proceso de socialización, es por ello que se concluye que las personas pueden aprender y poner en práctica las habilidades sociales, teniendo en cuenta que las personas son seres altamente sociales.

En la Figura 2 se puede estimar los resultados de la prueba Pedagógica de habilidades sociales en la dimensión asertividad aplicado al grupo 1, el mayor porcentaje obtenido se encuentra en el nivel alto (52,95 %) de estudiantes y no se observa ningún sujeto en el nivel bajo, se percibe un panorama diferente en los resultados de la Figura 6 evaluada al grupo 2 y más bajo aún a la evaluación realizada al grupo 3 que se puede encontrar en la Figura 10. Por consiguiente, se puede afirmar que el aprendizaje por modelo es más efectivo que el aprendizaje instructivo en el desarrollo de la dimensión "asertividad", y si no comprobamos el aprendizaje por modelo se tendría que realizar el aprendizaje instructivo que a su vez, presenta buenos resultados en comparación con el grupo 3.

Para trabajar esta dimensión se envió 4 videos basados en el "Aprendizaje por modelo" para ello, se tuvo la participación de diversos niños de 3 a 7 años donde se observa como los actores de cada video practican la habilidad de la asertividad. Los videos fueron presentados a los estudiantes del grupo 1, se puede constatar como los niños actores, son modelos de aprendizaje para el desarrollo de la competencia social, ya que manifiestan conductas asertivas como, por ejemplo, expresar sus ideas respetando las opiniones de los demás, compartir los materiales con los niños que no lo tienen, decir "no" cuando están en desacuerdo, entre otros comportamientos sociales que demuestran el desarrollo de la asertividad.

Huertas (2017) realizó una investigación sobre las habilidades sociales en los estudiantes del nivel inicial de 4 años donde llega a la conclusión que el aprendizaje de las habilidades sociales se desarrollan por influencia de los agentes externos como la escuela, en ella aprenden a hacer amigos, a respetar las normas de convivencia, pero que existen algunas habilidades que falta desarrollar como la resolución de conflictos con sus coetáneos ya que algunos de ellos imitan modelos de sus hogares.

En la Figura 3 se valora los resultados de la prueba pedagógica en la dimensión empatía evaluado al grupo 1, donde se observa que el mayor porcentaje se ubica en el nivel alto (52.95 %) y no se evidencia a ningún preescolar en el nivel bajo. Por otro lado, se observa un resultado distinto en la Figura 7 evaluada al grupo 2 de la misma manera en la Figura 11 aplicado al grupo 3. En consecuencia, se puede asegurar que el aprendizaje por modelo es más efectivo que el aprendizaje instructivo en el desarrollo de la dimensión “empatía”, y si no experimentamos el aprendizaje por modelo se tendría que realizar el aprendizaje instructivo, ya que presenta buenos resultados en comparación con el grupo 3, donde no se experimentó ningún tipo de aprendizaje. La empatía es la habilidad que tiene el ser humano de ponerse en el lugar de la otra persona, de comprender las diversas emociones y sentimientos que expresan.

Según, Yarlequé y Moya (2009) existen dos componentes para la habilidad de la empatía, la primera se asocia a la respuesta emocional que expresa un individuo hacia sus pares, la segunda está relacionada a la reacción cognoscitiva; esto hace referencia al grado de capacidad que tienen las personas para observar a la otra persona, darse cuenta que la otra persona necesita de su apoyo. Las personas que desarrollan esta habilidad tienen mayor probabilidad de ser felices.

Para esta dimensión se envió 4 videos basados en el “Aprendizaje por modelo”, donde se puede revelar como los niños actores practican la habilidad de la empatía. Los videos son presentados a los estudiantes de la muestra, en ellos se puede observar a los niños actores practicando la habilidad de la empatía, en las diversas actividades que realizan se evidencian conductas empáticas donde los niños pueden comprender las emociones y sentimientos que están orientados a sus pares, tanto de preocupación, de compasión y poder percibir si su compañera está llorando y qué hacer ante esa situación.

Así, como se evidenció en el video número 6, a Lionel (niño actor) le quitaron la pelota los otros amiguitos, Lionel comenzó a llorar, Gareth (niño actor) que observó lo sucedido se acercó, abrazó a Lionel y solicitó a sus amigos que devolvieran la pelota a su dueño, mencionándoles a sus amigos que no volvieran a quitarle la pelota a un niño pequeño. Al final del video se pudo observar como todos los amigos le pidieron disculpas a Lionel por aquel suceso y que nunca más lo volverían a hacer.

En la Figura 4 se aprecia los resultados que se obtuvieron en la evaluación de la prueba pedagógica en la dimensión “Habilidades de comunicación” aplicado al grupo 1 donde se revela que el mayor porcentaje se sitúa en el nivel alto (70,58 %) de igual manera que las figuras anteriores del mismo grupo no se evidencian a ningún estudiante en el nivel bajo. Así mismo, se puede contemplar un resultado diferente en la Figura 8 aplicado al grupo 2 y más bajo aún en la Figura 12 evaluado al grupo 3. Es por ello, que se puede mencionar que el aprendizaje por modelo es más efectivo que el aprendizaje instructivo en el desarrollo de las habilidades comunicativas, y si no experimentamos el aprendizaje por modelo se tendría que realizar el aprendizaje instructivo que a su vez presenta mejores resultados que el grupo control.

Para el desarrollo de esta habilidad se envió 4 videos relacionados a la “Habilidad de comunicación”, en dichos videos se puede apreciar a los niños actores poniendo en práctica esta habilidad, se observa también a los niños respetando las opiniones de sus coetáneos, escuchando atentamente a las indicaciones de sus amigos.

En uno de los vídeos se contempla como Jean (niño actor) interrumpe a cada momento a sus amigos cuando ellos están explicando las reglas del juego, uno de los niños le dice a Jean, que debe escuchar a sus amigos, que cada uno tendrá su turno para poder mencionar las reglas del juego, y que por favor nadie interrumpa, para poder escuchar, Jean se da cuenta de que es importante escuchar y pide disculpas por lo sucedido. La comunicación es un proceso social que se logra con la relación de sus pares hace referencia al escucha activa, para ello se debe prestar atención a la persona que está hablando, con la finalidad de comprender el mensaje que quiera dar el emisor y así poder realizar preguntas cuando no se entiende algo (Yarlequé y Moya, 2009).

Pero como se podría explicar estos resultados distintos en el grupo 1 donde se experimentaron el "Aprendizaje por modelo" con resultados favorables ya que en todas las figuras de este grupo el mayor porcentaje obtenido se sitúan en el nivel alto de desarrollo de las habilidades sociales; diferente a la propuesta del grupo 2, donde se observa que en todas las figuras el mayor porcentaje se halla en el nivel medio de desarrollo. Por otro lado, Ramos (2016) perpetró un trabajo experimental sobre talleres de "Pequiclow" y habilidades sociales en estudiantes de 5 años en Huancayo, donde se propuso sesiones de Clow con el objetivo de desarrollar las habilidades básicas y avanzadas en los estudiantes, logrando resultados significativos.

En el experimento que aquí se discute se propuso 12 vídeos que estaban basados en el "Aprendizaje por modelo" y 12 videos basados en el "Aprendizaje por instrucción" enviados a los dos grupos experimentales.

Las habilidades sociales están ligadas a los fenómenos cognitivos y al aprendizaje, estos fenómenos son aprendidos por los preescolares de 5 años a través de la observación e imitación de los modelos. El desarrollo de las habilidades sociales es importante, porque permiten que nuestros estudiantes se relacionen y convivan de manera armoniosa dentro de las aulas escolares.

Diversos investigadores como Carillo (2015), Ramos (2016), Chumbirayco (2016), Campos (2017), Montero (2018) entre otros investigadores, comprobaron que las habilidades sociales se pueden desarrollar a través de programas, talleres, módulos entre otros, teniendo en cuenta que las habilidades sociales permiten desenvolverse, comunicarse y relacionarse sin ninguna dificultad con las personas de forma eficaz, sentirse a gusto, lograr sus objetivos, teniendo en cuenta que son producto del aprendizaje social. Veamos ahora lo que ocurre en la prueba de hipótesis, en la Tabla 5 en la comparación de medias aritméticas entre el grupo 1 y el grupo 2, se puede constatar que los estudiantes del grupo 1 obtienen puntajes significativos más elevados que los estudiantes del grupo 2.

Se comprobó que el aprendizaje por modelo es más efectivo que el aprendizaje por instructivo es por ello, que se debe tener en cuenta que a partir de la observación de los modelos se produce el proceso de aprendizaje, según los modelos en especial los modelos paternos, que el sujeto ha observado desde la niñez tienen una influencia significativa en el desarrollo del ser humano. Es por ello, que se menciona que "las conductas que las personas muestran son aprendidas por observación, sea deliberada o inadvertidamente, a través de la influencia del ejemplo, observando las acciones de los otros, se forma en uno la idea de la manera como puede ejecutarse la conducta" (Zaldívar, 1994, p. 100).

Muñoz et al. (2011) mencionan que las habilidades sociales son aquellas conductas que necesitan de la interrelación afectiva de sus pares, del modelo de las personas que los rodean para poder desenvolverse de manera satisfactoria logrando un desarrollo social exitoso.

Así mismo, en la Tabla 1 en la comparación de medias aritméticas entre las muestras del grupo 1 y el grupo 2 en la dimensión asertividad, se evidencia que los preescolares del grupo 1 obtienen puntajes significativamente *más elevados que los preescolares del grupo 2 en el proceso de desarrollo* de la asertividad. Por ello se puede afirmar que el aprendizaje por modelo desarrolla con gran éxito esta dimensión.

La asertividad es considerada una característica o rasgo esencial que posee el ser humano y como, esta habilidad puede ser aprendida y desarrollada a partir del proceso de interacción así como lo menciona Zaldívar (1994) en la investigación que propuso sobre el entrenamiento de la asertividad y las habilidades sociales, el aprendizaje se produce a partir de la observación ejecutada por un modelo a las cuales el sujeto puede imitar con facilidad. Wolpe (1958) citado por Montalvo (2019) empleó por primera vez el término de conducta asertiva en su obra "Psicoterapia por inhibición recíproca" para hacer referencia a la manifestación de los sentimientos que expresa el ser humano dirigida hacia la otra persona. La asertividad es considerada como la habilidad que tiene el sujeto para defender sus derechos y respetar el de los demás.

De la misma forma, en la comparación de medias aritméticas entre las muestras del grupo 1 y el grupo 2 en la dimensión empatía, se demuestra que los estudiantes del grupo 1 obtienen puntajes significativamente más elevados que los estudiantes del grupo 2 en el proceso de desarrollo de la empatía. Para poder desarrollar esta habilidad, los niños tienen que comprender la situación por la que pasará la otra persona si les causan algún daño, se tiene que lograr la respuesta afectiva de comprensión sobre las emociones que está experimentando el otro individuo. La empatía es considerada una de las habilidades más importantes que puede ser desarrollada a través del aprendizaje por imitación, ayuda a las personas a comprender los sentimientos y emociones de los demás (Lorente, 2014).

Del mismo modo, en la comparación de medias aritméticas entre las muestras del grupo 1 y el grupo 2 en la dimensión habilidades de comunicación, se muestra que los estudiantes del grupo 1 obtienen puntajes significativamente más elevados que los preescolares del grupo 2 en el proceso de desarrollo de las habilidades de comunicación. La habilidad de comunicación es muy importante, nos permite tener una buena comunicación efectiva entre las personas, se define este proceso como la transmisión de un mensaje a través de diversos estímulos, con la finalidad de producir un cambio en el comportamiento del sujeto (Hofstadt, 2005).

Por otro lado, en la Tabla 2 en la comparación de medias aritméticas entre las muestras del grupo 1 y el grupo 3, se prueba que los preescolares del grupo 1 obtienen puntajes significativamente más elevados que los preescolares del grupo 3. Es por ello que el aprendizaje vicario, observacional, modelado o aprendizaje cognitivo social, se basa en que el aprendizaje se dará por imitación al modelo observado, los niños imitan las conductas que observan de su entorno o medio donde se rodean, la imitación es el resultado del vínculo afectivo que se tiene al modelo (Bonilla, 2014).

Así mismo, Suzuki (2001) menciona la importancia y la influencia que tienen los modelos en el desarrollo integral del individuo, cuán importante son los modelos para el desarrollo de las habilidades sociales, que a partir de la observación de los modelos se puede aprender y desarrollar la misma. El periodo de la primera infancia es clave para la formación de la personalidad y de las habilidades, es por ello que se debe tener mucho cuidado con los modelos que los rodean porque es un periodo crucial para el completo desarrollo del ser humano. Por esta razón, es necesario tener en cuenta los modelos educativos con la finalidad de desarrollar las habilidades sociales en los estudiantes partiendo desde el nivel inicial, y así poder ir avanzado en los otros niveles educativos; considerando que el aprendizaje social en el ser humano tiene una influencia significativa del entorno donde se relaciona, y que este a su vez aprende e imita los modelos que se les presente.

Por último, en la Tabla 3 en la comparación de medias aritméticas entre las muestras del grupo 2 y el grupo 3, se revela que los preescolares del grupo 2 obtienen puntajes significativamente más elevados que los preescolares del grupo 3 donde no se realizó ningún experimento (grupo control), esto demuestra que el aprendizaje instructivo también podría desarrollar las habilidades sociales, pero mejor aún fue el aprendizaje por modelo. Es por ello, que se debe trabajar en las aulas educativas las habilidades sociales con modelos prácticos ya sea impartido por el docente, o los estudiantes que interactúan sin ninguna dificultad en su entorno, presentando conductas

empáticas, asertivas, sin tener ninguna dificultad para comunicarse, siempre respetando a sus coetáneos.

En síntesis, de las 5 hipótesis planteadas se han aceptado la hipótesis alterna, donde se ha comprobado que el aprendizaje por modelo ayuda a desarrollar las habilidades sociales y sus dimensiones, mejor aún que el aprendizaje instructivo, pero este a su vez es mejor que no hacer nada.

Conclusiones

Del presente trabajo de investigación se pudo obtener las siguientes conclusiones:

- En el desarrollo de las habilidades sociales se ha encontrado que los estudiantes del grupo 1 (los que recibieron el aprendizaje por modelo) obtienen puntajes significativamente más elevados que los estudiantes del grupo 2 (los que recibieron el aprendizaje por instrucción), estos resultados cuando se llevaron a analizar a través de la prueba t Student muestran diferencias significativas, por consiguiente; puede decirse que el aprendizaje por modelo es mejor que el aprendizaje instructivo por lo menos en el desarrollo de las habilidades sociales.
- En las dimensiones de asertividad, empatía y habilidades comunicativas los estudiantes que recibieron el aprendizaje por modelo tienen mejor performance que los estudiantes que recibieron el aprendizaje por instrucción y estos mejor a los que no recibieron ninguna instrucción, llevados a la prueba t de Student revelan diferencias significativas por lo tanto; se concluye que el aprendizaje por modelo favorece más el desarrollo de habilidades como asertividad, empatía y habilidades de comunicación, que el aprendizaje instructivo. Pero este a su vez es mejor que cuando al estudiante no se le da sesiones para el aprendizaje de las referidas habilidades sociales.
- Finalmente, la investigación ha permitido construir y validar la "Prueba Pedagógica" para evaluar las habilidades sociales en las dimensiones asertividad, empatía y habilidades de comunicación a los estudiantes de 5 años del nivel inicial de forma virtual como presencial.

Referencias

- Andreu, R. (2015). *Destrezas Sociales*. Madrid – España. Editorial Síntesis S.A.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona-España: Martínez Roca.
- Bonilla, J. (2014). *Aprendizaje por imitación*. Educar, 10.
- Caballo, V. (2005). *Manual de Habilidades Sociales* Ed. Siglo XXI. México.
- Campos, C. C. (2017). *Empatía y Habilidades Sociales*. [Tesis pregrado, Universidad Rafael Landívar de Guatemala]. Repositorio institucional. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2018/05/42/Campos-Carmen.pdf>
- Cárdenas, R. (2017). *Habilidades sociales y desempeño docente en Instituciones educativas públicas del nivel primaria del distrito de Colcabamba de Tayacaja - Huancavelica*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú]. Repositorio institucional. [http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/4262/Cardenas %20Zamudio.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/4262/Cardenas%20Zamudio.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Carrillo, G. B. (2015). *Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada. Andalucía – España]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=56190>

- Chumbirayco M. (2016). *Relación entre la inteligencia emocional, las habilidades sociales, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes del VI ciclo de la Universidad César Vallejo – S.J.L.* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio institucional. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/5466/Chumbirayco_pm%20-%20Resumen.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Hofstadt, C. (2005). *El libro de las Habilidades de Comunicación. Como mejorar la comunicación personal.* Díaz de Santos, S.A. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=7ldQbFzhRBkC&oi=fnd&pg=PA3&dq=habilidades+de+comunicaci%C3%B3n+y+aprendizaje+social&ots=7gqsSW5GQy&sig=h0fGtaZF0iew2zKVEy_3umzoD0c#v=onepage&q=habilidades%20de%20comunicaci%C3%B3n%20y%20aprendizaje%20social&f=true
- Huertas, R. C. (2017). *Habilidades sociales de los estudiantes de 4 años de la I.E.I. N°001 María Concepción Ramos Campos-Piura.* [Tesis de maestría, Universidad de Piura]. Repositorio institucional. <https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/3140>
- Lorente, S. (2014). *Efecto de la competencia social, la empatía y la conducta prosocial en adolescentes.* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. Repositorio Institucional . <https://core.ac.uk/download/71025978.pdf>
- Ministerio de educación, cultura y deporte (1998). *Las Habilidades Sociales en el Currículo.* España. Recuperado de: https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/habilidades_sociales_curriculo_mec.pdf
- Montalvo, M. E. (2019). *Habilidades sociales en niños de cinco años de una Institución Educativa Pública de San Juan de Lurigancho.* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio institucional . http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/8902/1/2019_Montalvo-Suarez.pdf
- Montero, V. E. (2018). *Habilidades sociales en estudiantes del nivel secundario provenientes de colegios estatales del Perú, según sexo y macrorregión de procedencia.* [Tesis de maestría, Universidad Mayor de San Marcos]. Repositorio institucional . <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/7545>
- Muñoz C., Crespi, P. y Angrehs, R. (2011) *Habilidades Sociales.* Madrid – España. Ediciones Paraninfo, S.A. 1ª edición.
- Ramos, G. (2016). *Taller PEQUICLOWN y habilidades sociales en los niños de 5 años de la IEE Sagrado Corazón de Jesús N° 465 – Huancayo.* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional del Centro del Perú]. Repositorio institucional. [http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/3439/Ramos %20Alvarez.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/3439/Ramos%20Alvarez.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Sánchez H. y Reyes, C. (2006). *Metodología y diseños de la investigación científica.* Lima, Perú. Editorial Visión Universitaria.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa.* Naucalpan de Juárez, México. Pearson Educación de México, S.A. de C.V.
- Suzuki, S. (2001). *La educación del talento.* Impreso en Lima.
- Yarlequé, L. y Moya, N. (2009). *Logro de Competencias en la Educación.* Huancayo, Perú: Primera edición.
- Zaldivar, D. (1994). Entrenamiento asertivo, aprendizaje social y entrenamiento en habilidades sociales. *Revista Cubana de psicología*, 12, 2-3. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v11n2-3/01.pdf>



© Los autores. Este artículo es publicado por la *Horizonte de la Ciencia* de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Atribución-No Comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.



Actividades para introducir la educación híbrida en el séptimo grado de la secundaria básica

Kallpayu yachachiman lulaykuna yaykachi an'chish patak sikundarya allaykuynin'chu

Recepción: 29 mayo 2023

Corregido: 13 junio 2023

Aprobación: 13 julio 2023

Orosmán Vladimir Estévez Arias¹
orosman.estevez@reduc.edu.cu

*Universidad Ignacio Agramonte Loynaz Camagüey
Cuba*

Resumen

La educación híbrida ha ganado adeptos en la etapa postpandémica. La investigación se condujo en el nivel de secundaria básica con el objetivo de potenciar el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones y explorar las posibilidades que ofrece la modalidad híbrida de educación para lograr hacer un uso más eficiente de la fuerza laboral y de las capacidades de locales en las instituciones educativas. Se utilizaron métodos de los niveles empíricos; métodos teóricos y métodos técnicos estadísticas. Se propone un Plan de actividades para introducir la Educación Híbrida en el séptimo grado de la secundaria básica.

Palabras claves: modalidad híbrida de educación, secundaria básica.

Lisichiku limaykuna:

Kallpayu yachachiku lulanap, sikundarya allaykuynin

Keywords: hybrid modality of education, basic secondary.

Activities to introduce hybrid education in the seventh grade of basic high school

Abstract

Hybrid education has gained adherents in the post-pandemic stage. The research was conducted at the basic secondary level with the objective of promoting the use of information and communication technologies and exploring the possibilities offered by the hybrid modality of education to achieve a more efficient use of the labor force and the capacities of premises in educational institutions. Empirical level methods were used; theoretical methods and statistical technical methods. An activity plan is proposed to introduce Hybrid Education in the seventh grade of basic secondary.

Datos del autor

Orosmán Vladimir Estévez Arias, <https://orcid.org/0002-1617-2873>, Universidad Ignacio Agramonte Loynaz Camagüey, Dr. C., Profesor Titular. Cuba; orosman.estevez@reduc.edu.cu.

Conflicto de intereses y divulgación

El autor declara no tener conflictos de interés que haya influenciado en los resultados de su trabajo de investigación; asimismo declara no conocer algún posible conflicto de interés que se derive luego de la divulgación del presente trabajo.

Consentimiento informado

El autor del presente artículo declara si haber solicitado la autorización de los individuos participantes en el estudio para usar la información proporcionada; a quienes hemos garantizado el derecho a interrumpir su participación en cualquier momento, el anonimato por lo que no se revela su identidad, así como el tratamiento confidencial y privado de la información recibida.

Introducción

El cierre prolongado de las escuelas durante la Covid-19 fue un desafío para el sistema educacional cubano. Tal situación obligó a las autoridades educativas a buscar estrategias para darle continuidad al trabajo de estudiantes y maestros. Las autoridades educacionales establecieron distintas formas para mantener el contacto entre los profesores y los estudiantes y concluir el curso escolar.

Con el regreso de la “nueva normalidad” se necesita mantener medidas de distanciamiento social para evitar un rebrote de la enfermedad, esto influye en el sistema organizativo de la escuela pues se precisa reducir el número de estudiantes por aula lo que complejiza el desarrollo del proceso docente educativo tanto por las necesidades que surgen de docentes, así como de locales.

En la actualidad es necesario buscar soluciones desde el punto de vista didáctico-metodológico y organizacional que contribuyan a mantener la vitalidad del sistema educacional bajo las condiciones que impone la Covid-19 (la que en la actualidad se mantiene afectando todo el territorio nacional). En este sentido la aplicación de los principios de la educación híbrida podría ser un importante aliado para conseguir el propósito de lograr que las instituciones escolares logren organizar el proceso docente educativo de forma eficaz, debido a que promueve la autonomía del estudiante y mejor aprovechamiento de los espacios (Castillo, 2021).

El desarrollo tecnológico alcanzado por sociedad cubana y la escuela como parte de ella permite asegurar que es posible introducir en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje el uso de las tecnologías con una nueva concepción didáctica organizativa, de modo tal que se puedan incorporar los principios de la educación híbrida.

La educación híbrida apunta a convertirse en una innovación educativa al modificar los perfiles institucionales y/o alterar el orden organizacional y pedagógico establecido. La innovación en el proceso docente educativo viene dada por la interpretación que se haga de los pilares filosófico-epistemológicos que, entre muchos elementos, sostienen las relaciones y procesos de liderazgo y comunicación institucional, los diseños de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) para enseñar y aprender, Fainholc (2021), Balladares (2021).

En la actualidad ha cobrado vigencia el concepto de transformación digital el cual comprende entre otros muchos aspectos el uso intensivo de las tecnologías de la información y las comunicaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje, pero no como se venía haciendo tradicionalmente, donde se optó por digitalizar el proceso presencial si no que está enfocado a realizar cosas nuevas de modos nuevos.

Durante la etapa de enfrentamiento a la Covid-19 se aceleraron procesos como el desarrollo y adopción de aplicaciones informática, el desarrollo de videoconferencias, teleclases y la enseñanza virtual, y a su vez se evidenció la necesidad de lograr una verdadera transformación digital en el sistema educacional.

En este sentido, la introducción del modelo híbrido en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Secundaria Básica cobra singular importancia pues se pone a tono con las exigencias sociales respecto a lograr la transformación digital de la sociedad y de las instituciones educativas como partes de ella.

El modelo híbrido se caracteriza por combinar la educación presencial con la educación a distancia, es decir se combina actividades donde coinciden espacio temporalmente profesores y estudiantes con actividades asincrónicas y/o sincrónicas a distancia a través del uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Múltiples y actuales son las investigaciones que se realizan en Cuba y el mundo respecto a la introducción y perfeccionamiento del modelo híbrido en los diferentes niveles de educación (Abella,2019; Bozkurt y Sharma,2020; Gallegos, 2021; Xing y Xi, 2021; Gràcia, Luna, Fonts-Rochés, Castells, 2021; Cepeda, Cepeda y Serjahan, 2022). Al ser una temática de investigación novedosa aún los resultados de las mismas son incipientes y se trabaja por parte de la comunidad científica en comprobar y socializar los resultados que se obtuvieron de las experiencias que se realizaron en los diferentes niveles educacionales durante la etapa más fuerte de la pandemia.

En otras áreas geográficas se han conducido un número importante de investigaciones relacionadas con el modelo híbrido en el subsistema de Secundaria Básica (Gallegos, 2021; García, 2021; entre muchos otros).

Sin embargo, en la consulta bibliográfica realizada, en Cuba los trabajos reportados en la literatura están enmarcados mayoritariamente en el ámbito de la educación superior, pocos han sido los trabajos a los que se ha logrado acceder referidos a la Secundaria Básica Abella, (2019).

Hoy día gran parte de las investigaciones están encaminadas a perfeccionar las adecuaciones didácticas y metodológicas realizadas para introducir el uso de la modalidad híbrida en el sistema educacional.

La investigación se condujo guiados por los principios del paradigma cuali-cuantitativo utilizándose métodos de los niveles empíricos, teóricos y estadísticos matemáticos.

En el desarrollo de la investigación se emplearán métodos en el orden teórico, empírico y matemático-estadísticos, los que se señalan a continuación:

Métodos teóricos

- **Histórico-lógico:** para conocer los antecedentes, evolución y tendencias actuales del modelo de educación híbrida en el sistema educacional
- **Análisis y síntesis:** para estudiar los diferentes criterios y posiciones sobre el uso modelo de educación híbrida
- **Inducción-deducción:** para interpretar y valorar las propuestas realizadas en otros entornos educativos con respecto al modelo de educación híbrido.

Métodos de nivel empírico

La **encuesta** a directivos de la Secundaria Básica, con el propósito de diagnosticar el estado inicial del problema científico objeto de investigación, en cuanto al conocimiento, uso y aplicación del modelo de educación híbrido.

La encuesta a profesores de la Secundaria Básica... con el propósito de conocer los criterios sobre el uso del modelo híbrido en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje que dirigen.

La encuesta a estudiantes con el propósito de conocer sus criterios respecto a la aplicación del modelo híbrido en el desarrollo del proceso de enseñanza.

La encuesta a la familia de los estudiantes con el objetivo de conocer la disponibilidad de tecnologías y la disposición de apoyar a los estudiantes que no dispongan de las mismas.

Métodos estadísticos:

Tabulación matemática simple: Con el objetivo de procesar y tabular los resultados de los distintos instrumentos aplicados en las diferentes etapas de la investigación.

Desarrollo

Fundamentos teóricos metodológicos del modelo de educación híbrida

Un modelo híbrido de educación significa que se combina una parte presencial del proceso de enseñanza aprendizaje con una parte a distancia, de forma sincrónica y/o asincrónica, en línea o no. Se combinan situaciones cara a cara con actividades en las que el estudiante puede entrar a un aula virtual y realizarlas en el momento que lo desee, sin la presión de un horario preestablecido.

El modelo de educación híbrida presupone una disminución de las actividades presenciales las cuales se planifican para ser desarrolladas en un entorno virtual. Al tratarse de estudiantes en tránsito de la niñez a la adolescencia el acceso al entorno virtual puede producirse desde la propia institución educativa o desde otro espacio físico previamente coordinado con los padres y la dirección de la escuela, (bibliotecas, Joven Club de Computación, Museos, Casas de estudio etc.); lo anterior constituye una innovación que se le realiza al modelo de educación híbrida.

Utilizar un entorno virtual no significa que el mismo deba funcionar de manera online obligatoriamente. Es necesario aprovechar todas las posibilidades que brindan las tecnologías para poder explotar todas sus potencialidades; en este aspecto radica otra innovación que desde el presente trabajo de Diploma se realiza al modelo híbrido de educación pues conceptualmente se plantea el acceso a entornos virtuales online, sin embargo, en las condiciones de nuestro país es necesario adaptarse al contexto en que se desarrolle el proceso docente educativo.

Entre las características de la educación híbrida se encuentran:

- El uso de la tecnología no se centra en impartir conocimiento, solo en la forma de conectarse con los interesados.
- Establece estrategias bien definidas para involucrar el proceso de aprendizaje síncrono o asíncrono.
- El uso de repositorios documentales para procesos de estudios, repases o prácticas, como complemento de la clase impartida.

Ventajas

Cada una de las modalidades de enseñanza-aprendizaje, hasta la fecha aplicadas, tienen ventajas y desventajas, pero la educación híbrida no pretende reemplazar una por otra, sino hacer un equilibrio entre estas.

Por lo tanto, un estudio de la Universidad Nacional de la Plata (Argentina), establece como las ventajas más resaltantes de la educación híbrida los siguientes aspectos:

(1) La interacción virtual entre estudiantes, permite generar la participación directa en preguntas y respuestas que complementan el contexto del aprendizaje, (2) los enlaces a videos o documentos, repositorios virtuales de prácticas y textos, ayudan a reforzar lo aprendido en clase, donde se puede personalizar en entorno con preguntas básicas que permitan una mejor interacción y experiencia con el estudiante, (3) permite crear entornos personalizados de aprendizaje más significativos, que posibilitan las mejoras en el rendimiento y resultado de los jóvenes, (4) horarios más flexibles, y el ahorro en costos de transporte y materiales de trabajo y estudio, así como poner tener los mejores docentes sin importar su ubicación, (5) se centraliza en el aprendizaje,

ya que el tiempo de prácticas, exámenes y evaluaciones, puede ser diferido a procesos en línea, permitiendo más debates e intercambio de ideas en aula, (6) la retroalimentación instantánea una vez presentada una evaluación permite ahorrar tiempo productivo al docente, donde se puede hasta personalizar los mensajes que se desean enviar a los estudiantes según la calificación obtenida y por supuesto, el ahorro en materiales de consumo como papel, bolígrafos y demás. Esta ventaja está más relacionada con el medio ambiente y su cuidado, pero también forma parte de los beneficios de la educación híbrida.

Desventajas

A pesar que las sesiones virtuales pueden dejar tiempo extra para ser aplicado a prácticas, repaos y evaluaciones, también se pueden tener complicaciones al respecto.

Por consiguiente, las desventajas de la educación híbrida deben considerarse muy bien para poder aplicar de forma conveniente el proceso de enseñanza a los estudiantes.

Entre estas desventajas se enmarcan las siguientes:

(1) La falta de disciplina en la administración y organización del tiempo, puede generar vulnerabilidad en el proceso educativo, (2) los estudiantes poco participativos tienden a tener menos comprensión y calificación al final de cada proceso, (3) la disponibilidad de computadoras, laptops, teléfonos inteligentes, internet, señal, entre otros, pueden generar dificultad ya sea por imposibilidad de uso o por horarios de actividades en personas que comparten esta tecnología, (4) también es posible que algunos estudiantes no se sientan motivados en esta modalidad por la falta de interacción directa en un aula de clase con sus compañeros, (5) la distracción de los estudiantes es más difícil de corregir o controlar debido a la imposibilidad de transmitir los mensajes corporales o gestuales por parte del docente y los docentes deben estar continuamente actualizándose en las innovaciones y herramientas que aparecen para poder ser competitivos en el entorno educativo.

El uso de las tecnologías deberá estar en correspondencia con el escenario tecnológico en que se desenvuelvan los diferentes actores del proceso de enseñanza aprendizaje. El Modelo de Educación a Distancia de la Educación Superior en Cuba (2016) establece tres escenarios posibles: a) conectividad total, b) conectividad parcial y c) sin conectividad.

Al momento de planificar la aplicación del modelo híbrido es necesario tener presente las posibles alternativas para cada uno de los escenarios.

El modelo híbrido de educación no norma qué porcentaje del tiempo debe ser presencial y cuánto debe ser a distancia; son las necesidades del aprendizaje, las características de la asignatura a impartir, las características del grupo de estudiante, la disponibilidad de tecnologías, el nivel de preparación del profesor en el uso de las herramientas tecnológicas, el escenario tecnológico en que se encuentran profesores y estudiantes, entre otras, las que determinan cuándo es necesario acudir al aula y cuándo el proceso puede ser a distancia, (Hernández, Malpica, Bajonero (2021).

La introducción del uso de las tecnologías en el proceso de enseñanza precede al periodo pandémico, desde hace varios años se trabaja en esa dirección. En este sentido, Aguado, Arranz, Valera, & Marín (2011) reconocen que existe la necesidad de generar soluciones de formación más económicas y de liberar el contexto de formación de la necesidad de sincronía espacio-temporal; asimismo plantean que el desarrollo de las tecnologías informáticas e Internet, ha hecho que la formación on-line se posicione como un interesante complemento de la formación presencial.

Por su parte Marín, Cabero, & Barroso (2014) sugieren utilizar los entornos personales de aprendizaje que integran los "Learning Management System" (LMS) con otras herramientas Web 2.0, argumentan que redundaría en una mejor capacitación de los sujetos y en una mejora de su rendimiento académico al favorecerse el desempeño en los trabajos colaborativos grupales que de

manera progresiva toman forma como método de evaluación. En este sentido concuerdan además Sousa, Peset y Muñoz-Sepúlveda, (2021).

También plantean que la utilización de las herramientas tecnológicas ha cobrado una gran relevancia, debido a la creación y el desarrollo de propuestas de formación que han hecho que la educación virtual crezca de manera vertiginosa, y donde destaca la actitud positiva que presentan los sujetos ante propuestas de formación virtual que potencian su aprendizaje autorregulado.

Este planteamiento coincide con la idea expuesta por Castañeda, & Adell (2013) quienes plantean que un entorno personal de aprendizaje que se utilice en el proceso de formación, debe estar compuesto tanto por un LMS, así como por herramientas de la Web 2.0 que permitan acceder a la información, reflexionar sobre lo que se hace y compartir.

El modelo híbrido promueve la autonomía de los estudiantes y los motiva a ser responsables y no únicamente sujetos pasivos que reciben información. La autorregulación y la metacognición están de modo estrecho relacionadas con el aprendizaje autorregulado. Efklides (2009) expone que el término aprendizaje autorregulado hace referencia a un tipo de aprendizaje en el que el estudiante activa y pone en uso de manera consciente y deliberada una compleja gama de procesos cognitivos, metacognitivos y motivacionales al servicio del logro de objetivos establecidos de manera previa.

El autor asume la definición de Panadero (2011, p. 11) que expresa que la autorregulación es: "el control que el sujeto realiza sobre sus pensamientos, actividades, emociones y motivación a través de estrategias personales para alcanzar los objetivos que ha establecido". La autorregulación tiene una estrecha relación con la metacognición dado que la misma hace referencia a dos procesos básicos: a) el conocimiento del propio conocimiento y del sistema cognitivo; b) el control y regulación de la actividad cognoscitiva.

La modalidad híbrida para la educación ya existe desde hace más de una década entre sus ventajas, desde el punto de vista administrativo da una flexibilidad que permite un mejor aprovechamiento de los espacios físicos y del claustro.

La pandemia puso de manifiesto más que nunca que "una clase ya no puede ser pensada como pararse frente a un grupo y hablar para transmitir información; se tiene que entender como diseñar actividades para que los estudiantes se enfrenten a problemas y aprendan a través de la resolución de esos retos", (Carrascal, 2020).

Lo más probable es que, aunque la contingencia pase, no se regrese a la normalidad previa, las instituciones educativas deben adaptarse a estas nuevas realidades, porque no se sabe cuándo será necesario volver a recurrir a la educación a distancia. Sin embargo, transitar hacia la modalidad híbrida no significa que la modalidad presencial desaparezca de las escuelas. (Chávez, 2021; Mena-Sinche, Vélez y Prieto, 2022).

Ya se han dado pasos importantes para transitar hacia la modalidad híbrida, sin embargo, aún hay mucho trabajo por hacer. Es necesario un análisis profundo de los planes de estudio para definir qué se deja en línea y qué presencial. Asimismo, se debe formar a los profesores en el uso de las plataformas educativas y las herramientas de trabajo colaborativo. (Ríos, 2021)

Para la propuesta de introducción del modelo híbrido de educación en la escuela media cubana, de manera particular en la provincia de Camagüey es necesario hacer uso de los resultados de investigaciones precedentes, conducidas desde el Departamento de Educación Informática, como los relacionados con el uso del MOODLE portable (Leyva, 2019), del sistema de creación de cursos Exe-Learning, del uso de los softwares educativos en el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Informática del séptimo grado, entre otros.

Por otra parte, es preciso abordar el proceso desde la multidisciplinariedad, con el objetivo de involucrar a más de una disciplina concomitante en el mismo grado a fin de planificar, organizar, diseñar, ejecutar y valorar tareas integradoras que den salida a varias disciplinas.

Plan de actividades para introducir la modalidad educativa híbrida en la Secundaria Básica Reynaldo León Yera del municipio Vertientes

Se asume que un plan de actividades se refiere a un plan escrito designado para una determinada actividad con objetivos, reglas y procedimientos detallados para la implementación de actividades específicas. En resumen, es una herramienta guía con estrategias que permite alcanzar objetivos mediante la colaboración y el trabajo en equipo. (<https://www.euroinnova.edu.es/blog/que-es-un-plan-de-actividades>).

Objetivo general: Crear las bases mínimas indispensables para comenzar a introducir la educación híbrida en el séptimo grado de la Secundaria Básica Reynaldo León Yera del municipio Vertientes.

Fundamentación del Plan de actividades para introducir la Educación Híbrida en el séptimo grado de la Secundaria Básica.

El plan de actividades propuesto está orientado en dos direcciones:

- a. La capacitación de los docentes y estudiantes en el uso de las redes telemáticas. (cuando las condiciones del contexto lo permitan).
- b. La ejecución de actividades de aprendizaje por los estudiantes en las asignaturas Informática, español e historia donde se potencien las relaciones interdisciplinarias y que permitan la evaluación integral de las disciplinas seleccionadas.
- c. Las actividades que se proponen con los estudiantes permitirán de manera paulatina ir introduciendo la modalidad híbrida de educación donde se combine la realización de actividades de aprendizaje presenciales con actividades no presenciales mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación.
- d. Las actividades virtuales podrán ser realizadas utilizando las redes telemáticas online u otros recursos comunicativos asincrónicos tales como el correo electrónico.

El Plan de actividades que se propone encuentra sus fundamentos en las prioridades para el trabajo con la Informática en el curso 2021-2022. Entre estas prioridades destacan:

- a. El uso de las redes telemáticas para las escuelas que se encuentran conectadas y el de los dispositivos con que cuenta la institución educativa, docentes y alumnos.
- b. El asesoramiento a los docentes en el uso adecuado de los dispositivos y de las diferentes redes telemáticas en función del proceso de enseñanza.
- c. El uso adecuado de los diferentes Softwares con que se cuentan en las instituciones educativas.

Por otra parte, se erigen en fundamentos las indicaciones dadas por la Dirección Provincial de la Enseñanza Secundaria Básica sobre los aspectos que deben potenciar la clase de Informática y entre los que destacan: el empleo de recursos informáticos, la atención a las diferencias individuales, el trabajo sistemático con las redes telemáticas en las instituciones educativas.

Orientaciones generales para implementar el sistema de actividades

1. Se crearán equipos de tres estudiantes para que ejecuten las actividades diseñadas. El objetivo de trabajar por equipos es favorecer la formación y desarrollo de habilidades básicas para el

trabajo en equipo, el cual podrá adoptar la modalidad presencial o virtual. También se justifica la creación de equipos para que los estudiantes que no dispongan de la tecnología necesaria puedan beneficiarse de los recursos tecnológicos de sus compañeros. Esto está avalado por la disposición de los padres a colaborar en este aspecto.

2. Las actividades podrán desarrollarse en la escuela o en cualquier otro lugar que se decida, siempre con el consentimiento de la dirección de la escuela y los padres.
3. Se organizarán sesiones de clases presenciales donde cada equipo expondrá los resultados de su investigación y donde se someterán a consideración de los estudiantes los resultados expuestos. El objetivo es potenciar las diferentes formas de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
4. Realizar un proceso de capacitación en el uso del MOODLE Portable y del Exe -Learning a los profesores que imparten clases en el grupo 7mo 1 (cuando las condiciones tecnológicas de la escuela lo permitan)
5. Realizar un proceso de capacitación de los estudiantes en el uso del MOODLE y del Exe-Learning. (cuando las condiciones tecnológicas de la escuela lo permitan)
6. A partir del análisis de los programas de las asignaturas que se imparten en el séptimo grado decidir cuáles son los contenidos factibles de ser tratados desde un entorno virtual.
7. Realizar el diseño de las actividades que van a ser diferidas al entorno virtual.
8. Establecer las normas para la realización de las tareas por parte de los estudiantes.
9. Establecer las normas para la evaluación de las actividades.
10. Establecer las coordinaciones entre las diferentes asignaturas con vista a proponer actividades que de salida a más de una asignatura.
11. Se coordinará con las asignaturas de español e historia para que el profesor de Computación participe en la sesión de evaluación de las tareas o actividades orientadas en dichas asignaturas. El objetivo será el de contar con un criterio especializado para evaluar los aspectos informáticos involucrados en las tareas realizadas.
12. Las actividades de la asignatura informática deben preceder a las actividades que orienten las asignaturas español e historia.

Ejemplos de actividades

Ejemplo de actividades que orientará la asignatura computación

Unidad: I

Actividad: 1

Título: Evolución histórica de los medios de cómputo.

Objetivo: Exponer como ha transcurrido la evolución histórica de los medios de cómputo.

Importante: Exponer es una habilidad de pensamiento que supone la presentación discursiva de pensamientos, ideas, opiniones, en torno a un objeto. Se apoya en la explicación, la argumentación, la ejemplificación, entre otras. Incluye las operaciones siguientes: observar el objeto, argumentar, analizar el objeto en todas sus partes, ordenar las ideas y opiniones.

Tiempo asignado para la actividad: 2 h.

Orientaciones:

- a. Acceda a la EcuRed de Cuba y busque información sobre el tema.
- b. Realice una búsqueda y acceda a artículos sobre el tema que se hayan publicado en Google Académico. Las palabras claves para la búsqueda en la red pueden ser **historia de los medios de cómputo, historia de la computación**.
- c. Lea los artículos que su profesor le haya entregado, para realizar la actividad.
- d. Analice información sobre la evolución histórica de los medios de cómputo.
- e. Organice la información obtenida teniendo en cuenta los aspectos siguientes:
 - Fecha de aparición del medio de cómputo.
 - Principales características tecnológicas del medio.
 - Importancia del medio abordado y que ventaja representó respecto al medio anterior.
- f. Explique qué importancia ha tenido para la humanidad las tecnologías de la información y las comunicaciones.
- g. Elabore un informe que cumpla con los siguientes requisitos formales: ser escrito en Arial 12, con interlineado 1.5, con márgenes de 2.5 cm en todos los extremos, en papel carta, con orientación vertical. El título del trabajo en mayúscula sostenida y negrita. Los subtítulos con letra inicial mayúscula y negrita.
- h. Los aspectos que se considerarán para la evaluación son:
 - Ajuste al tema de investigación... 30 pts.
 - Calidad de los análisis realizados... 15 pts.
 - Ajuste a las normas de redacción orientadas para la elaboración del documento... 45 pts.
 - Entrega en tiempo... 5pts.
 - Se valorará la ortografía de acuerdo con lo que establece la norma vigente en la secundaria básica.

Unidad: IV

Actividad: 5

Título: Presentaciones digitales.

Objetivo: Caracterizar las presentaciones digitales.

Importante: Caracterizar es una habilidad del pensamiento que consiste en determinar con precisión los rasgos que distinguen a un objeto, hecho, documento o personalidad histórica de sus semejantes y permiten su identificación.

Tiempo asignado para la actividad: 2 h.

Orientaciones:

- a. Acceda a la EcuRed de Cuba y busque información sobre el tema.
- b. Acceda a artículos sobre el tema que se hayan publicado en Google Académico a partir del año 2015, o que su profesor le haya entregado para realizar la actividad.
- c. Las palabras claves para la búsqueda podrán ser: normas para elaborar presentaciones digitales.
- d. Resuma la información obtenida sobre las características de las presentaciones digitales.
- e. Elabore un informe con las principales características de las presentaciones digitales.

El informe que elabore debe ser escrito en Arial 10, con interlineado doble, con márgenes:

Superior 2 cm, inferior 1cm, izquierdo 2 cm y derecho 2 cm, en papel Oficio, con orientación vertical. El título del trabajo mayúscula sostenida. Los subtítulos con letra Arial 8, letra inicial mayúscula y negrita.

Los aspectos que se considerarán para la evaluación son:

- Ajuste al tema de investigación... 20 pts.
- Calidad de la redacción y de explicaciones realizadas en el trabajo...30 pts.
- Ajuste a las normas de redacción orientadas para la elaboración del documento... 45 pts.
- Entrega en tiempo... 5ptos.
- Se valorará la ortografía de acuerdo con lo que establece la norma vigente en la secundaria básica.

Unidad: V

Actividad: 8

Título: Creación de gráficos estadísticos a partir de una hoja de cálculo.

Objetivo: Crear gráficos estadísticos de barras, circular y de líneas a partir de una hoja de cálculo.

Importante: Crear se refiere a la habilidad de unir partes diferentes para formar un todo nuevo.

Tiempo asignado para la actividad: 2 h.

Orientaciones

a. Utilizando los datos obtenidos en la actividad #7.

- Elabore un gráfico de barras donde se muestre el gasto total por consumo de electricidad mensual. Titule el gráfico.
- Elabore un gráfico de líneas donde se muestre el gasto total por consumo de agua mensual. Titule el gráfico.
- Elabore un gráfico circular donde muestre el gasto promedio mensual de electricidad. Titule el gráfico.

Los aspectos que se considerarán para la evaluación son:

- Elaborar gráfico de barras correctamente... 35 pts.
- Elaborar gráfico de líneas correctamente ... 30 pts.
- Elaborar gráfico circular correctamente ... 30 pts.
- Por la entrega en tiempo... 5 pts.
- Se valorará la ortografía de acuerdo con lo que establece la norma vigente en la secundaria básica.

Ejemplo de actividades que orientará la asignatura Español.

Unidad: I

Título: La importancia de la literatura.

Objetivo: Analizar la importancia de la lectura como fuente de información y disfrute.

- Acceder al Software educativo El fabuloso mundo de las palabras.
- Realiza la lectura sobre la importancia de la literatura.
- Sintetiza la importancia en un texto Word.

- Construye una tabla donde ubiques las características de los textos literarios y no literarios.

La tabla que elabores debe cumplir los requisitos siguientes:

- Título: Fuente calibri light, tamaño de fuente 12, color de la fuente automático
- Texto dentro de la tabla. Fuente calibri cuerpo, tamaño de fuente 10, color de la fuente automático.
- Con autoajuste al contenido

Los aspectos que se considerarán para la evaluación son:

- Ajuste al tema de investigación... 30 pts
- Calidad de los análisis realizados... 15 pts
- Ajuste a las normas de redacción orientadas para la elaboración del documento... 45
- Entrega en tiempo... 5pts
- Se valorará la ortografía de acuerdo con lo que establece la norma vigente en la secundaria básica.

Ejemplo de actividades que orientará la asignatura Historia

Unidad: 4

Título: Sublevación de Espartaco.

Objetivo: Valoración de Espartaco.

Orientaciones

- a. Busca en el Software de Historia de 7mo grado, abre el módulo biblioteca e investiga sobre Espartaco.
 - Valora la personalidad de Espartaco.
 - Elabore un documento de Word donde se muestre la valoración realizada por Ud. y entréguelo al profesor.
 - El informe que elabore debe ser escrito en Arial 10, con interlineado doble, con márgenes: Superior 2 cm, inferior 1cm, izquierdo 2 cm y derecho 2 cm, en papel A5, con orientación horizontal. El título del trabajo iniciando con letra inicial mayúscula Los subtítulos con letra Arial Narrow 8, letra inicial mayúscula y negrita.

Los aspectos que se considerarán para la evaluación son:

- Ajuste al tema de investigación... 30 pts.
- Calidad de los análisis realizados... 15 pts.
- Ajuste a las normas de redacción orientadas para la elaboración del documento... 45 pts.
- Entrega en tiempo... 5pts
- Se valorará la ortografía de acuerdo con lo que establece la norma vigente en la secundaria básica.

Validación de la propuesta

La propuesta fue sometida al criterio de los 4 directivos de la Secundaria Básica y 10 profesores con experiencia que imparten docencia en el séptimo grado. Fueron consultados 5 profesores con categoría docente superior de la Universidad de Camagüey.

Todos los profesores seleccionados fueron consultados sobre:

- Estructura del sistema de ejercicios.
- Correspondencia entre el plan de actividades propuesto y el objetivo de introducir la modalidad híbrida en el séptimo grado de la Secundaria Básica.
- Calidad de las actividades propuestas.
- Viabilidad de la propuesta.

Indicadores	MB	B	R	M
a) Estructura del sistema de ejercicios.	63,1 %	36,9 %	0	0
b) Correspondencia entre el plan de actividades propuesto y el objetivo de introducir la modalidad híbrida en el séptimo grado de la Secundaria Básica.	89,4 %	10,6 %	0	0
c) Calidad de las actividades propuestas.	78,9 %	21,1 %	0	0
d) Viabilidad de la propuesta.	52,6 %	10,6 %	36,8 %	0

MB: Muy bueno, B: Bueno, R: Regular, M: Mala

Todos los profesores encuestados opinaron que la estructura del sistema de actividades era muy buena (63,1 %) y el 36,9 % bueno.

De igual manera sucedió con el resto de los indicadores evaluados, los que fueron ubicados en las categorías de MB y B.; excepto el referido a la viabilidad de la propuesta en que el 36,8 % de los encuestados opinaron que la viabilidad de la propuesta pudiera verse afectada por la disponibilidad de tecnología y por el desarrollo de competencias digitales que poseen profesores y estudiantes.

Si bien es cierto que existen dificultades en esos aspectos se considera que ambos pueden ser resueltos a partir de la planificación de un adecuado sistema de superación profesoral respecto a la formación y desarrollo de competencias digitales y por otra realizando una adecuada planificación de acceso a las tecnologías de que dispone la escuela y utilizando las capacidades de los jóvenes club de computación del municipio.

Conclusiones

En la Secundaria Básica Reynaldo León Yera existe la necesidad de introducir modificaciones a la organización del proceso docente educativo con vistas a lograr su vitalidad en las condiciones de la "nueva normalidad" post pandémica.

En la secundaria Básica Reynaldo León Yera existen las condiciones mínimas necesarias para aplicar el Plan de actividades propuesto.

Los resultados parciales obtenidos de la aplicación del Plan de actividades propuesto demuestran que la Secundaria Básica Reynaldo León Yera pudiera ver favorecido el desarrollo de su proceso docente educativo.

Es necesario crear las condiciones para la superación de los docentes respecto al uso de sistemas de gestión del aprendizaje (MOODLE) y de sistemas de gestión de contenidos (Exe-learning).

Referencias

- Abella, A. (2019). *La preparación en tic de los docentes del nivel educativo secundaria básica*. [formato digital]. [s. l.]: [s. n.]
- Aguado, D., Arranz, V., Valera, A., & Marín, S. (2011). Evaluación de un programa blended-learning para el desarrollo de la competencia trabajar en equipo. *Psicothema*, 23(1), 356-361.
- Balladares-Burgos, J (2021). Percepciones en torno a una educación remota y a una educación

- híbrida universitaria durante la pandemia de la COVID-19: estudio de caso. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 11, 25-39. doi: <https://doi.org/10.6018/riite.489531>
- Bozkurt, A. & Ramesh Sharma. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis dueto Corona Virus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6.
- Castañeda, L. & Adell, J. (2013). Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en la red. Madrid: Elche -Marfil.
- Chávez, V. (2021). Algunos comentarios sobre la enseñanza híbrida. Apuntes universitarios. *Revista multidisciplinaria de la Universidad Emiliano Zapata*, 2(1) ,7-12.
- Carrascal, M. (2020). ¿Está preparada la escuela para un modelo híbrido de formación? “Percepciones de los maestros/as ante la enseñanza en tiempos COVID 19” (tesis de pregrado). Universidad de Valladolid, España. Recuperado de : <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/45338>
- Castillo, N. (2021). *Modalidad híbrida para la educación en tiempos de coronavirus*. Recuperado de: <http://ciencia.unam.mx/leer/1125/modalidad-hibrida-para-la-educacion-en-tiempos-de-coronavirus>
- Cepeda, R., Cepeda, M. y Serjahan, L. (2022). *La educación Híbrida en la Educación Superior: Retos y Desafíos, Conferencia Científico Metodológica Universidad de Camagüey*. [formato digital]. Camagüey, Cuba: Universidad de Camagüey.
- Efklikes, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 21(1), 76-82.
- Fainholc, B. (2021). Educación híbrida: reflexiones epistemológicas de una innovación en el nivel educativo superior. *Observatorio Provincial de Educación Superior Universidad Juan Agustín Maza*, 3(2), 5-8.
- Gallegos, A. (2021). El futuro de la educación presencial en escuelas secundarias en México. *Sincronía*, 79(XXV), doi: 10.32870/sincronia.axxv.n79
- García, S. (2021). COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe. *PNUD LAC C19 PDS No. 20*
- Gracia, M., Luna, E., Fonts-Rochés, D. y Castells. (2021). La experiencia de educación híbrida durante la pandemia desde la perspectiva del alumnado de centros de Educación Secundaria en Cataluña. Retos de la educación post-pandemia. En *LIBRO DE ACTAS II Conferencia Internacional de Investigación en Educación*. Cataluña, España.
- Hernández R., Ma. De J., Nieto, M. J. y Bajonero, S. J. N. (2021). Aprendizaje híbrido generado desde las Instituciones de Educación Superior en México. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVII (4), 49-61.
- Leyva, A. (2019). Introducción del MOODLE portable en el proceso docente educativo de la carrera Educación Laboral-Informática. Trabajo de Diploma. Universidad de Camagüey-Cuba, 2019
- Marín, V., Cabero, J. & Barroso, J. (2014). Evaluando los entornos formativos online. El caso de DIPRO 2.0. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 375-399.
- Mena-Sinche, D., Vélez-Marín, J. & Prieto-López, Y., (2022). Sistematización teórica de modelos pedagógicos híbridos adaptados a las necesidades de los sistemas educativos en tiempo de COVID. 593. *Digital Publisher CEIT*, 7(1-1), 76-94. doi: <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1-1.982>
- MINED, (2021). *Orientaciones metodológicas para la asignatura Informática para el nivel educativo Secundaria Básica. Curso escolar 2021- 2022*. La Habana: Autor.

- Panadero, E. (2011). *Ayudas Instruccionales a la Autoevaluación y la Autorregulación: Evaluación de la Eficacia de los Guiones de Autoevaluación frente a la de las Rúbricas*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Ríos, Y. (2021). La enseñanza post pandemia: retos y tendencias de la educación híbrida. *Ingeniería ALTEC* 2(9), 107-112.
- Sousa, S., Peset, M. y Muñoz-Sepúlveda, J. (2021). La enseñanza híbrida mediante Flipped Classroom en la educación superior. *Revista de Educación*, 391, 123-147. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2021-391-473
- Xing, C. y Xi, Z. (2021). Observaciones y perspectivas sobre las modalidades de educación básica en América Latina en la era pandémica y pospandémica -Estudio de caso: Aprende en Casa de México. RED. *Revista de Educación a Distancia*. 67(21). doi: <http://dx.doi.org/10.6018/red.480841>



© Los autores. Este artículo es publicado por la *Horizonte de la Ciencia* de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Atribución-No Comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.



Clima escolar en una institución educativa privada de San Juan de Lurigancho^{1, 2}

Ya chayp yaakunin ya chachina wasi nunayu San Juan Lurigancho

Recepción: 20 febrero 2023

Corregido: 14 marzo 2023

Aprobación: 22 mayo 2023

Yuriko Flor de Lirio Saguma Huamani³

yuriko.saguma@pucp.edu.pe

Alex Sánchez Huarcaya⁴

aosanchezh@pucp.edu.pe

*Pontificia Universidad Católica del Perú
Lima - Perú***Resumen**

El clima escolar, basa su definición en las percepciones de los integrantes de quienes conforman la comunidad educativa, sobre el ambiente donde interactúan. En ese sentido, la presente investigación tiene por objetivo analizar cómo se presentan los tipos de clima escolar durante el regreso a la presencialidad en una institución educativa privada de San Juan de Lurigancho. La recolección de la información se llevó a cabo a través de la aplicación de entrevistas semi estructuradas dirigidas a docentes de dicha institución, con base en la categoría de tipos de climas. Como conclusiones, se encontró algunas características que describen el clima escolar en la institución. Asimismo, se identificó que se da en la institución un clima de tipo positivo en el que se promueve un buen ambiente de trabajo. Finalmente, surgen ciertos aspectos que podrían desencadenar en posibles dificultades en la interacción entre los miembros de la comunidad.

Palabras clave: Clima escolar, tipos de clima, clima escolar positivo, clima escolar negativo

Keywords: School climate, types of climate, positive school climate, negative school climate.

Lisichikuna limay:
Ya chaypayp
hakunin, hakup
kaaninkuna, allinya chhap
hakunin. Mana allin
ya chhap hakunin

School climate at a private educational institution in San Juan de Lurigancho**Abstract**

The school climate is based on the perceptions of the members of the educational community about the environment in which they interact. In this sense, the present research aims to analyze how the types of school climate are presented during the return to attendance in a private educational institution in San Juan de Lurigancho. The collection of information was carried out through the application of

1 El estudio es una producción del Grupo de Investigación Aprendizaje, Innovación y Organizaciones Educativas

2 El estudio fue elaborado en el curso Enfoques sobre las organizaciones educativas, Maestría en Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú

semi-structured interviews directed to teachers of said institution, based on the category of types of climates. As conclusions, some characteristics were found that describe the school climate in the institution. Likewise, it was identified that there is a positive type of climate in the institution in which a good working environment is promoted. Finally, certain aspects emerge that could lead to possible difficulties in the interaction among the members of the community.

Datos de los autores

³ Yuriko Flor de Lirio Saguma Huamani, <https://orcid.org/0000-0003-1372-5417>, Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima - Perú; yuriko.saguma@pucp.edu.pe

⁴ Alex Sánchez Huarcaya, <https://orcid.org/0000-0003-3902-5902>, Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima - Perú; aosanchezh@pucp.edu.pe

Conflicto de intereses y divulgación

Los autores declaran no tener conflictos de interés que haya influenciado en los resultados de nuestro trabajo de investigación; asimismo declaramos no conocer algún posible conflicto de interés que se derive luego de la divulgación del presente trabajo.

Consentimiento informado

Los autores del presente artículo declaramos si haber solicitado la autorización de los individuos participantes en el estudio para usar la información proporcionada; a quienes hemos garantizado el derecho a interrumpir su participación en cualquier momento, el anonimato por lo que no se revela su identidad, así como el tratamiento confidencial y privado de la información recibida.

Clima escolar: aproximación de su definición en el contexto educativo

Comprender el concepto de clima escolar en el contexto educativo es una tarea muy compleja; ya que, su definición es variable, y no se ha podido sintetizar en una sola; por lo que, este persiste como un reto para los investigadores en el campo educativo. Sin embargo, la variada literatura existente permite acercarnos a la definición de clima escolar a partir de elementos comunes. Así, el clima escolar se describe como las percepciones de los actores educativos (director, administrativos, docentes, estudiantes, familias), que participan en la comunidad educativa, a partir de las interacciones, comportamientos y experiencias que comparten dentro de un contexto y/o ambiente determinado (Arón y Milicic, 2011; Azpíroz et al., 2015; Cere, 1993, citado en Herrera et al., 2020 y Acuña et al., 2020; Claro y Juan, 2013; Cortese et al., 2008; dos Santos et al., 2021; Elías, 2015; Gonzáles, 2018; Milicic, 2001, citado en Sandoval, 2014; Minedu, 2017; Moreno, 2011; y UNESCO, 2013).

Aunque existen múltiples definiciones sobre clima escolar, debemos desprender tres elementos que se interrelacionan (Azpíroz et al., 2015; Gonzáles, 2018; Herrera et al, 2014; Minedu, 2017; y REMS, 2018). Para empezar, se encuentran los *actores educativos*; sujetos que participan e intervienen en el ambiente educativo, como los docentes, directivos, administrativos, estudiantes, padres de familia, y todo aquel que tenga alguna interacción con la escuela. Segundo, el *entorno escolar*, entendido como el espacio donde surge la interacción entre estudiantes, docentes y otras personas. Este ambiente puede darse en las aulas, en la biblioteca, en los ambientes de recreación, etc.

Como tercer elemento, está *la interacción*, que es el resultado de un intercambio de experiencias, conversaciones, estímulos y comportamientos, además, de sentimientos y actitudes que comparten los miembros de la escuela (Arón y Milicic, 2011; Herrera et. al, 2014; Gonder, 1994,

citado por UNESCO, 2013; y REMS, 2018). Es preciso comprender que estos elementos no pueden ser analizados por separados; esto porque el clima escolar debe ser comprendido dentro de la heterogeneidad de su percepción.

Asimismo, también ponemos en evidencia una serie de características implícitas dentro de un clima escolar (Claro y Juan, 2013; Cortese et al., 2008; Vélez et al., 2015). Empezamos, por mencionar que el clima escolar es subjetivo debido a que su comprensión está condicionada por la mirada de los integrantes y sus percepciones. Así, también está sujeta a un contexto y espacio determinado, por lo que no es una representación homogénea de toda la institución, sino que dependerá del ambiente favorable o no para percibir como se da este clima.

También, el clima escolar permite la exposición de las vivencias en las comunidades educativas, por lo que, pone al descubierto las interacciones y dinámicas que se presentan dentro de un grupo humano. Por último, tenemos que el conocimiento del clima escolar en la institución favorece la autorreflexión y la autoevaluación para la mejora de la gestión, convivencia y aprendizaje en la escuela y para todos sus integrantes (Azpíroz et al., 2015; Claro y Juan, 2013; Cortese et al., 2008).

Es importante, además, recalcar que el interés por analizar el clima escolar cuenta con una vasta literatura, donde se busca conocer las percepciones de los diferentes actores educativos en relación con las experiencias surgidas en la escuela. Así, tenemos las percepciones que se recogen en docentes, en la implementación de programas de convivencia, la relación con la gestión educativa, la convivencia entre docentes (Peñalva, 2015; Tirado, 2019; UNESCO, 2013; y Vélez, 2015).

Y las percepciones del clima escolar en estudiantes con respecto a su centro educativo, a las habilidades sociales que promueve la escuela, las situaciones de violencia escolar que existe a raíz del clima desfavorable que perciben (Araya et al., 2014; Bazán y Vladimir, 2019; Barrera et al., 2012; Herrera et al., 2014; Rodríguez, 2018; UNESCO, 2013; y Valerio, 2018), en muchos de los estudios se describe y rescata que el clima escolar que perciben los estudiantes se basa en una convivencia positiva, siempre que se fomente los valores y habilidades sociales.

En definitiva, analizar el clima escolar es fundamental cuando se pretende mejorar el funcionamiento de la escuela y fomentar una convivencia sana y saludable. La importancia de su estudio, se desprende de la necesidad de la institución educativa de innovar y cambiar patrones comportamentales que no fortalecen las relaciones sociales y el ambiente escolar que se desea fomentar; y es que, el clima escolar suele ser el espejo de las acciones y habilidades promovidas dentro de la escuela.

Tipos de clima escolar que podrían presentarse en la institución educativa

El clima escolar puede ser experimentado de diversas maneras, de acuerdo a la percepción de los miembros de la comunidad educativa. Así, existen diversos autores que ofrecen sus propios términos para denominar el tipo de clima que se vive, se siente y se observa en la escuela. Sin embargo, aunque se encuentre en la literatura una variedad de términos para clasificar el clima escolar, podemos colocarlas dentro de dos posibilidades fáciles de comprender. Así, tenemos: el clima escolar positivo o favorable y el clima escolar negativo o tóxico (Moreno et al., 2011).

Un *clima escolar positivo* o favorable puede traer consigo diferentes denominaciones, pero tienen en común aspectos positivos y el clima que se vivencia permite el desarrollo social y afectivo de los individuos. Los estudios realizados sobre el clima escolar positivo (Araya et al., 2014; Bazán y Vladimir, 2019; Barrera et al., 2012; Herrera et al., 2014; Peñalva, 2015; Tirado, 2019; UNESCO, 2013; y Vélez, 2015) preponderan sobre los beneficios que conlleva un ambiente armonioso en la convivencia de los estudiantes, docentes y demás integrantes en los distintos espacios de desarrollo.

Entonces, describimos que un clima positivo en general presenta un espacio de bienestar donde prevalecen las buenas relaciones sociales a partir de un clima de colaboración y participación entre las partes. A esto le añadimos, que se promueve un trato respetuoso y con valores, que influye en la convivencia democrática dentro de sus instalaciones. A su vez, esto favorece el aprendizaje de los estudiantes y su desarrollo socio emocional. Es decir, no hay temor a desarrollarse de manera integral. De esta manera, en este tipo de clima fluye la motivación e invita a la participación de las actividades que se planifican en la escuela (Acuña et al., 2020; Arón y Milicic, 1999, citado en Herrera et al., 2014; Claro y Juan, 2013; Cortese et al., 2008; UNESCO, 2013; Molina y Pérez, 2016, citado en Azpíroz et al., 2015; Monarréz y Jaik, 2018; y Moreno et al., 2011).

A partir de la comprensión de un clima escolar positivo podemos distinguir algunas características (Ccesa, 2017, diapositiva 21; Claro y Juan, 2013; Herrera et al., 2014; Mineduc, 2008; Monárrez y Jaik, 2018). Partimos que un clima favorable se caracteriza por dentro de este de genera conocimiento continuo, donde estudiantes y docente conviven bajo condiciones que generan una mejora significativa en las habilidades sociales y personales de sus miembros. Segundo, se habilita un espacio de confianza y respeto, ya que, la interacción favorece la apertura y autenticidad de cada uno. Tercero, se evidencia la cohesión y cuidado entre las partes, puesto que, implícitamente prevalece el sentido de pertenencia, y con ello, la preocupación por el bienestar de todos sus integrantes.

En cambio, *el clima escolar negativo*, explícitamente, es todo lo contrario al clima favorable. Resulta ser el tipo de clima donde se experimenta características negativas y no permiten el desarrollo integral de la persona. Las tensiones y críticas se presentan en diferentes momentos de la interacción. Es como llegar a un ambiente contaminado donde no puedes desenvolverte, porque las condiciones así no lo permiten, y en consecuencia, contagia una actitud negativa que puede influir en las actitudes y comportamientos de sus integrantes (Arón y Milicic, 2011; y Ccesa, 2017, diapositiva 22).

En suma, podemos describir este clima como un espacio agreste de condiciones limitantes, poco asertivo y de normas agresivas, que suele dar pasos a problemas de convivencia y desarrollo intelectual, social y afectivo. Dentro de ella, además, coexisten la apatía de asistir a la escuela y la negación a participar en actividades escolares, obstaculiza la creatividad, preponderan la exhortación de los errores (Arón y Milicic, 2011; Ccesa, 2017, diapositiva 22; Cortese et al., 2008; y Herrera et al., 2014)

Este clima puede conducir, en los estudiantes, a la percepción negativa del ambiente en el que se encuentra, generando falta de interés, irritación, agotamiento físico, desgano, depresión, irritación, temor a los castigos e imposiciones de los demás actores. En los docentes, se manifiesta en la desmotivación y poco compromiso para colaborar con los miembros directivos, debido a que no se sienten cómodos con un ambiente que les propicia poca o nula seguridad y sentido de pertenencia (Arón y Milicic, 2011; Ccesa, 2017, diapositiva 22; Cortese et al., 2008; y Herrera et al., 2014).

En síntesis, el tipo de clima que percibe los actores educativos proporciona información relevante sobre el ambiente en el que se desenvuelven los mismos, y que en cierta manera incidirán en su actitud y comportamiento frente a sus vivencias. A partir de su análisis la institución puede identificarse y tomar acciones que le permitan mejorar el clima escolar propiciando que convivencia dentro de la escuela sea la más favorable para todos.

Tabla 1

Cuadro comparativo sobre los tipos de clima escolar.

Tipos de clima escolar	
Clima escolar positivo	Clima escolar negativo
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación constante entre las áreas de trabajo • Se brinda un trato horizontal entre sus miembros • Se habilita un espacio de confianza • Se promueve la convivencia democrática 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de participación que deviene del desgano y la falta de sentido de pertenencia • Imposiciones y castigos a los estudiantes • normas que limitan el desarrollo de sus miembros • Poco asertividad

Fuente: Elaboración propia

Métodos

El presente estudio responde a una investigación cualitativa, porque tiene como objetivo comprender un fenómeno social a partir de la perspectiva de los participantes dentro de una realidad. Con ello, permite realizar una descripción holística del fenómeno a investigar (Hernández, et al., 2014; Rodríguez, 2020). Asimismo, este estudio corresponde al nivel descriptivo, ya que se busca indagar y describir las características de un grupo de personas que conforman el objeto de estudio (Bisquerra, 2004; Rodríguez, 2020). Así, se tiene como objetivo analizar cómo se presentan los tipos de clima escolar durante el regreso a la presencialidad en una institución educativa privada de San Juan de Lurigancho.

Técnica e instrumentos

La investigación recogió información empleando la técnica de la entrevista. Esta técnica permite la recolección de información, de manera oral y personal, acerca de experiencias y opiniones, llevada en una reunión entre entrevistador y entrevistados (Hernández et. al, 2010; Folgueiras, 2016). La entrevista fue de tipo semiestructurada a los docentes informantes. Esta posibilita al investigador replantear o adicionar preguntas de acuerdo a las respuestas del entrevistado (Hernández et. al, 2014, Folgueiras, 2016). Con ello, se puede recoger las perspectivas de las personas sobre sus percepciones del clima escolar en la institución.

Ahora bien, para llevar a cabo la entrevista se empleó una guía de entrevista. De acuerdo con Díaz, et al. (2013), este instrumento consta de una serie de preguntas adecuadas y bien formuladas. En la investigación, la guía sirvió de apoyo para tener orden en la consecución de la reunión de entrevista. En ese sentido, la entrevista tuvo como objetivo recoger las percepciones de los docentes sobre el clima escolar en la institución educativa en el regreso a la presencialidad. Para la elaboración de la guía se optó por formular preguntas abiertas de acuerdo a las categorías mencionadas.

El instrumento fue validado por un experto, determinando la coherencia y pertenencia de las preguntas. Además, se aplicó el protocolo de consentimiento informado a los docentes. De esta manera se respetó los principios éticos como, la participación voluntaria y la confidencialidad de los entrevistados, planteados por el Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Entrevistados

La institución educativa seleccionada atiende los niveles de inicial y primaria. Con la finalidad

de recoger información pertinente y relevante para la presente investigación, se seleccionaron a tres docentes del nivel primaria del total que laboran en dicha institución. Para la selección se consideró criterios como: contar con una amplia experiencia laboral como docente y haber trabajado en la institución educativa por más de 5 años. Tomando en cuenta los criterios mencionados, se asignó un código a cada uno de los informantes, preservando así el respeto a su identidad y al anonimato de la misma. A continuación, se visualiza en la siguiente tabla, los criterios tomados en cuenta.

Tabla 2.
Caracterización de los entrevistados.

Código del informante	Sexo	Edad	Tiempo laborando en la institución
E1	Femenino	36 años	5 años
E2	Masculino	38 años	8 años
E3	Femenino	40 años	10 años

Fuente: Elaboración propia.

• Contexto de estudio

Ahora en el retorno a la presencialidad de la educación en las escuelas tanto públicas como privadas, debido a la pandemia del Covid-19, las escuelas se enfrentan a un retorno pausado de las clases; y donde los esfuerzos de toda la comunidad educativa se ven reflejadas en la atención de las debilidades que surgen de la poca interacción entre los miembros de la institución en la virtualidad. Los retos que se generan en este regreso a la presencialidad, parte de la interacción entre directivos y docente y dentro de las aulas, de la participación de padres, estudiantes y docentes. La institución seleccionada para la presente investigación se ubica en el distrito de San Juan de Lurigancho y es de gestión privada.

• Proceso de recolección y análisis de la información

La información fue recogida mediante el empleo la técnica de la entrevista, elaborando una guía de entrevista, la cual se aplicó mediante la plataforma virtual de Zoom. Cada entrevista fue grabada con el permiso previo, solicitado mediante un consentimiento de participación para la entrevista donde se explicita el anonimato de cada informante. Posteriormente, las entrevistas fueron transcritas y se elaboraron matrices con la finalidad de organizar los datos recolectados, para proceder con la decodificación abierta. Este proceso se desprende de la lectura minuciosa de la información obtenida para encontrar los hallazgos que permitan conceptualizar y codificarlos. En el estudio, se resaltó las características relevantes de la categoría del estudio. Además, se identificó los elementos emergentes, los cuales permitieron caracterizar el clima de la institución. En ese sentido, se buscó brindar responder a la pregunta de investigación mediante las respuestas de los entrevistados.

Análisis de resultados y discusión

Resultados

En el siguiente análisis de resultados se consideró una sola categoría, tipos de clima escolar, del que se desprende características que permitirán su análisis; también, se tiene en consideración los testimonios más relevantes de los entrevistados, la reflexión del investigador y el marco conceptual correspondiente. De esta manera desarrollamos las características halladas ligadas al clima escolar que nos aproximará al tipo de clima escolar de la institución educativa.

Satisfacción, comodidad y alegría

Empezamos, por expresar que los docentes manifestaron un sentimiento de satisfacción, comodidad y alegría en su regreso a la presencialidad en la escuela donde laboran: “me siento cómodo y al mismo tiempo contento por haber vuelto a la presencialidad” (D2), este sentimiento está relacionado con su labor docente y al gusto por su profesión: “muy contenta porque si bien uno es maestra y pues lo hace con todo el cariño, no, somos maestras de profesión, nos gusta.” (D3); sin embargo, también expresan que en este regreso encuentran dificultades con respecto a sus estudiantes, esto debido a los dos años de pandemia y la virtualidad de las clases, señalando que las clases virtuales no han favorecido al aprendizaje de sus estudiantes y con ello las dificultades que encuentran en este regreso a la presencialidad que de alguna forma preocupa a los docentes: “en las clases presenciales se observa que realmente las clases virtuales no han favorecido mucho en los chicos” (D1).

Trato horizontal

Otra de las características que emerge es el trato horizontal señalando que hay el trato es cercano, cordial, afectuoso y de confianza que permite el sentido de pertenencia con la institución; esto se refleja en el ambiente familiar que se percibe: “el regreso al colegio bueno en la institución somos como una familia, el trato es muy cordial, muy, hay mucha afectividad de parte de los integrantes de la institución no, de la directora, de la secretaria, somos como una familia,” (D3). Así también, este trato se demuestra en el apoyo y las facilidades que reciben por parte de los directivos que les permite interactuar con los estudiantes de manera natural y sin presiones: “nos han dado si las facilidades de nosotros de poder trabajar digamos libremente en el aspecto de que nosotros mismos viendo la realidad como están los chicos, no, nos facilitan el trabajo el apoyo, el material para poder trabajar con ellos” (D1); aunque no se pierde el respeto y la diferencia marcada de las áreas y roles dentro de la institución entre docente y directivos: “siempre hay una diferencia marcada, ya sea, mm en el desenvolvimiento laboral, siempre hay una diferencia marcada, si bien es cierto hay una confianza, esa confianza no se confunde con el tema laboral” (D2).

Asimismo, el trato entre docentes dentro de la institución en este regreso a la presencialidad es de cordialidad y amigable luego de estar en pandemia, resaltando el encuentro emotivo entre colegas: “este encuentro ha sido muy bueno, muy cordial entre nosotros, nos hemos extrañado bastante, no nos hemos visto casi dos años en la pandemia” (D3), lo cual, favorece al clima escolar que existe dentro de la institución. Esto también se le atribuye a que los profesores ya se conocen de años anteriores y han mantenido una amistad que ha perdurado incluso durante la pandemia: “los profesores nos conocemos bastante tiempo y creo que la amistad ha perdurado a pesar de estos dos años de no haber estado juntos,” (D3). Así también, el apoyo entre docentes es mutuo y colaborador: hay un bonito grupo con el que se puede trabajar, colaborador, se ve el apoyo mutuo que hay entre todos (D1).

De esta manera, los docentes pueden compartir distintos momentos y emociones de cómo se sienten en este regreso a la presencialidad y de lo que perciben en las aulas: “compartiendo las mismas alegrías, las mismas curiosidades por haber vuelto a la presencialidad de las clases y también compartiendo, las dificultades que tenemos como docentes después de estos dos años de pandemia” (D2).

Esta misma sensación se da en el trato con los directivos, con quienes se mantiene el diálogo, el apoyo mutuo, el trabajo en equipo y el compañerismo dentro del grupo: “el ambiente laboral es muy bueno no, todos somos muy unidos, considero, hay bastante compañerismo, no, y el ambiente es muy bueno para poder trabajar en equipo” (D3), y esto a su vez, lleva a que la coordinación sea efectiva y comprendiendo a los diferentes actores de la comunidad educativa como por ejemplo, los estudiantes y padres de familia: “tratamos de coordinar y hacer las cosas en bien de los niños,

no, sin perjudicar, y comprendiendo a los niños y a los padres de familia” (D3). Esto hace que en el grupo de docentes estén en constante comunicación y dispuestos a apoyarse en los diferentes problemas o dificultades que surjan dentro de las aulas con sus estudiantes: “tratamos de compartir lo que está a nuestro alcance en todo el aspecto no, una ayuda, un consejo, algo que tenga que ver con los niños” (D3).

Participación de los miembros de la comunidad

En cuanto a esta característica de la institución, se encuentra que los miembros directivos facilitan y apoyan el trabajo docente en lo que se refiere a las herramientas de trabajo que les proporcionan: “partiendo de lo que son directivos no, he notado que si hay un gran apoyo de parte de ellos, tratan de repente de facilitarnos nuestro trabajo no, en caso, de repente, por ejemplo, si antes no había una impresora, digamos, para de repente nosotros poder imprimir algunas fichas de trabajo” (D1). De esta manera, los docentes sienten que los directivos participan también en el desempeño de los docentes brindando el apoyo y las facilidades en su práctica en las aulas. Así también se refleja su participación en las actividades del colegio donde se involucran al igual que los docentes: “siempre están presente para coordinar, se involucran en la organización de ciertas actividades, como le decía somos una gran familia, y estamos pendientes tanto profesores, el personal desde la directora, la secretaria, todos nos involucramos bastante cuando hay ciertas actividades del colegio.”(D3) Así mismo, esta participación, se refleja en la confianza que se da a los profesores de trabajar directamente con los padres de familia de acuerdo a las necesidades que observan en el aula: “dan la facilidad al docente de poder tú eh digamos eh de poder trabajar con los padres” (D1)

Ahora bien, existe la preocupación expresada por los docentes ante las dificultades trabajar en clases, en este regreso a la presencialidad, por como captar el interés y atención de los estudiantes: “trabajar ahora en la presencialidad, ha sido una manera favorable, pero también dificultades porque los chicos como que están tal vez, digamos, no sé si es por lo que vuelven a encontrarse nuevamente ellos, pero están como un poco tal vez inquietos, juguetones, un poco distraídos, entonces, como que dificulta un poco la clase, no” (D1). Sin embargo, destacan los docentes la participación activa de los estudiantes en las actividades del colegio, asociándolo a la necesidad de libertad ante los dos años de pandemia vividos: “han participado bien los niños, de una manera muy animada de parte de ellos, no se ha visto mucho rechazo, como que estaban esperando, después de dos años encerrados, poder expresarse, liberarse a través del baile, del canto que hacemos en estas actividades” (D3); además, de la empatía percibida entre estudiantes en el regreso a la presencialidad: “muestran bastante compañerismo, solidaridad con sus compañeros y esas pequeñas diferencias desaparecen así por total no, y eso es lo que se quiere con ellos” (D3).

Por consiguiente, se encontró que otra de las preocupaciones de los docentes es la participación de los padres en el desempeño de los estudiantes, esto se asocia con las dificultades mismas del contexto de pandemia, donde los padres trabajan todo el día y no están pendientes del desenvolvimiento escolar de sus hijos: “noto más que todo, padres muy descuidados no, llegan a dejar a sus niños, recogen y no se preocupan más allá de ver cómo están en su aprendizaje, cómo están avanzando, son pocos los padres realmente que se nota que es la preocupación por ellos.” (D1). La falta de colaboración de los padres de familia en cuestiones académicas dificulta la adaptación de los estudiantes en el regreso a la presencialidad: “quizás en algunos casos la no colaboración para que el estudiante pueda acoplarse más rápido a esta vuelta a la presencialidad” (D2). Para los docentes, es relevante y necesario el conjugar el trabajo y apoyo mutuo entre docente, estudiante y padre y la participación de este último es fundamental para el logro de aprendizajes significativos: “estamos con un regreso a la presencialidad y es como un volver a empezar, y bueno, para ello se necesita tanto al docente como el apoyo del padre” (D2), ya que, en casa debe continuar el reforzamiento de lo aprendido en el aula.

Comportamiento y actitudes en la escuela

Otra de las características del clima escolar la encontramos en el comportamiento y las actitudes expresadas por los miembros de la comunidad educativa; así, encontramos que, a nivel directivo, los docentes consideran que estos muestran actitudes positivas, de apoyo y confianza hacia los docentes: "Cada actividad creo yo que la parte administrativa directiva busca un poco integrar a los trabajadores a los docentes con algún tipo de compartir" (D2). También, mencionan que los directivos sancionan algunas actitudes de los docentes como las tardanzas al centro laboral y esto se refleja en llamadas de atención: "si llamada de atención y una conversación directa con los profesores, de todas maneras, tiene que ver una pequeña sanción." (D3); además, de algunas sanciones económicas: "una sanción económica, por ejemplo, una tardanza o tres tardanzas es una falta algo así no" (D3). Sin embargo, los docentes consideran que los directivos deberían respetar las fechas consideradas como feriados: "Como le dije el trato es bueno, pero algo que me incomode, no sé, por ahí que no respeten un feriado" (D3), aunque, reconocen que, al ser una escuela privada, esta decisión queda únicamente a disposición de los directivos: "Bueno como es un colegio particular, de repente puede tomar sus decisiones de dar o no dar el feriado o algo así" (D3)

Por otra parte, en relación en las actitudes y comportamientos entre docentes, los mismos mencionan que hay poco iniciativa, participación para realizar los trabajos en las actividades en la escuela: "se ha notado que algunos simplemente esperan o no dan la iniciativa como para poder hacer o realizar un trabajo grupal que se necesita en la institución" (D2), y esto demora el término de los trabajos que realizan, teniendo que realizar horas extras: "no hay una iniciativa para acelerar y hacer ciertos trabajos y terminarlos no, ya que son trabajos que nos piden hacer horas extras o bueno de alguna manera nos compromete a hacer algunas horas extras para poder terminar de hacer esos trabajos." (D2). No obstante, cuando ya están todos reunidos para trabajar, se menciona que se trabaja en equipo y se busca la igualdad de condiciones y funciones en la elaboración de trabajos: "creo que todos trabajamos en equipo y trabajamos por igual no hay diferencias, somos unidos." (D3), esto se da porque conversan sobre la importancia de trabajar en equipo y por la confianza y amistad que tienen entre colegas: "pienso que hasta el momento hay esa confianza de trabajar en quiero de decirnos las cosas" (D3).

A nivel de estudiantes, los docentes mencionan que brindan un buen trato a los estudiantes: "bueno el buen trato con los niños, buen trabajo con los niños, el trabajo que hacen con cada uno de ellos, la paciencia el cariño." (D3), ya que consideran que su trato se refleja, también, en el trato que se da entre estudiantes: "los tratamos nosotros de esa forma y les enseñamos que entre ellos tienen que seguir el mismo ejemplo, no, que no haya diferencia, no hacemos diferencia a pesar de niños que vienen con ciertas condiciones" (D3). No obstante, los docentes son conscientes y manifiestan que hay ciertos casos de actitudes negativas y comportamientos de rebeldía y falta de responsabilidad en el cumplimiento de las tareas: "han venido por ahí niños rebeldes que quieren hacer lo que quieren, no quieren cumplir algunas normas, no, y la misma, el mismo hábito de dos años en pandemia, no es lo mismo la responsabilidad de tener que presentar las tareas a diario" (D3); ante ello, los docentes se muestran dispuestos a apoyarlos para trabajar estas actitudes negativas: "estamos justamente para eso no para poco a poco eh estar con ellos y hacer que eso vaya cambiando no apoyarlos más que todo" (D3). Esto se da y se aprovecha, de acuerdo con los docentes, en las horas de tutoría o en algún espacio que tengan para conversar con los estudiantes: "hablamos de si es de los alumnos se trata de trabajar con los alumnos los valores, trabajando en el caso del curso de tutoría, recalcando eh de repente también muchos aspectos en la cual le puede ayudar también al alumno" (D1).

Discusión

A partir de los testimonios de los docentes, los hallazgos nos han permitido caracterizar el clima escolar de la institución educativa privada de San Juan de Lurigancho en este regreso a la presencialidad.

Partimos que los docentes al ser parte de la comunidad educativa pueden brindarnos sus percepciones sobre el clima escolar en la institución. Esto desde la definición que nos brindan los autores sobre clima escolar, el cual la describen como las percepciones de los actores educativos, entre ellos, los docentes, en las interacciones comportamientos y experiencias que comparten dentro de su contexto escolar (Arón y Milicic, 2011; Azpíroz et al., 2015; Cere, 1993, citado en Herrera et al., 2020 y Acuña et al., 2020; Claro y Juan, 2013; Cortese et al., 2008; dos Santos et al., 2021; Elías, 2015; Gonzáles, 2018; Milicic, 2001, citado en Sandoval, 2014; Minedu, 2017; Moreno, 2011; y UNESCO, 2013).

Con ello, las características encontradas en la institución y relacionadas con el clima escolar nos brindan al tipo de clima al que se pueden orientar con los testimonios de los docentes. Entonces, cuando se enfatiza en la satisfacción y comodidad en la escuela en este regreso a la presencialidad, los docentes dejan en claro que el sentimiento positivo de este regreso ante los dos años de pandemia vividos, esto relacionado con su vocación docente y su preocupación académica por las dificultades encontradas en la enseñanza virtual de los estudiantes. Lo antes expresado va en concordancia con lo mencionado por Arón y Milicic, 2011; Herrera et. al, 2014; Gonder, 1994, citado por UNESCO, 2013; y REMS, 2018, cuando mencionan que, como parte del clima escolar, las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa, en este caso entre docentes y estudiantes en el aula, se manifiestan sentimientos que resultan del intercambio de actitudes y emociones. Además, a partir de estas interacciones se genera la cohesión y el cuidado de los miembros, puesto que existe la preocupación por el bienestar de sus integrantes, por lo que refleja un aspecto positivo del clima escolar (Ccesa, 2017; Claro y Juan, 2013; Herrera et al., 2014; Mineduc, 2008; Monárrez y Jaik, 2018).

En relación con el trato horizontal, las declaraciones de los entrevistados dejan claro que esta se da en un trato cordial, apoyo, comunicación constante y ambiente colaborador de los directivos con los docentes, sin perder el respeto por los cargos que ejercen cada uno de ellos; además, que entre docentes, el trato es amigable y encuentran un ambiente flexible y armonioso donde se siente como en familia, y que se sienten libres de expresar sus sentimientos y preocupaciones, ya que hay, compañerismo; estos aspectos coinciden con el clima escolar positivo que señala Moreno et al. (2011), en el cual el trato horizontal y de confianza estimula el sentido de pertenencia de sus miembros y, por tanto, la apertura y autenticidad de cada uno de ellos. Asimismo, el clima escolar favorable que se dé en la institución educativa favorecerá a las habilidades sociales y personales de sus miembros, ya que se da la confianza y respeto para la interacción de cada uno (Ccesa, 2017; Claro y Juan, 2013; Herrera et al., 2014; Mineduc, 2008; Monárrez y Jaik, 2018).

Ahora bien, en relación con la participación de los miembros de la institución, los docentes entrevistados dejan en manifiesto que, en primera instancia, los directivos se involucran en las actividades planificadas por los docentes, afirmando así su participación activa. Aunque, también, dejan en claro como toda institución hay normas y sanciones que están establecidas, como las sanciones por tardanza, pero que antes pasan por conversaciones directas con los miembros implicados. Esto señalado, coincide con lo caracterizado por Moreno et al. (2011) sobre clima escolar positivo en el cual describe que este clima se caracteriza por la participación activa de todos sus miembros, lo que a su vez influye en la convivencia democrática dentro la escuela.

Asimismo, los docentes manifestaron, también, que la participación de los estudiantes ha sido un tanto complicado y dificultoso por la poca atención que muestran en las clases, pero destacan la participación en las actividades escolares y la interacción positiva entre compañeros, donde se

aprecia el compañerismo, solidaridad y empatía con sus pares. Con respecto a esto, los autores Acuña et al. (2020); Arón y Milicic, (1999), citado en Herrera et al. (2014); Claro y Juan (2013); Cortese et al. (2008); UNESCO (2013); Molina y Pérez (2016), citado en Azpíroz et al. (2015); Monárrez y Jaik (2018); y Moreno et al. (2011), concuerdan que el tipo de clima escolar invita y predispone a la motivación y participación de los estudiantes, y donde no hay temor a desarrollarse de manera integral. Sin embargo, los docentes, ponen en manifiesto la poca participación de los padres de familia en cuestiones académicas, ya que, se muestran ausentes y poco colaboradores para el refuerzo de los aprendizajes, lo que podría ser un aspecto que debilite el clima que se busca preponderar dentro de las aulas, si es que no se toman medidas pertinentes; y es que de acuerdo con Arón y Milicic, 1999, citado en Herrera et al., 2014, la participación activa de los miembros es fundamental y relevante para el desarrollo de un buen clima escolar.

Finalmente, en lo que se refiere al comportamiento y a las actitudes de los miembros, dejan en claro los docentes que los directivos buscan integrar a todos sus miembros aprovechando las actividades escolares que se organizan en la institución. También, ponen manifiesto que hay una cierta falta de iniciativa para la organización y planificación de las actividades, así como para la elaboración de los trabajos, pero que en la acción se percibe un trabajo en equipo y en igualdad de condiciones. Además, manifiestan que en los estudiantes hay ciertas actitudes que provienen de estos dos años de pandemia en la que estuvieron confinados, pero hay disposición y motivación para trabajarlos y mejorarlos. De esta manera, se refleja el compromiso de los miembros y la motivación de fomentar el desarrollo integral de sus miembros en relación con su desarrollo actitudinal y personal (Ccesa, 2017, diapositiva 21; Claro y Juan, 2013; Herrera et al., 2014; Mineduc, 2008; Monárrez y Jaik, 2018).

Conclusiones

En conclusión, se evidencia que los tipos de clima escolar en la institución educativa se manifiestan de partir de características como la satisfacción y la comodidad, el trato horizontal, la participación de la comunidad educativa y las actitudes y comportamientos de sus miembros.

En primer lugar, el tipo de clima escolar favorable o positivo en la institución se refleja a través de características como la comodidad y la satisfacción que manifiestan los docentes, lo cual, les permite desenvolverse en un ambiente que les propicia las condiciones motivantes para desempeñarse. Así, se resalta la relación que los docentes mantienen con los directivos, y de la interacción positiva que se propicia. Del mismo modo, el trato horizontal, que hay entre los miembros propician el compañerismo, la colaboración y la empatía que hay entre los docentes y directivos. En la misma forma, la participación de los directivos y los docentes se manifiestan en la colaboración para planificar y desarrollar actividades escolares. Con ello, los estudiantes se muestran entusiasmados de contribuir y participar en las mismas.

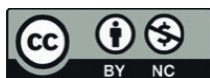
Y, en segundo lugar, el clima escolar negativo, se refleja en ciertas características presentadas como la poca participación de los padres de familia en cuestiones académicas de los estudiantes. Los docentes se sienten preocupados por el incumplimiento de trabajos que en su medida se debe a la falta de apoyo que les dan los padres de familia. Con ello, la satisfacción de su regreso a la presencialidad se ve opacada por la preocupación de encontrar las formas de responder a los retos y dificultades con las que vienen los estudiantes. Adicionalmente, los docentes resaltan que, aunque hay colaboración y trabajo en equipo, aún hay debilidades en cuestiones de iniciativa, por lo que, resulta incómodo y frustrante que no se muestren interés para planificar las actividades.

Referencias

Acuña, S. Rodríguez, A, y Vega, D. (2020). Clima escolar: Dialéctica de la vivencia educativa. Tunja: *Editorial de la Juan*. https://www.researchgate.net/publication/349262331_Clima_escolar_dialectica_de_la_vivencia_educativa

- Araya, N; Lucero, B; Cornejo, C; Muñoz, M; Muñoz, P. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 2, pp. 16-32. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15531719002.pdf>
- Azpíroz, C., López, J., Vega, A. y Vélez, A. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar. *Estudios Sobre Educación*, 28, 9-28. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/clima-escolar-y-percepciones-del-profesorado-tras/docview/1695791918/se-2>
- Arón, A. y Milicic, N. (2011). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Revista Psyke*, 1(1), 424- 445. <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/445/424>
- Bazán, A. y Vladimir, A. (2019). *Habilidades sociales y clima escolar en los estudiantes de la Institución Educativa Innova Schools Callao*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/36827>
- Barrera, P., Guerra, C; Castro, L; Plaza, H; Vargas, J. (2012). Percepción del Clima Escolar en Estudiantes de Enseñanza Media de Valparaíso de Colegios Municipales, Particulares Subvencionados y Particulares Estudios Pedagógicos, vol. XXXVIII, núm. 2, pp. 103-115. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173524998006.pdf>
- Bravo, I., Cuevas, C., Díaz, A., Nova, C., y Moreno, C. (2011). Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación y programas de intervención. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14 (3), p. 70- 84. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/27647>
- Ccesa, D. (21 de marzo de 2017). *La Cultura Escolar y el Clima Escolar ccesa007*. [Diapositiva de PowerPoint]. SlideShare. <https://pt.slideshare.net/DemetrioCcesaRayme/la-cultura-escolar-y-el-clima-escolar-ccesa007>
- Claro, T., Juan, S. (2013). Calidad en educación y clima escolar: apuntes generales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 347-359. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100020>
- Cortese, I., Guzmán, A., Alarcón, C. y Romagnoli, C. (2008). Clima social escolar. Chile: ValorasUC. <https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/55635/Clima%20social%20y%20escolar%2001.pdf?sequence=1>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2 (7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Díaz, L. P. y Moscoso, L. F. (2018). Aspectos éticos de la investigación cualitativa con niños. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 18(1), 51-67. <https://doi.org/10.18359/rbi.2955>
- Elías, M. E. (2015). School Culture: Approaching a Complex Concept. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Folgueiras, P. (2016). La entrevista. *Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación*. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/99003>
- González, A. (2018). Guía para la mejora del clima escolar en los centros educativos. UNICEF Comité español. https://www.researchgate.net/publication/336532786_Guia_para_la_mejora_del_clima_escolar_en_los_centros_educativos
- Herrera, K., Rico, R., Cortés, O. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18. <http://ojs.uac.edu.co/index.php/escenarios/article/view/311>
- Minedu. (2017). Participación y clima institucional para una organización escolar efectiva. *Ministerio de Educación*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle>

- Monárrez, H., Jaik, A. (2018). Factores que integran el clima escolar. https://www.researchgate.net/publication/328899423_FACTORES_QUE_INTEGRAN_EL_CLIMA_ESCOLAR
- Peñalva, A.; López, J; Satrústegui, C. y Vega, A. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar. *ESE. Estudios sobre Educación*, 28, pp. 9-28. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/38937/1/201506%20ESE%2028%20%282015%29%20-1.pdf>
- REMS. (2018). School Culture and Climate Assessments. *Culture and Climate Assessments fact sheet*, pp. 1-8. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED593786.pdf>
- Rodríguez, E. (2018). *Clima escolar y calidad educativa en la Institución educativa Argentina-Lima, 2018*. [Tesis de maestría, Universidad San Martín de Porres]. https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/4206/rodriguez_me.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. Última Década, núm. 41, pp. 153-178. *Centro de Estudios Sociales Valparaíso, Chile*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5287732.pdf>
- Tirado, L. (2019). *Las posibles implicaciones de la desmotivación en los docentes en el clima escolar en las escuelas elementales públicas de Puerto Rico*. [Tesis de Doctorado, Universidad Ana G. Méndez]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/las-posibles-implicaciones-de-la-desmotivación-en/docview/2277564155/se-2?accountid=28391>
- UNESCO, (2013). Análisis del clima escolar: ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América latina y el caribe? <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf>
- Valerio, A. (2018). *Habilidades sociales y clima escolar en estudiantes del 5° y 6° grado de primaria de instituciones educativas públicas en Chaclacayo-Lima, 2017*. [Tesis de título profesional, Universidad Peruana Unión]. <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/999>



© Los autores. Este artículo es publicado por la *Horizonte de la Ciencia* de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Atribución-No Comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.



Estilo de pensamiento de los estudiantes de formación docente en la forma de responder al estrés

Yáchapakukuna umachakuy munaynin yáchachikup manchatyakuykunap kaynin kutichinakunaachu

Recepción: 18 febrero 2022

Corregido: 19 junio 2023

Aprobación: 8 julio 2023

Evelin Kitty Blancas Torres¹
eblancas@uncp.edu.pe

Pedro Barrientos Gutiérrez²
pbarrientos@uncp.edu.pe

Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP)
Huancayo-Perú.

Resumen

Siendo el pensamiento fuente invisible de problemas que afecta nuestro estilo de vida, por ser rumiadores o pesimistas; ante ello, es necesario aprender a cuidarnos y protegernos de estos patrones automáticos que dañan nuestra salud. Estos rasgos de personalidad tienen un componente genético; es por ello, las traumas en la niñez, generan pensamientos de forma negativa con frecuencia, convirtiéndose como hábitos para toda nuestra vida. En este contexto, el propósito de la investigación fue determinar el estilo de pensamiento que afecta en la forma responder al estrés en los estudiantes de formación inicial del profesorado; para ello, se ha seleccionado como sujetos de investigación a 143 estudiantes del Programa de Estudios de Educación Primaria; se asumió un estudio descriptivo y exploratorio, bajo la metodología interpretativo-hermenéutica, utilizando cuestionario de autovaloración de estilo de pensamiento. Los resultados obtenidos indican que los estudiantes presentan rasgos de pensamiento muy pesimistas, medio hostiles y poco rumiadores, lo que hace que los estudiantes sean vulnerables en la forma de responder al estrés en tiempos de cuarentena, sientan poco propósito en la vida, dejando tener un estilo de vida saludable, salud fisiológica y resistencia al estrés.

Palabras clave: Estilos de pensamiento; rasgos de personalidad, estrés.

Keywords: Thinking style; personality traits; stress

Lisichiku limaykuna:
Umachakup
kaaninkuna, nunap
kayninkuna, manchalichikuna

Thinking style of teacher education students on how to respond to stress

Abstract

Thought being the invisible source of problems that affect our lifestyle, for being ruminates or pessimists; Given this, it is necessary to learn to take care of ourselves and protect ourselves from these automatic patterns that damage our health. These personality traits have a genetic component; That is why childhood traumas frequently generate negative thoughts, becoming habits for our entire lives. In this context, the purpose

of the research was to determine the thinking style that affects how to respond to stress in initial teacher training students; For this, 143 students of the Primary Education Study Program have been selected as research subjects; A descriptive and exploratory study was assumed, under the interpretative-hermeneutic methodology, using a self-assessment questionnaire on thinking style. The results obtained indicate that the students present very pessimistic, half-hostile and little rumination traits, which makes the students vulnerable in the way they respond to stress in times of quarantine, feel little purpose in life, letting them have a healthy lifestyle, physiological health and stress resistance.

Datos de los autores

¹ Evelin Ketty Blancas Torres, <https://orcid.org/0000-0002-6049-4618>, Universidad Nacional del Centro del Perú. Facultad de Educación. Programa de Estudios de Educación Primaria. Huancayo - Perú; eblancas@uncp.edu.pe

² Pedro Barrientos Gutiérrez, <https://orcid.org/0000-0003-0390-6206>, Universidad Nacional del Centro del Perú. Facultad de Educación. Programa de Estudios de Educación Primaria. Huancayo - Perú; pbarrientos@uncp.edu.pe

Conflicto de intereses y divulgación

Los autores declaran no tener conflictos de interés que haya influenciado en los resultados de nuestro trabajo de investigación; asimismo declaramos no conocer algún posible conflicto de interés que se derive luego de la divulgación del presente trabajo.

Consentimiento informado

Los autores del presente artículo declaramos si haber solicitado la autorización de los individuos participantes en el estudio para usar la información proporcionada; a quienes hemos garantizado el derecho a interrumpir su participación en cualquier momento, el anonimato por lo que no se revela su identidad, así como el tratamiento confidencial y privado de la información recibida.

Introducción

Vivimos inmersos en un infinito campo de energías (Blaschke, 2009); esto nos indica, entrar en el nuevo paradigma, aceptando los principios que nos han inculcado ya no son válidos en estos tiempos de caos emocional (Solá, D., 2016). Los nuevos avances de la ciencia, especialmente en los campos de la física cuántica, la psicología transpersonal y teoría del Caos, están haciendo emerger nuevas teorías y realidades que nos exige cuestionar críticamente todas nuestras creencias, nuestras ideas acerca del universo que nos rodea y la manera de cómo hemos comprendido a nosotros mismos y a los demás bajo los principios de la ciencia positiva (Blaschke, 2009; Gallegos, 2001).

En estos tiempos de cuarentena (COVID-19), las familias a diario experimentamos acontecimientos que alteran nuestro estilo de vida. Ello implica, que nuestros pensamientos negativos generan reacciones químicas dañinas en nuestro cuerpo. Es por ello, cualquier pensamiento que tenemos afecta de manera positiva o negativamente a nuestro cuerpo, a través de las reacciones bioquímicas cerebrales que emiten señales químicas al organismo. Un pensamiento es capaz de alterar el funcionamiento de nuestro cuerpo, haciendo que se agreguen hormonas, se liberan neurotransmisores químicos, se altere el sistema inmunológico y varíen los latidos del corazón (Blaschke, 2009).

El proceso de la vivencia en tiempos de cuarentena a través de aislamiento de personas, que obviamente produce cambios en el estilo de vida, genera sentimientos, emociones que de alguna manera provocan enfermedad y sufrimiento, desde luego el estrés. Sabemos que estamos formados por partículas capaces de comunicárselas unas con las otras, sabemos que somos materia y onda a la vez, que pertenecemos a un flujo de energía que no está aislado. Nuestras partículas, las que componen nuestro cuerpo, se comunican entre sí. Nuestro cerebro es el centro neurálgico de esa comunicación. El cuerpo envía cada día cientos de mensajes de comunicación subatómica sobre el estado en que se encuentra; lamentablemente, la rutina de nuestras vidas hace que no los escuchemos. La educación que hemos recibido ha desvalorizado el acto de escuchar el cuerpo, lo ha convertido en algo carente de credibilidad. Esta situación hace que no valoremos nuestros sentimientos y emociones, dejando desprotegido nuestra calidad de vida (Blaschke, 2009).

Por lo general, los altibajos de la vida diaria no afectan tus telómeros. Pero una dosis alta de estrés crónico, te causa estragos terribles (Blackburn & Epel, 2017). Por todo ello, antes que nada, tenemos que deshacernos del estrés y la ansiedad para promover un estilo de vida saludable.

Rasgos de la personalidad

De acuerdo a diversas concepciones, la personalidad constituye pautas de comportamiento, pensamiento y emoción que frecuentemente se presenta de manera relativamente permanente en el tiempo y así como en las diversas condiciones y situaciones en la que vivimos. En efecto, la personalidad determina nuestra forma de ser; es decir, "es la sal de la vida y conocerla es poder" (Blackburn y Epel, 2017, p. 133). Este tipo de comportamiento explica cómo lo percibimos la realidad, los juicios que hacemos de ella o la forma con que interactuamos con el medio, siendo en parte heredada y en otra parte adquirida y luego moldeada a través de la experiencia de la vida cotidiana. Al respecto Germán A. Seelbach (2013) nos dice que los rasgos de personalidad es una estructura dinámica que tenemos todos los seres humanos; y, que está compuesta de características psicológicas, comportamentales, emocionales y sociales.

De acuerdo con Seelbach (2013) la personalidad está conformado por dos componentes:

- a. *Temperamento*. Todos los seres humanos poseen una herencia genética; es decir, las características que se heredan de los padres, como, por ejemplo, el color de ojos, el tono de piel, e incluso la propensión a determinadas enfermedades. El temperamento es un componente de la personalidad porque determina, de alguna manera, ciertas características de cognición, comportamiento y emocionales.
- b. *Carácter*. Se denomina así a las características de la personalidad que son aprendidas en el contexto que nos rodea, por ejemplo, los sentimientos son innatos, es decir, se nace con ellos, pero la manera en cómo se expresan forma parte del carácter. Las normas sociales, los comportamientos y el lenguaje, son sólo algunos componentes del carácter que constituyen a la personalidad (pp. 13-14).



Fuente: Tomado de Seelbach (2013, p. 14)

Sabemos que la personalidad es el resultado de un conjunto de causas que intervienen como el componente biológico que se encuentra en los genes e influido por las experiencias tempranas que inicia desde la vida intrauterina. Es por eso, cuando la madre haya sufrido un fuerte estrés, lo que generará una alteración de manera persistente el modo de funcionar del sistema del estrés infantil. De allí, que una educación afectiva y cariñosa tras el nacimiento ayudará a regular la liberación de hormonas del estrés en el bebé y reforzar la regulación neuronal de las emociones.

Allport (1937) ya nos decía hace varios años, que la personalidad constituye una armonización dinámica en el interior de cada persona, siendo los sistemas psicofísicos los que determinan la conducta y el pensamiento. En este contexto, la personalidad es de naturaleza cambiante; por lo que, en la base de toda personalidad están los elementos de origen hereditario y ambiental. La herencia proporciona una constitución física y una dotación genética, mediante las cuales se va a captar el mundo y a responder ante él. El ambiente o contexto donde se desarrolla proporciona elementos de interpretación de pautas para dar el significado a los estímulos y determinar formas de respuesta. La influencia simultánea de ambos factores tales como el hereditario y lo ambiental, a través del tiempo y del espacio, dan como origen la personalidad.

Según Alberto Mateo Alonso (1960) citado por Amarista, F. J. (2005), la personalidad es entendida como la "Síntesis integrativa, dinámico y evolutiva de los factores biológicos, psicológicos y sociales". En esta perspectiva el factor biológico es fundamental para la personalidad; ya que la unidad biológica fortalece el metasisistema neurohormonal, que constituyen raíces funcionales y fotogenéticas, organizado por el sistema nervioso y el sistema endocrino, que se encuentran interconectadas. En este sentido, el sistema nervioso actúa como medio de integración, que recibe información, la procesa y produce una respuesta rápida. Sin embargo, el sistema endocrino, actuando por medio humoral mediante hormonas, tiene acción lenta, difusiva y penetrante. Estos dos sistemas se interrelacionan a través de las conexiones nerviosas entre el hipotálamo y la neurohipófisis; siendo estos dos componentes, la llave principal de nuestro sistema endocrino.

En tanto que el factor psicológico, es parte del nivel psicológico de la personalidad, en coherencia con el nivel biológico, siendo el desarrollo y su evolución, directamente vinculados al desarrollo, la evolución y la maduración del factor biológico, principalmente del sistema nervioso. Además, en el factor psicológico hay que destacar la gran importancia de las cualidades humanas, tales como, la conciencia, la vivencia, la inteligencia, el pensamiento y la palabra.

Con respecto al factor social, depende del desarrollo, la evolución y la maduración del nivel psicológico de la personalidad. Todo ser humano como protagonista de cambio social, nace en una sociedad que es dinámica, abierta y flexible. Es por ello, el medio social es imprescindible en el desarrollo adecuado del ser humano, ya que en ella encontramos la cultura propia de la sociedad. Para mayor comprensión, podemos conceptualizar la cultura como el conjunto de costumbres, hábitos, normas de convivencia que guían los patrones dentro de la social. Es por ello, la existencia humana es conjuntiva a la existencia de organizaciones sociales, siendo la vivencia individual incompatible con la salud mental y el desarrollo armonioso del hombre, ya que la vida en sociedad es sumamente importante para mantener intacto sus procesos mentales y fisiológicos.

Estilos de pensamiento

El pensamiento es la capacidad que tenemos las personas para dar ideas y representaciones del contexto en la mente. Esto nos permite realizar actividades mediante la utilización y desarrollo de la mente. Existen una variedad de corrientes y enfoques teóricos que abordan al pensamiento, como la capacidad de producir ideas y conceptos, así como de establecer relaciones entre ellas, algunos patrones de pensamiento pueden ser negativos o resistentes ante cualquier situación del contexto.

Así tenemos los pensamientos negativos que se caracteriza en el pesimismo, hostilidad y rumiación y también pensamientos resistentes que se caracteriza en el optimismo, meticulosidad y propósito en la vida (Blackburn, 2017).

- a. **Optimismo/pesimismo.** El optimismo es la tendencia a esperar o anticipar eventos y resultados positivos en vez de negativos; se caracteriza por un sentimiento de esperanza y positividad sobre el futuro. En cambio, el pesimismo es lo contrario; es decir, esperar o anticipar eventos y resultados negativos, y se caracteriza por una falta de esperanza y positividad. El optimismo y el pesimismo están muy relacionados; sin embargo, no coinciden en todo, lo que significa que son diferentes aspectos de la personalidad.
- b. **Hostilidad.** Se cree que la hostilidad tiene manifestaciones cognitivas, emocionales y conductuales. El componente conductual se caracteriza por actitudes negativas hacia los demás, además de cinismo y desconfianza. El componente conductual es la tendencia a actuar verbal y físicamente de formas que lastimen a los demás, va de la irritación al enojo y a la rabia.
- c. **Rumiación.** La rumiación es la autoatención motivada por amenazas, pérdidas o injusticias percibidas hacia uno mismo, en otras palabras, es el acto de gastar una cantidad significativa de tiempo pensando en sucesos negativos que ya pasaron.
- d. **Meticulosidad.** La meticulosidad mide qué tan organizada es una persona, qué tan cuidadosa es en ciertas situaciones y qué tan disciplinada tiende a ser.
- e. **Propósito en la vida.** El propósito en la vida no es una dimensión típica de la personalidad. Mide qué tan conscientes estamos de tener algún propósito o meta explícitos para nuestra vida. Es algo que puede cambiar según las experiencias y el crecimiento personal. Un individuo que obtiene un puntaje alto en esa escala se caracteriza por tener un fuerte sentido de la vida, objetivos e involucrarse en actividades que valora mucho. El propósito en la vida está ligado a comportamientos más saludables, salud fisiológica y resistencia al estrés.

El estrés y sus riesgos

Es un fenómeno muy frecuente en todo quehacer cotidiano del ser humano, con grandes consecuencias para la salud de la persona que lo padece. Naturalmente como patología va en aumento debido a los grandes cambios que está sufriendo el ser humano en el contexto mundial en estos tiempos de pandemia (COVID-19). La población humana tendrá que ir asumiendo todos estos cambios en el estilo de vida, que son cada vez preocupante y difíciles de superar, haciendo que tengamos que aprender a manejar de manera adecuada esta situación a padecer estrés (Comín, De la Puente y García, s/f).

Entre las definiciones generales del estrés, Crespo y Labrador (2003), conciben el estrés como una reacción inmediata e intensa que se produce frente a situaciones que representan una amenaza, lo cual implica movilización general de los recursos de defensa del organismo. En tal sentido, el estrés constituye una reacción global, que incluye respuestas fisiológicas, cognitivas y motoras con el objetivo de actuar ante las amenazas y retos que aparecen en el entorno, los denominados estímulos estresores o estresantes.

El estrés es un estado natural del organismo del hombre cuando se percibe una situación como amenaza. Generalmente se produce como una reacción del cuerpo frente a un desafío o demanda del contexto. Sin embargo, en pequeñas proporciones pueden ser fácilmente manejable, cuando ayudamos a evitar el peligro con un período límite. Sin embargo, si el estrés permanece mucho tiempo, es dañino para nuestra salud.

Materiales y métodos

El estudio se realizó desde el enfoque cuantitativo, utilizando como método la observación y descripción de la personalidad de los estudiantes de formación docente frente al estrés y desde la investigación cualitativa se trabajó de acuerdo a los principios del paradigma interpretativo-hermenéutico. Para ello se tuvo en cuenta a los estudiantes del Programa de Estudios de Educación Primaria de la Facultad de Educación - UNCP; siendo considerado los 143 estudiantes matriculados que asisten normalmente en el semestre 2020-II (IV A=38, IV B=35, VI=37, VIII=33). No se ha considerado a los estudiantes de II Ciclo por ser de estudios generales y tampoco a los de X Ciclo por ser la promoción que terminan su formación profesional.

Resultados

El proceso de autoevaluación de estilos de pensamiento de los estudiantes de formación inicial docente en la forma de responder al estrés, se sistematizó calculando el puntaje total sumando los números que marcaron los estudiantes en cada uno de los 34 reactivos del instrumento que nos permitió establecer patrones de pensamiento de los estudiantes.

Tabla 1

Resultados de la autoevaluación de estilos de pensamiento

DIMENSIONES	ESTILO DE PENSAMIENTO	NIVELES DE VALORACIÓN										Σ Promedio total	Patrones de pensamiento
		0		1		2		3		4			
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Vulnerable al estrés	Pesimismo	00	00	00	00	143	100	00	00	00	00	6	Son muy pesimistas
	Hostilidad	00	00	00	00	143	100	00	00	00	00	10	Son medio hostiles
	Rumiación	00	00	00	00	126	88	17	12	00	00	17	Son poco rumiadores
Resistente al estrés	Optimismo	00	00	00	00	00	00	143	100	00	00	9	Son muy optimistas
	Meticulosidad	00	00	00	00	127	89	16	11	00	00	19	Son poco meticulosos
	Propósito en la vida	00	00	00	00	143	100	00	00	00	00	12	Sienten poco propósito en la vida

Fuente: Elaboración propia.

Según la Tabla 1, los estudiantes de formación docente presentan patrones de pensamiento que les hacen más vulnerables al estrés y también que ayudan a ser más resistentes al estrés. De acuerdo a los resultados de la autoevaluación, los estudiantes manifiestan en su autoevaluación rasgos de pensamiento muy pesimistas, medio hostiles y poco rumiadores. Ello hace que sean vulnerables a tener el estrés. Sin embargo, poseen rasgos de pensamientos muy optimistas que equilibran para afrontar o responder al estrés. Siendo la desventaja para ser resistentes al estrés, es que son poco meticulosos, puesto que no son personas organizadas, cuidadosas en ciertas situaciones como lo que estamos viendo en tiempos de cuarentena, en cierto modo coinciden con lo que sienten poco propósito en la vida, aún no han desarrollado por tener un fuerte sentido de la vida y lograr tener un estilo de vida saludables, salud fisiológica y resistencia al estrés.

Tabla 2

Determinación de las categorías de patrones de estilo de pensamiento.

DIMENSIONES	ESTILO DE PENSAMIENTO	CATEGORÍAS			PATRONES DE PENSAMIENTO
		Alto	Medio	Bajo	
Vulnerable al estrés	Pesimismo				Muy pesimistas
	Hostilidad				Medio hostiles
	Rumiación				Poco rumiadores
Resistente al estrés	Optimismo				Muy optimistas
	Meticulosidad				Poco meticulosos
	Propósito en la vida				Poco propósito en la vida

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la Tabla 2, se observa que los estudiantes de formación inicial del profesorado de Educación Primaria de la Facultad de Educación, presentan sentimientos de esperanza y positividad sobre el futuro que son las que ayudan a ser más resistentes al estrés ante patrones de pensamiento muy pesimistas que se caracterizan por una falta de esperanza y positividad que son los que hacen que los estudiantes sean más vulnerables al estrés. En este caso, el optimismo y el pesimismo están muy relacionados, pero no coinciden en todo, lo cual nos indican que son diferentes aspectos de personalidad. El resultado también nos muestra la presencia del estrés en los estudiantes; sin embargo, el optimismo hace que puedan defenderse del estrés.

Discusión

Las personas exitosas tienen la costumbre de ver los problemas de la vida cotidiana como retos a superar, puesto que la respuesta de reto crea las condiciones fisiológicas y psicológicas para poder dedicarse de lleno, desempeñarse lo mejor posible y ganar. Mientras que la respuesta de amenaza se caracteriza por la rendición y derrota, pues las personas dejan de esforzarse y el organismo se prepara para ser derrotado y para la vergüenza, porque esperamos un mal resultado (Blackburn y Epel, 2017). El resultado del estudio demuestra que los estudiantes de formación docente son muy pesimistas, un estilo de pensamiento que de manera rápida localiza el peligro, es por ello que se sienten más amenazados permanentemente por las situaciones estresantes, siendo estudiantes que tienen miedo enfrentarse a cualquier problema de la vida, generando sentimientos de amenaza, miedo a perder; por lo que, son propensos a pensar que no lo harán bien y no lo toman como un reto de la vida. Esta tendencia del estilo de pensamiento pesimista se relaciona con el estilo de pensamiento de hostilidad que se caracteriza por actitudes negativas hacia los demás, generando cinismo y desconfianza (Blackburn y Epel, 2017). De aquí que los estudiantes de formación docentes (Rasgo de personalidad medio hostiles) presentan este componente conductual de actuar verbal y físicamente de formas que lastimen a los demás de su entorno. Todo ello, debe ser mejorado para ser buenos educadores.

Sin embargo, los resultados a la vez nos permiten identificar que los estudiantes de formación del profesorado tienen un estilo de pensamiento muy optimistas, ya que, por lo general, esperan lo mejor en momentos inciertos y tienen percepción positiva, siempre esperando que le pase más cosas buenas que malas, que constituyen sentimientos de esperanza y positividad sobre el futuro; todo ello les permite que no afecte tanto en la forma de responder ante el estrés de manera positiva. Al respecto, los estudios realizados por Elizabeth Blackburn y Elissa Epel (2017) confirman que “los resultados relacionados con el estrés los rasgos negativos son indicadores más fuertes que

los positivos y están más vinculados a su fisiología. Las características positivas pueden defenderse del estrés, y están relacionadas con la fisiología restauradora positiva" (p. 141).

Conclusiones

Los estudiantes de formación docente presentan patrones de pensamiento que les hacen más vulnerables al estrés y también que ayudan a ser más resistentes al estrés. De acuerdo a los resultados de la autoevaluación, los estudiantes presentan rasgos de pensamiento muy pesimistas, medio hostiles y poco rumiadores. Ello hace que sean vulnerables a tener el estrés. Sin embargo, poseen rasgos de pensamientos muy optimistas que equilibran para afrontar o responder al estrés. Siendo la desventaja para ser resistentes al estrés, es que son poco meticulosos, puesto que no son personas organizadas, cuidadosas en ciertas situaciones como lo que estamos viendo en tiempos de cuarentena, en cierto modo coinciden con lo que sienten poco propósito en la vida, aún no han desarrollado por tener un fuerte sentido de la vida y lograr tener un estilo de vida saludables, salud fisiológica y resistencia al estrés.

Los sentimientos de esperanza y positividad sobre el futuro que son las que ayudan a ser más resistentes al estrés ante patrones de pensamiento muy pesimistas que se caracterizan por una falta de esperanza y positividad que son los que hacen que los estudiantes sean más vulnerables al estrés. En este caso, el optimismo y el pesimismo están muy relacionados, pero no coinciden en todo, lo cual nos indican que son diferentes aspectos de personalidad. El resultado también nos muestra la presencia del estrés en los estudiantes; sin embargo, el optimismo hace que puedan defenderse del estrés.

Referencias

- Barrientos, P. (2018). Modelo educativo y desafíos en la formación docente. *Horizonte de La Ciencia*, 8(2413-936X), 175–191. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2018.15.462>
- Barrientos, P., & Blancas, E. K. (2017). *El saber pedagógico en la práctica de la enseñanza. Una reflexión crítica del proceso de construcción del saber educar*. Perú Graph SRL., Ed. Primera. Huancayo, Perú.
- Blackburn, E. & Epel, E. (2017). *La solución de los telómeros. Vivir más joven, más sano y más tiempo*. Buenos Aires, Argentina. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Blaschke, J. (2009). *Somos energía. El secreto cuántico y el despertar de las energías*. Barcelona, España. Universum Robin Book.
- Comín, E., De la Puente, I. & García, A. (s/f). *El estrés y el riesgo para la salud*. Madrid, España. Edita: MAZ. Departamento de prevención.
- Gallegos, R. (2001). *Una visión integral de la educación*. (S. A. Royal Litographics, Ed.) (Primera ed).
- Gallegos, R. (2003). *El espíritu de la educación. Integridad y trascendencia en educación holista*. (S. A. Royal Litographics, Ed.) (Segunda Edic.). Guadalajara, Jalisco - México.
- Seelbach, G. A. (2013). *Teorías de la personalidad*. México, Red Tercer Milenio S. C.
- Solá, D. (2016). *Del caos emocional a la paz interior. Cómo lograr una sanación integral*. España, Tyndale House Publishers.



© Los autores. Este artículo es publicado por la *Horizonte de la Ciencia* de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Atribución-No Comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.



Influencia del programa “Smile” en el aprendizaje colaborativo en la educación virtual en estudiantes universitarios**“Asitya” pataatnin likachikukuna lllapanpula yaáhapakuykunaáhu hatun yaáhay wasip wayrap yaáchachikuykunaáhu**

Recepción: 4 mayo 2022

Corregido: 11 marzo 2023

Aprobación: 1 julio 2023

Linda Ketty Cerrón Piñas¹
lcerron@uncp.edu.pe**Elvis Vidal Ramírez Calzada**²
Eramirez@uncp.edu.pe**Kosset Nélica Santos Bonilla**³
ksantos@uncp.edu.pe*Universidad Nacional del Centro del Perú
Huancayo - Perú***Resumen**

La investigación aplicada con diseño experimental, cuyo objetivo general fue determinar la influencia del programa “Smile” en el aprendizaje colaborativo en la educación virtual en estudiantes universitarios de la Universidad Nacional del Centro del Perú, se utilizó la rúbrica del aprendizaje colaborativo en el pre y post test, la población fue de 350 estudiantes, y para la muestra se consideró a 79 estudiantes de la UAEG para el grupo experimental y 79 estudiantes para el grupo control. Los resultados de ambos grupos muestran que el p-valor es menor que 0,05 por lo que podemos decir que existe una diferencia significativa, estadísticamente, entre las medias de los grupos control y experimental, concluyendo que: El programa “Smile” influye significativamente en el aprendizaje colaborativo de los estudiantes de la Universidad Nacional del centro del Perú en la modalidad virtual.

Palabras Claves: Aprendizaje colaborativo, educación virtual, SMILE.**Key Words:** Collaborative learning, virtual education.**Lisichiku limaykuna:**
Lllapanpula yaáhana, wayrap yaáhana, ASITYA**Influence of the “Smile” program on collaborative learning in virtual education in university students****Abstract**

The applied research with experimental design, whose general objective was to determine the influence of the “Smile” program on collaborative learning in virtual education in university students of the National University of Central Peru, the rubric of collaborative learning was used in the pre and post test, the population was 350 students, and for the sample 79 UAEG students were considered for the experimental group and 79 students for the control group. The results of both groups show that the p-value is less than 0.05, so we can say that there is a statistically significant difference between the means of the control and experimental groups, concluding that:

The "Smile" program significantly influences in the collaborative learning of the students of the National University of central Peru in the virtual modality. to Spanish

Datos de los autores

¹ Linda Ketty Cerrón Piñas, <https://orcid.org/0000-0003-1275-1613>, Universidad Nacional del Centro del Perú. Facultad de Educación. Programa de Estudios de Educación Inicial. Huancayo - Perú; lcerron@uncp.edu.pe

² Elvis Vidal Ramírez Calzada, <https://orcid.org/0000-0001-7649-0358>, Universidad Nacional del Centro del Perú. Facultad de Educación. Programa de Estudios de Educación Secundaria; Ciencias Matemáticas e Informática. Huancayo - Perú; Eramirez@uncp.edu.pe

³ Kosset Nérida Santos Bonilla, <https://orcid.org/0000-0001-9381-7260>, Universidad Nacional del Centro del Perú. Facultad de Educación. Programa de Estudios de Educación Secundaria; Ciencias Naturales y Ambientales. Huancayo - Perú; ksantos@uncp.edu.pe

Conflicto de intereses y divulgación

Los autores declaran no tener conflictos de interés que haya influenciado en los resultados de nuestro trabajo de investigación; asimismo declaramos no conocer algún posible conflicto de interés que se derive luego de la divulgación del presente trabajo.

Consentimiento informado

Los autores del presente artículo declaramos si haber solicitado la autorización de los individuos participantes en el estudio para usar la información proporcionada; a quienes hemos garantizado el derecho a interrumpir su participación en cualquier momento, el anonimato por lo que no se revela su identidad, así como el tratamiento confidencial y privado de la información recibida.

Introducción

En la actualidad en instituciones del nivel universitario, la mayoría de los docentes son profesionales de diferentes especialidades quienes no necesariamente llevaron cursos de didáctica universitaria razón por la cual en sus prácticas pedagógicas muchos de ellos no integran estrategias colaborativas dentro de las sesiones de aprendizaje; utilizando metodologías tradicionales que genera competencia e individualismo entre los estudiantes, características de una educación clásica, donde no se aprovecha las habilidades cognitivas del equipo reduciendo el aprendizaje de los estudiantes y también evitando las interacciones entre ellos.

Las últimas investigaciones en el aprendizaje colaborativo en países como España, Cuba Inglaterra, Estados Unidos han demostrado que esta estrategia es positiva, con los avances tecnológicos y estudiantes suficientemente motivados sobre el trabajo en equipo, podemos alcanzar buenos resultados en las metas y objetivos. Sobre todo, mejorando la interacción entre miembros de un equipo lo que conlleva a proponer soluciones a conflictos y problemas sociales logrando así una mejor organización del trabajo y mayor logro del aprendizaje de los estudiantes.

En el aprendizaje colaborativo, se evita de la asignación de roles o funciones y todo el equipo interactúa para en conjunto lograr alcanzar el objetivo de aprendizaje que guía la actividad (Kirshner y Erkens., 2013).

Rodríguez (2019) manifiesta que el aprendizaje colaborativo se incrementa la motivación, el pensamiento crítico, fortalece los valores como el respeto, solidaridad y responsabilidad adquiere un compromiso de colaborar y aportar conocimiento, al igual que Romero et al. (2019) nos dice que estimula las habilidades personales, disminuye sentimientos de aislamiento y propicia que a través de una participación individual esta sea compartida por el equipo.

Bajo el contexto actual la colaboración entre estudiantes es considerada un elemento esencial del aprendizaje en línea, su importancia establece el trabajo en equipo como una de sus principales competencias a desarrollar, ya que el aprendizaje producido a través de esta estrategia es importante porque genera oportunidades de aprendizajes permanentes, desarrollando discusiones a través del contraste de perspectivas y opiniones. Esto favorece que la relación entre sus integrantes conlleve a lograr objetivos en conjunto (Aliaga, 2022).

Para asegurar la significatividad del conocimiento, el aprendizaje colaborativo, en contextos relacionados con la solución de un problema, ayuda que este proceso de construcción sea mediado por las interacciones del equipo o la comunidad (Van Aalst, 2009). El aprendizaje colaborativo estimula a que el alumnado desarrolle habilidades comunicativas y genere espacios de interacción y aprendizaje, cuando los estudiantes comparten sus opiniones y objetivos, hace que el grupo pueda trabajar de manera unida, promoviendo las relaciones entre pares generando comunidades de aprendizaje e interdependencia. Toma importancia pedagógica porque es dirigida a potenciar el aprendizaje autónomo en los estudiantes.

Exige un profundo cambio metodológico que potencie el trabajo colaborativo y el desarrollo de metodologías activas que plantea cambios en la manera de entender y desarrollar la evaluación de aprendizajes, en este caso integrada en las actividades de enseñanza y definida por su carácter formativo y continuado (Jarauta, 2014). La práctica del aprendizaje colaborativo en la universidad surge motivado por muchos factores, entre los que destaca la necesidad de responder a un mercado laboral que requiere de profesionales capaces de trabajar en equipo (De la Peña y Herrera, 2012).

Por lo tanto, el trabajo colaborativo en las aulas virtuales genera que sus miembros de equipo obtengan mayores conocimientos previos y de esta manera actúan como facilitadores de sus pares en el proceso de construcción de sus conocimientos y generan andamiaje quiere decir que elaboran nuevos conocimientos que los guían a un nivel superior a lo esperado (Rivera, 2022).

Materiales y Métodos

La presente investigación por su finalidad es de tipo aplicada, el programa "Smile" para desarrollar aprendizajes colaborativos se aplicó en la población de estudiantes de la Escuela profesional de Educación Inicial (EPEI) y de la unidad académica de estudios generales (UAEG), siendo la muestra 79 estudiantes de la unidad académica de estudios generales y 79 de la escuela académica profesional de educación inicial, es una investigación experimental donde se utilizó el diseño pre experimental debido a que se manipuló deliberadamente una variable (Programa "Smile") para medir la influencia relacionada con la variable dependiente (aprendizaje colaborativo) y además se empleó el pre-test y post-test.

Para la recolección de datos se utilizó el instrumento de la rúbrica para evaluar el aprendizaje colaborativo la que se implementó a través de los formularios de Google forms. La realización del programa se dio en 6 fases teniendo en cuenta lo siguiente: Fase 1 control de la eficacia del grupo en cada trabajo encomendado se controla su eficacia, Fase 2 calidad del trabajo se comprueba su calidad, Fase 3 contribuciones donde los estudiantes proporcionan ideas útiles al equipo, fase 4 manejo del tiempo los estudiantes hacen uso eficaz del tiempo establecido, Fase 5 resolución del problema donde los estudiantes buscan y sugieren la solución de problemas, Fase 6 Esfuerzo, el equipo refleja su entrega en sus trabajos académicos.

Se realizó en dos meses con 5 sesiones, esto implicó que el rol del docente se hizo aún más activo y que ayudó a fomentar espacios y situaciones que potencien la construcción de nuevos saberes y el desarrollo de una comunicación efectiva entre los miembros de la clase, provocando la responsabilidad de los aprendizajes en los estudiantes.

Resultados

Resultados del análisis del pre y post test

El aprendizaje colaborativo desarrollado en entornos virtuales, estimula interacciones e intercambios verbales entre los miembros del grupo. En la medida en que se provean estas herramientas y medios de interacción el grupo podrá enriquecerse y retroalimentar (Zañartu, 2003).

En la presente investigación se evidencia el desarrollo del aprendizaje colaborativo que tiene como propósito desarrollar una estrategia de organización del grupo y brindar un soporte mutuo para alcanzar la meta de aprendizaje trazado.

Resultados del pre test aplicado a los estudiantes del grupo control

PRE TEST – Grupo control			
Nivel	Notas	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	0 – 5	15	19 %
Regular	6 – 10	56	71 %
Alto	11 – 15	6	8 %
Muy alto	16 - 20	2	2 %
	TOTAL	79	100 %

Fuente: Elaboración propia.

Resultados del pre test aplicado a los estudiantes del grupo experimental

PRE TEST – Grupo Experimental			
Nivel	Notas	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	0 – 5	16	20 %
Regular	6 – 10	61	78 %
Alto	11 – 15	1	1 %
Muy alto	16 - 20	1	1 %
	TOTAL	79	100 %

Fuente: Elaboración propia.

Resultados del post test aplicado a los estudiantes del grupo control

POST TEST – Grupo control			
Nivel	Notas	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	0 – 5	11	14 %
Regular	6 – 10	64	81 %
Alto	11 – 15	3	4 %
Muy alto	16 - 20	2	1 %
	TOTAL	79	100 %

Fuente: Elaboración propia.

Resultados del post test aplicado a los estudiantes del grupo experimental

POST TEST – Grupo experimental			
Nivel	Notas	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	0 – 5	0	0 %
Regular	6 – 10	5	6 %
Alto	11 – 15	27	34 %
Muy alto	16 - 20	47	60 %
	TOTAL	79	100 %

Fuente: Elaboración propia.

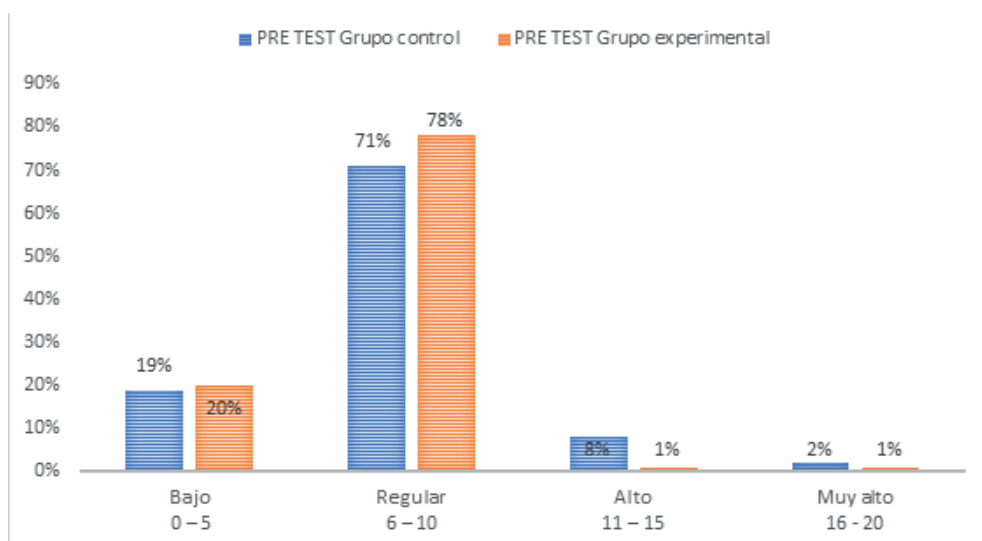
Discusión

Comparación de los resultados del pre test grupo control y experimental

Nivel	Notas	PRE TEST Grupo control		PRE TEST Grupo experimental	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	0 – 5	15	19 %	16	20 %
Regular	6 – 10	56	71 %	61	78 %
Alto	11 – 15	6	8 %	1	1 %
Muy alto	16 - 20	2	2 %	1	1 %
	TOTAL	79	100 %	79	100 %

Fuente: Elaboración propia.

Pre test (Grupo Control - Grupo Experimental)



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los resultados obtenidos en el pretest el grupo control y experimental muestran niveles semejantes de aprendizaje colaborativo. Ubicándose la mayoría de los estudiantes en un nivel regular de aprendizaje colaborativo, siendo el nivel porcentual del grupo control 71.8 % y el grupo experimental 76.9 %.

Cuando los estudiantes no aplican el aprendizaje colaborativo, los equipos no muestran trabajos óptimos tampoco se evidencia el control de eficacia del equipo, existe baja calidad en los trabajos presentados, existe carencia de contribuciones en los temas tratados, inadecuado manejo del tiempo y poca creatividad en la resolución de problemas generando dificultades en el desempeño de las actividades académicas.

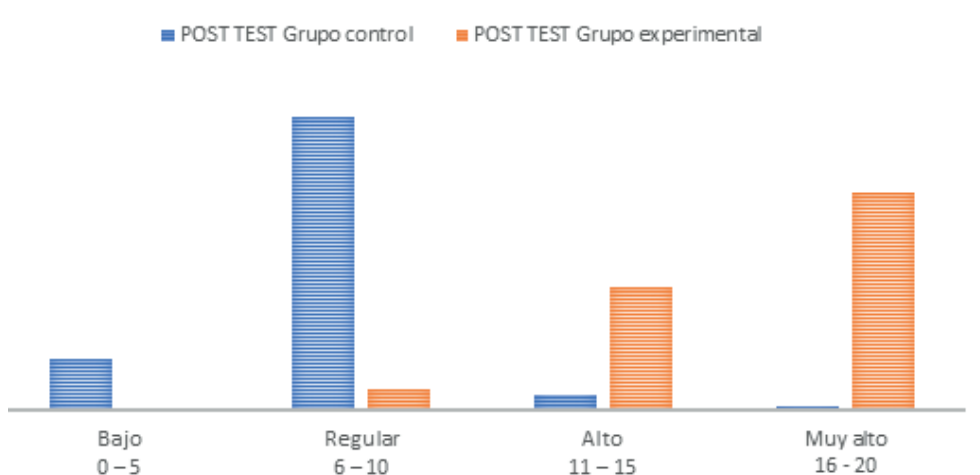
Desde una visión más metodológica y técnica, Barragán Sánchez (2005) afirma que existe una insatisfacción originada por la utilización de métodos basados en el enfoque cuantitativo y en pruebas memorísticas con la mera consideración de los resultados, en otras palabras, el profesor universitario ejerce un impacto bastante fuerte en la orientación y guía de las etapas que componen un acto didáctico. Es él quien idea las estrategias, motiva las participaciones activas, realiza preguntas disparadoras y actividades retadoras, pero alcanzables, que ayuden a potenciar el desarrollo de pensamiento divergente.

Comparación de los resultados del post test grupo control y experimental

Nivel	Notas	POST TEST Grupo control		POST TEST Grupo experimental	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	0 - 5	11	14 %	0	0 %
Regular	6 - 10	64	81 %	5	6 %
Alto	11 - 15	3	4 %	27	34 %
Muy alto	16 - 20	2	1 %	47	60 %
	TOTAL	79	100 %	79	100 %

Fuente: Elaboración propia.

Post test (Grupo Control - Grupo Experimental)



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los resultados obtenidos en el posttest del grupo control y experimental muestran niveles diferentes en cuanto al aprendizaje colaborativo. Obteniendo en el nivel regular 76.9 % en el grupo control y 10 % en el grupo experimental. También se obtuvo 2.6 % del nivel muy alto en el grupo control y un 59 % en el nivel muy alto en el grupo experimental. El cual indica que el programa "Smile" presente un mejor aprovechamiento con el aprendizaje colaborativo.

En post test de ambos grupos el p-valor es menor que 0,05 por lo que a partir de ello podemos sustentar que existencia de una diferencia significativa, estadísticamente, entre las medias de los grupos control y experimental, concluyendo que: El programa "Smile" influye significativamente en el aprendizaje colaborativo de los estudiantes de la Universidad Nacional del centro del Perú en la modalidad virtual, ya que los estudiantes interactuaron con sus compañeros para lograr mejores resultados en sus aprendizajes.

Si se considera específicamente la calidad de las interacciones, que está referida al modelo de aprendizaje colaborativo como participación y construcción social de conocimiento (Jonassen y Land, 2000), los estudiantes que trabajaron con el programa smile dejó evidencia favorable, de alcanzar todas las fases del proceso de construcción social de conocimiento de acuerdo con el modelo Gunawardena, Lowe y Anderson (1997). En cada uno de las dimensiones, ha de existir un compromiso, tanto individual como grupal, para llegar a cumplir los objetivos comunes.

Los saberes y conocimientos estos complementan, así como las investigaciones y aportes de cada miembro del equipo, los estudiantes deben cumplir con los roles asignados por el profesor y, esto, promueve una coordinación en el trabajo, la interdependencia se hace positiva y se fortalece por medio de la comunicación efectiva y la confianza mutua.

Conclusiones

El programa Smile influye significativamente en el aprendizaje colaborativo en la educación virtual en estudiantes de la universidad nacional del centro del Perú.

Con respecto al programa Smile se trabajó las siguientes fases: Control de la eficacia del grupo, comprobación de la calidad del trabajo, los estudiantes proporcionaron ideas útiles al equipo, realizaron el uso eficaz del tiempo, buscan y sugieren la solución a los problemas.

En los resultados del post test del grupo control se encontró que el nivel de aprendizaje colaborativo es regular teniendo un 81 % y en el grupo experimental obtuvo el 60 % en un nivel muy alto.

Se confirma que el trabajo colaborativo en un entorno virtual se constituye en sí mismo en un desafío estimulante para los estudiantes y en el modo de aprovechar el máximo potencial educativo de las TIC. Las ventajas de este enfoque respecto de las habilidades de colaboración están asociadas con una mayor motivación y una repercusión positiva en los estudiantes con dificultades (García, Basilotta y López, 2014), así como su capacidad para fomentar la interacción social (Ken-Wen & Kuan-Chou, 2016).

Recomendaciones

Respecto del tema de investigación abordado, se sugiere profundizar sobre las dimensiones del aprendizaje colaborativo. En relación a los temas tratados debemos brindar mayor atención a la formación de los estudiantes en el desarrollo de todas las fases de proceso del programa Smile.

Es importante las interacciones para asegurar la calidad de los aportes que se comparten en el desarrollo del aprendizaje colaborativo.

Referencias

- Aliaga, M. y Soncco, N. (2022). Uso del Google drive y el aprendizaje colaborativo en los estudiantes de ginecología del IX semestre de una universidad privada Huancayo, 2021. [Tesis de maestría, Universidad Continental]. Repositorio institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12394/11732>
- Barragán Sánchez, R. (2005). El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), pp. 121-139. <https://relatec.unex.es/article/view/189>
- De la Peña, J. I. y Herrera, A. (2012). Formación de competencias profesionales a través de un trabajo cooperativo: resultado de la experiencia. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 291-311. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6133>
- García, A., Basilotta, V. y López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 42, 65-74. <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-06>
- Gunawardena, C., Lowe, C. & Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. [Análisis de un debate global en línea y el desarrollo de un modelo de análisis de interacción para examinar la construcción social del conocimiento en conferencias por computadora] *Journal of educational computing research*, 17(4), 397-431. <https://doi.org/10.2190/7MQV-X9UJ-C7Q3-NRAG>
- Jarauta B. (2014). El aprendizaje colaborativo en la universidad: referentes y práctica. Universidad de Barcelona, España. *Revista de docencia universitaria*, 12(4), 64-71. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5624>
- Jonassen, J. y S. Land (2000). *Theoretical Foundations of Learning Environments* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203813799>
- Keh-Wen, C., & Kuan-Chou, C. (2016). Building a cooperative learning environment in a flipped classroom [Construyendo un entorno de aprendizaje cooperativo en un aula invertida] . *Academy of Educational Leadership Journal*, 20(2), 8-15 . <https://cutt.ly/4CVuecD>
- Rivera Covarrubias, L. R., Flores Valencia, L. F., Guzmán Vázquez, L. R., & Sanchez Hernandez, M. N. (2022). Evaluación del uso de recursos tecnológicos en la modalidad virtual como herramienta para la modalidad presencial. *Jóvenes en la ciencia*, 16, 1-6. <https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/3737>
- Rodríguez Mora, Y. (2019). *Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales*. [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7217/1/T3113-MINE-Rodriguez-Aprendizaje.pdf>
- Romero, V., Romero, M., Toala, F., Castro, J., Pin, A., Campozano, Y., y Gruezo, O. (2019). *El Flipped Learning, el aprendizaje colaborativo y las herramientas virtuales en la Educación*. Editorial Área de Innovación y Desarrollo,S.L.
- Van Aalst, J. (2009). Distinguishing knowledge-sharing, knowledge-construction, and knowledge-creation discourses [Distinguir los discursos de intercambio de conocimientos, construcción de conocimientos y creación de conocimientos]. *International Journal of Computer- Supported Collaborative Learning*, 4(3), 259-287. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11412-009-9069-5>
- Zañartu, M. (2003) El aprendizaje colaborativo en el aula universitaria. Contexto educativo: *Revista digital de investigación y nuevas tecnologías*. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102314.pdf>



© Los autores. Este artículo es publicado por la *Horizonte de la Ciencia* de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Atribución-No Comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.

Habilidades Investigativas Digitales en la Resolución de Problemas de Cálculo, en Estudiantes Universitarios de Ciencia e Ingeniería en Contexto COVID-19

Rawkanakuna ashipakuykuna yupana hatun yachaywasip yachapakukuna atipayninkuna mana allin kayninkuna paskiy hakun inhinirya yachanakuna COVID-19

Recepción: 22 abril 2022

Corregido: 31 marzo 2023

Aprobación: 15 junio 2023

Edison Laderas Huillcahuari¹

edison.laderas@unsch.edu.pe

Pedro Huauya Quispe²

pedro.huauya@unsch.edu.pe

Rolando Quispe Morales³

rolando.quispe@unsch.edu.pe

Adolfo Quispe Arroyo⁴

adolfo.quispe@unsch.edu.pe

*Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga
Huamanga – Perú*

Resumen

La investigación desarrollada profundiza el impacto de las habilidades investigativas digitales en la resolución de problemas de cálculo, en estudiantes universitarios de ciencia e ingeniería de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, 2021. Para ello, se aborda una investigación aplicada, nivel de investigación explicativa de diseño cuasi experimental con pre y postest, método inductivo analítico, se estableció cuatro muestras constituidas de 30 estudiantes, en cada grupo los datos fueron recogidos a través de cuestionarios y prueba pedagógica virtual, haciendo uso las bondades de las TIC; se aplicó la estadística no paramétrica, cuyo estadístico de contraste es el H Kruskal Wallis para cuatro muestras independientes con un nivel de confianza de 95% y significancia 5%. Consiguiendo resultado del estadístico $H = 11,837$ y $p\text{-valor} = 0,008 < 0,05$. En consecuencia, se demuestra la diferencia significativa con respecto de pretest, por lo que mayor porcentaje de los estudiantes lograron mayor destreza y una alternativa innovadora y excelente resultados en la resolución de problemas. Finalmente, el trabajo contribuye a tener mejores resultados en el aprendizaje de la resolución de problemas matemáticos a través del manejo activo de las habilidades investigativas digitales en la educación superior, como un desafío a la crisis mundial educativa, sanitaria de coyuntura actual frente al COVID-19.

Palabra clave: Habilidades investigativas digitales, aprendizaje, resolución de problemas, COVID-19, TIC.

Keyword: Digital investigative skills, learning, problem solving, COVID-19, ICT.

Lisichu limay: rawkanakuna ashininkunap atipayninkuna, yachana, mana atipap paskininkuna. COVID-19.TIC

Digital Investigative Skills in Solving Calculation Problems in University Students of Science and Engineering in the COVID-19 Context

Abstract

The research developed deepens the impact of digital investigative skills in solving calculation problems, in university students of science and engineering of the National University of San Cristóbal de Huamanga, 2021. To do this, an applied research is addressed, research level explanatory of quasi-experimental design with pre and post-test, analytical inductive method, four samples consisting of 30 students were established, in each group the data was collected through questionnaires and virtual pedagogical test, making use of the benefits of ICT; non-parametric statistics were applied, whose contrast statistic is the H Kruskal Wallis for four independent samples with a confidence level of 95% and a significance level of 5%. Obtaining the result of the statistic $H = 11.837$ and $p\text{-value} = 0.008 < 0.05$. Consequently, the significant difference with respect to the pretest is demonstrated, so that a higher percentage of students achieved greater skill and an innovative alternative and excellent results in problem solving. Finally, the work contributes to having better results in learning to solve mathematical problems through the active management of digital investigative skills in higher education, as a challenge to the current global educational and health crisis in the face of COVID-19.

Datos de los autores

¹ Edison, Laderas Huillcahuari, <https://orcid.org/0000-0002-4598-319X>, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Ayacucho - Perú; edison.laderas@unsch.edu.pe

² Pedro, Huauya Quispe, <https://orcid.org/0000-0003-0156-2622>, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Ayacucho - Perú; pedro.huauya@unsch.edu.pe

³ Rolando Quispe Morales, <https://orcid.org/0000-0003-3140-8968>, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Ayacucho - Perú; rolando.quispe@unsch.edu.pe

⁴ Adolfo Quispe Arroyo, <https://orcid.org/0000-0001-5814-5593>, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Ayacucho - Perú; adolfo.quispe@unsch.edu.pe

Conflicto de intereses y divulgación

Los autores declaran no tener conflictos de interés que haya influenciado en los resultados de nuestro trabajo de investigación; asimismo declaramos no conocer algún posible conflicto de interés que se derive luego de la divulgación del presente trabajo.

Consentimiento informado

Los autores del presente artículo declaramos sí haber solicitado la autorización de los individuos participantes en el estudio para usar la información proporcionada; a quienes hemos garantizado el derecho a interrumpir su participación en cualquier momento, el anonimato por lo que no se revela su identidad, así como el tratamiento confidencial y privado de la información recibida.

Introducción

Para comenzar Armas (2021) Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) representan hoy en día la racionalización y optimización de nuevos programas, procesos de control, evaluativo, estrategias, técnicas, apoyados en la aplicación de las nuevas TIC, tales como equipos, máquinas, materiales sofisticados, computadoras, fibra óptica, redes, etc. Gracias a la llegada de las nuevas tecnologías, en particular las computadoras, se abre un nuevo campo de investigación en cuanto a nuevos entornos virtuales de aprendizaje y metodologías de enseñanza aprovechando el enorme potencial de estos recursos informáticos. Por ello, actualmente, existen varios modelos disponibles que describen las competencias que los docentes deben desarrollar para estar equipados para trabajar en un mundo digital en tiempos de COVID-19. Estos enfoques a menudo mencionan varias competencias relacionadas con la digitalización ampliamente aplicables que los docentes deben adquirir, o se basan en una comprensión limitada o solo implícita de la digitalización. En tal sentido, Borukhovich-Weiss et al. (2022) el objetivo del modelo presentado es contribuir a la discusión sobre cómo integrar mejor los modelos existentes. Se basa en una comprensión integrada de las competencias relacionadas con las habilidades digitales que abarcan la enseñanza y el aprendizaje con medios digitales, así como el aprendizaje sobre la digitalización como materia por derecho propio. De esta manera, el modelo también puede aplicarse a áreas temáticas específicas como la matemática y a sus metodologías de enseñanza. En efecto, "Al considerar las habilidades investigativas digitales previo de docentes y estudiantes facilita el aprendizaje, es un rasgo esencial del constructivismo y que sustenta el aprendizaje significativo" (Coloma, 2016, p. 220). Por ello, las diferencias significativas en el estudio de competencias de un trabajo colectivo y colaborativo, de un grupo control y experimental está relacionado con el uso del software de trabajo colaborativo aplicando los recursos digitales (Arras-Vota et al., 2021). Cranmer y Lewin (2022) sustenta que las tecnologías digitales son cada vez más frecuentes en los hogares y las escuelas, un fenómeno acelerado rápidamente por la pandemia mundial de COVID-19. Por otro lado, Giraldo y Ramírez (2019) la clave del aprendizaje es el protagonismo del estudiante y la interacción que se produce entre ellos cuando cooperan para hacer un trabajo en equipo.

El trabajo de investigación pretende presentar un reporte de casos como producto de las experiencias que tienen los estudiantes de ciencias e ingeniería en cuanto a las dificultades y fortalezas que realizan en el primer año de labor académica, en los contenidos de cálculo, saber si encontraron las habilidades investigativas digitales y el diseño de una nueva estrategia metodológica innovadora en la enseñanza y aprendizaje del cálculo integral usando medios, entornos virtuales, softwares educativos, medios digitales etc. Siendo una propuesta del poder legislativo, el congreso de la república (2020) establecer la continuidad del servicio educativo de la educación básica y superior en todas sus modalidades, en el marco de las acciones preventivas ante el riesgo de propagación del COVID-19. Ante la emergencia educativa y sanitaria facilita la educación virtual en todas sus particularidades privado y/o público, ante los riesgos y sin estar preparado el Perú para una educación virtual, asumiendo las dificultades que se pueden presentar, cumpliendo las universidades un rol crucial en la educación superior a distancia en el marco de la emergencia sanitaria por el COVID-19. Cabe destacar que la presión que tienen los docentes universitarios a insertarse es indispensable, tal que cómo lo afirma Vidal e Rivera (2017) la clave para enfrentar los actuales desafíos ante una crisis sanitaria, educativa frente al COVID-19, es el alto perfeccionamiento basada en la ciencia, tecnología e innovación en las aulas universitarias. Sin embargo, los estudiantes universitarios aún no han sido capaz de adquirir las habilidades investigativas digitales, hoy imprescindible su utilidad, y mejorar la inclusión social a estas tecnologías (Brito et al., 2020). Es necesario precisar, que frente a la crisis mundial y lucha contra el COVID-19, se toman medidas globales para mantener el desarrollo de la educación en todos sus niveles, sean rápidas e innovadoras, transformadoras y revolucionarias se sume la conectividad como implementación del aprendizaje a distancia, con el propósito de mantener el intercambio profesional y educativa con los estudiantes (Tuesta, 2021). Las competencias digitales educativas

para docentes son: explorador, integrador e innovador (Hermosa, 2015) identificando los factores que influyen en el proceso enseñanza-aprendizaje; (alumnos.

Es de gran interés en participar al claustro de la mayoría de docentes universitarios a participar en actividades de formación permanente para utilizar e integrar las TIC a su actividad académica docente. "Ante esta situación vemos imprescindible que la formación de los futuros docentes no solo incluya la competencia digital como tal, sino proporcionar recursos, visiones metodológicas y ejes didácticos en este avance tecnológico para abordar las demandas de la sociedad" (Roig-Vila, 2016b, p. 9) lo que hace que la sociedad y lo que se requiere de ella este en constante cambio. Desde la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito educativo, los entornos de enseñanza-aprendizaje han conseguido expandirse y aumentarse, convirtiéndose en híbridos. Unido a esto nos encontramos ante una situación en la que, según los diferentes informes internacionales y sus resultados, nuestro alumnado no presenta una adecuada adquisición de competencias científico-tecnológicas, también discentes con baja creatividad y poca habilidad para la innovación y resolución de problemas. Por ello, este trabajo pretende presentar una serie de recursos tecnológicos emergentes que, a través de metodologías como "Do it yourself (DIY. Sin embargo, la importancia del presente trabajo de investigación radica en buscar e innovar nuevas metodologías pedagógicas y tecnológicas en el proceso educativo, por formar profesionales con sentido reflexivo, crítico, asertivo y proactivo y no simples seres pasivos, sumisos, clásicos y tradicionales. Por eso, Calvo (1970) define la resolución de problemas como el aprendizaje que ha de realizarse a lo largo de la vida, contribuye a desarrollar en los niños y las niñas estrategias mentales básicas que les facilita resolver situaciones de la vida real, aplicando los conocimientos que se han adquirido durante los diferentes niveles educativos.

El objetivo del presente trabajo es desarrollar las habilidades investigativas digitales de los estudiantes en la resolución de problemas matemáticos a través del pensamiento computacional y uso de herramientas de las TIC. Y para ello, la solución de problemas matemáticos a través de las habilidades investigativas digitales y programación en cursos de matemáticas a nivel de pregrado. En efecto, como señala Martínez y Rodríguez (2021) diagnostican sus niveles de preparación para aprovechar las TIC, en función de varios factores, incluyendo la planificación y el desarrollo de infraestructura tecnológica, las habilidades digitales, la planificación de tecnologías educativas y el apoyo administrativo, entre otros.

Según describe Montes et al. (2018) la incorporación de las TIC desde perspectivas de organismos internacionales como la UNESCO y autores especialistas en el tema, al articular este proceso con la práctica docente, el análisis supera lo instrumental y permite generar un proceso crítico reflexivo, y de esta manera llevar a cabo ejercicios de autoevaluación y coevaluación sobre el empleo de las TIC desde una intención didáctica y constructivista. Por lo contrario, Fernández et al. (2019) manifiesta que si los docentes no asuman una actitud crítica y reflexiva frente a las competencias digitales y no desarrollen estrategias de enseñanza y evaluación acorde con su naturaleza, será muy difícil que el estudiante desarrolle las habilidades de aprendizaje y las pongan en funcionamiento en contextos específicos.

Por tal motivo, el problema de investigación tiene por interrogante, a) ¿De qué manera Las Habilidades Investigativas Digitales, influye en los contenidos de relaciones y funciones, en estudiantes universitarios? b) ¿De qué manera Las Habilidades Investigativas Digitales, influye en los contenidos de límite de funciones, en estudiantes universitarios? c) ¿De qué manera Las Habilidades Investigativas Digitales, influye en los contenidos de derivadas de funciones, en estudiantes universitarios? Para lograr los resultados significativos del presente estudio, se ha planteado el siguiente objetivo; analizar de qué manera el uso de las TIC como innovación pedagógica y tecnológica, incide en el aprendizaje del cálculo, en estudiantes universitarios. Y los objetivos específicos son (a) Determinar de qué manera el uso de las Habilidades Investigativas Digitales, influye en el contenido de relaciones y funciones, en estudiantes universitarios b)

Determinar de qué manera el uso de las Habilidades Investigativas Digitales, influye en el contenido de límite de funciones, en estudiantes universitarios. c) Determinar de qué manera el uso de las Habilidades Investigativas Digitales, influye en los contenidos de derivadas, en estudiantes universitarios. Por ello, se tiene la necesidad, si las tecnologías generan nuevas estrategias de trabajo, recursos, procesos de enseñanza y aprendizaje. Evidenciaremos, si efectivamente un profesional de educación superior con habilidades digitales, pueda dirigir con responsabilidad el buen manejo con las bondades de las herramientas TIC sirven como soporte técnico educativo tecnológico (Miranda et al., 2018).

El presente trabajo de investigación está orientado a contribuir en el logro de desarrollo de las competencias investigativas digitales matemáticas de los universitarios.

Materiales y métodos

En la presente sección se muestran los datos que respaldan la calidad científica de la investigación, tipo de investigación aplicada, nivel explicativo, método hipotético deductivo, diseño cuasiexperimental con pre y postest con grupo de enseñanza tradicional (Control) y grupo con enseñanza experimental, la muestra estuvo constituida por 120 estudiantes formado por cuatro grupos independientes de 30 estudiantes de cada escuela profesional de ciencias (matemáticas) e ingeniería (Minas, Sistemas, Civil) durante los ciclos semestrales 2020-I y 2020-II, perteneciente a la facultad de Ingeniería de Minas, Geología y Civil de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. En cuanto a las dimensiones de la variable independiente, cuyas dimensiones son la motivación, recursos tecnológicos, pedagógico, Internet y la actitud frente a las TIC, se aplicó las técnicas de escalas de valoración, escala de actitudes, pruebas objetivas elaborados por el investigador. En cuanto a la variable dependiente; el aprendizaje de los contenidos del cálculo, cuyo instrumento indirecto estuvo a cargo de las pruebas objetivas virtuales, que se emplearon básicamente para recoger información sobre el nivel de conocimiento o rendimiento logrado por los sujetos de estudio. Para la prueba de hipótesis se utilizó la estadística no paramétrica, cuya prueba o estadístico de contraste es el H de Kruskal Wallis para cuatro muestras independientes, nivel de confianza al 95% y significancia de 5%.

Resultados

A continuación, se muestran los datos que respaldan la calidad científica de la investigación.

Tabla 1

Resultados del cálculo de Alfa de Crombach para los instrumentos de investigación

Instrumentos	de Cronbach	Decisión
Escala de valoración	0.94 (94%)	Aceptable
Prueba objetiva	0.88 (88%)	Aceptable
Total	0.91 (91%)	Aceptable

Nota. Datos de la prueba piloto

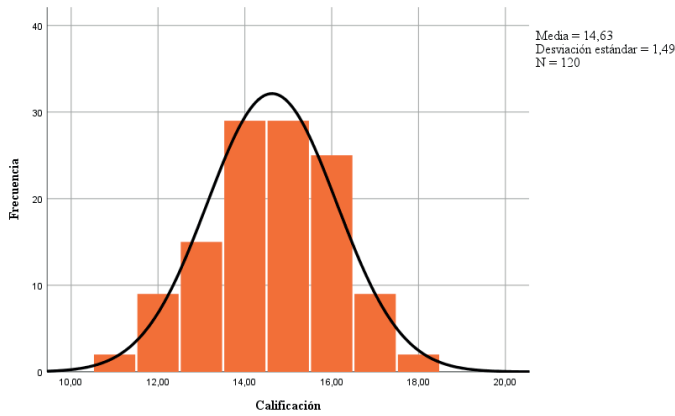
En la tabla 1, se tiene que el coeficiente de la confiabilidad de consistencia interna de los instrumentos, en la escala de valoración es 0.94 y prueba objetiva 0.88, en promedio 0.91 que equivale a 91% de confiabilidad aceptable para la recolección de los datos.

a. Análisis e interpretación de datos a nivel descriptivo.

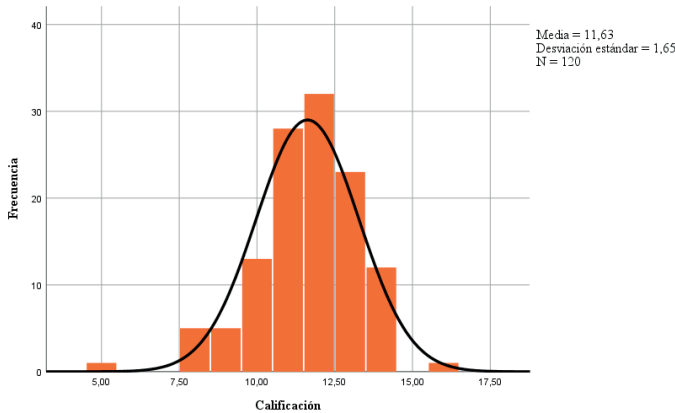
A continuación, mostramos los resultados finales del primer examen, cuyos contenidos son de relaciones y funciones con enseñanza experimental y tradicional.

Figura 1

Distribución de frecuencias de las calificaciones obtenidas en la primera prueba objetiva de estudiantes universitarios con enseñanza experimental y grupo control.



(a)

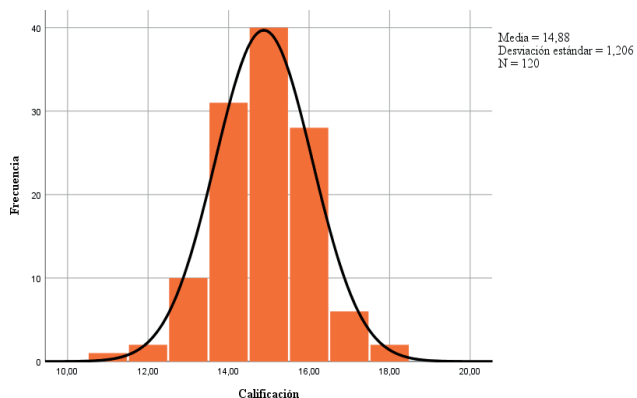


(b)

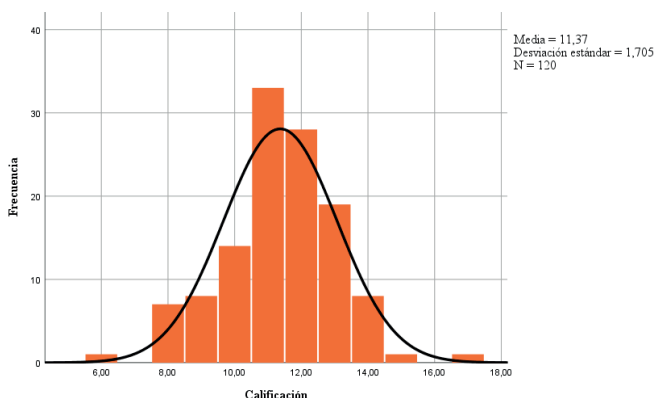
Según la figura 1, se observa que el grupo experimental y control obtienen una media de 14,63 y 11,63 puntos con sus respectivas desviaciones estándar de 1,49 y 1,65 puntos. En la figura 1(a), se tiene que hay 58 estudiantes que obtuvieron una calificación de 14 o 15 puntos, que representan el 48,4% del total de estudiantes, consiguiendo así los más altos puntajes en el contenido de relaciones y funciones respecto al primer examen con enseñanza experimental. Asimismo, en la figura 1(b), se observa 32 estudiantes obtuvieron una calificación de 12 puntos que representan un 26,7% del total de estudiantes, consiguiendo así los más altos puntajes en el contenido de relaciones y funciones respecto al primer examen en el grupo control o enseñanza tradicional.

Figura 2

Distribución de frecuencias de las calificaciones obtenidas en la segunda prueba objetiva de estudiantes universitarios con enseñanza experimental y grupo control



(a)

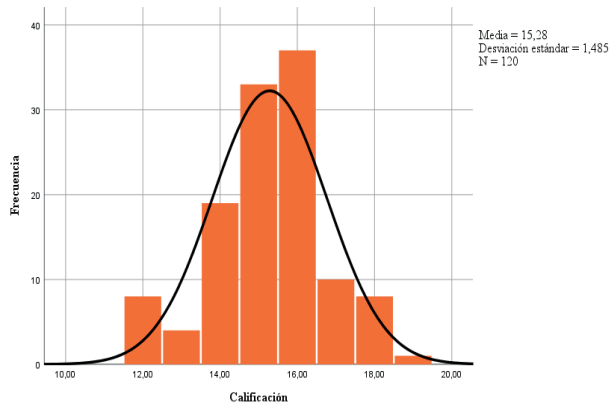


(b)

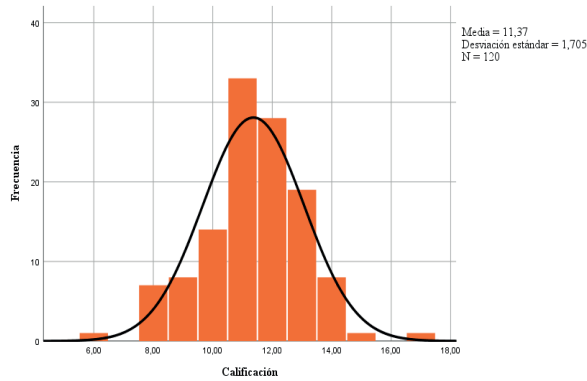
Según la figura 2, se observa que el grupo experimental y control obtienen una media de 14,88 y 11,37 puntos con sus respectivas desviaciones estándar de 1,206 y 1,705 puntos. En la figura 2(a), se observa 40 estudiantes obtuvieron una calificación de 15 puntos que representan un 33,3% del total de estudiantes, consiguiendo así los más altos puntajes en el contenido de límite y continuidad de funciones respecto al segundo examen en el grupo experimental. En contraste con la figura 2(b), se observa 33 estudiantes obtuvieron una calificación de 11 puntos que representan un 24,5% del total de estudiantes, consiguiendo así los más altos puntajes respecto al segundo examen en el grupo control o enseñanza tradicional.

Figura 3

Distribución de frecuencias de las calificaciones obtenidas en la tercera prueba objetiva de estudiantes universitarios con enseñanza experimental y grupo control.



(a)

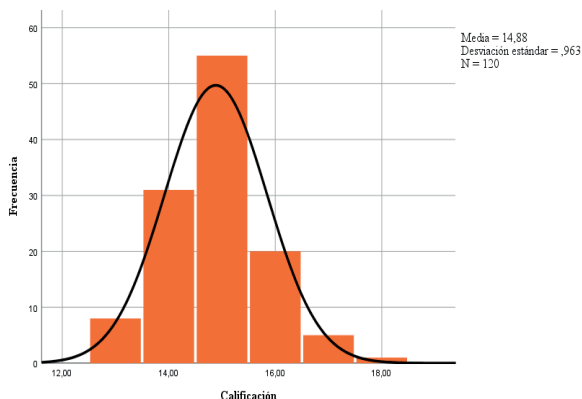


(b)

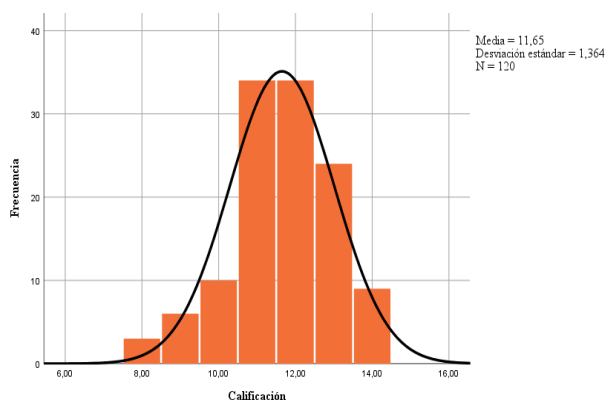
Según la figura 3, se observa que el grupo experimental y control obtienen una media de 15,38 y 11,37 puntos con sus respectivas desviaciones estándar de 1,485 y 1,705 puntos. En la figura 3(a), se observa 36 estudiantes obtuvieron una calificación de 16 puntos que representan un 25% del total de estudiantes, consiguiendo así los más altos puntajes en el contenido de derivadas y sus aplicaciones respecto al tercer examen en el grupo experimental. En contraste con la figura 3(b), se observa 33 estudiantes obtuvieron una calificación de 11 puntos que representan un 27,5% del total de estudiantes, consiguiendo así los más altos puntajes en el contenido de derivadas y sus aplicaciones respecto al tercer examen en el grupo control o enseñanza tradicional.

Figura 4

Distribución de frecuencias del promedio de calificaciones obtenidas en estudiantes universitarios con enseñanza experimental y grupo control.



(a)



(b)

Por un lado, según la figura 4, se observa que el grupo experimental y control obtienen una media de 14,88 y 11,65 puntos con sus respectivas desviaciones estándar de 0,963 y 1,364 puntos. En la figura 4(a), se observa 55 estudiantes obtuvieron una calificación de 15 puntos que representan un 45.8% del total de estudiantes, consiguiendo así los más altos puntajes en el contenido de la asignatura del cálculo administrados en el grupo experimental. Por otro lado, en la figura 4(b), se observa 78 estudiantes obtuvieron una calificación de 11 o 12 puntos que representan un 56.6% del total de estudiantes, consiguiendo así los más altos puntajes en el contenido de la asignatura de cálculo administrados al grupo control o enseñanza tradicional.

Tabla 2*Estadígrafos descriptivos por escuelas profesionales con enseñanza experimental y grupo control*

		N	Media	Desv.	Desv. Erro	Nivel de confianza 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
GE Prueba objetiva 1	Esc. Matemáticas	30	14.20	1.79	0.33	13.53	14.87	11.00	17.00
	Esc. Sistemas	30	14.23	1.36	0.25	13.73	14.74	12.00	17.00
	Esc. Minas	30	14.96	1.22	0.22	14.51	15.42	12.00	17.00
	Esc. Civil	30	15.10	1.37	0.25	14.59	15.61	12.00	18.00
	Total	120	14.63	1.49	0.14	14.36	14.89	11.00	18.00
GC Prueba objetiva 1	Esc. Matemáticas	30	11.80	2.14	0.39	11.00	12.60	5.00	16.00
	Esc. Sistemas	30	11.83	1.66	0.30	11.21	12.45	8.00	14.00
	Esc. Minas	30	11.50	1.57	0.29	10.91	12.09	8.00	14.00
	Esc. Civil	30	11.37	1.10	0.20	10.96	11.78	9.00	13.00
	Total	120	11.63	1.65	0.15	11.33	11.92	5.00	16.00
GE Prueba objetiva 2	Esc. Matemáticas	30	14.60	1.13	0.21	14.18	15.02	11.00	17.00
	Esc. Sistemas	30	14.37	1.16	0.21	13.93	14.80	12.00	16.00
	Esc. Minas	30	15.53	1.11	0.20	15.12	15.95	14.00	18.00
	Esc. Civil	30	15.00	1.14	0.21	14.57	15.43	13.00	17.00
	Total	120	14.88	1.21	0.11	14.66	15.09	11.00	18.00
GC Prueba objetiva 2	Esc. Matemáticas	30	12.90	2.07	0.38	12.13	13.67	8.00	17.00
	Esc. Sistemas	30	11.77	1.79	0.33	11.10	12.44	8.00	15.00
	Esc. Minas	30	11.53	1.28	0.23	11.06	12.01	9.00	14.00
	Esc. Civil	30	11.37	1.10	0.20	10.96	11.78	9.00	13.00
	Total	120	11.89	1.70	0.16	11.58	12.20	8.00	17.00
GE Prueba objetiva 3	Esc. Matemáticas	30	14.40	2.03	0.37	13.64	15.16	12.00	18.00
	Esc. Sistemas	30	15.57	1.10	0.20	15.15	15.98	14.00	18.00
	Esc. Minas	30	15.60	1.04	0.19	15.21	15.99	14.00	18.00
	Esc. Civil	30	15.57	1.25	0.23	15.10	16.03	14.00	19.00
	Total	120	15.28	1.48	0.14	15.01	15.55	12.00	19.00
GC Prueba objetiva 3	Esc. Matemáticas	30	11.40	2.44	0.45	10.49	12.31	6.00	17.00
	Esc. Sistemas	30	11.20	1.83	0.33	10.52	11.88	8.00	14.00
	Esc. Minas	30	11.37	1.22	0.22	10.91	11.82	9.00	14.00
	Esc. Civil	30	11.50	1.04	0.19	11.11	11.89	9.00	13.00
	Total	120	11.37	1.70	0.16	11.06	11.67	6.00	17.00
GE Promedio	Esc. Matemáticas	30	14.37	0.96	0.18	14.01	14.73	13.00	16.00
	Esc. Sistemas	30	14.83	0.83	0.15	14.52	15.14	13.00	17.00
	Esc. Minas	30	15.10	0.92	0.17	14.76	15.44	14.00	17.00
	Esc. Civil	30	15.23	0.94	0.17	14.88	15.58	14.00	18.00
	Total	120	14.88	0.96	0.09	14.71	15.06	13.00	18.00

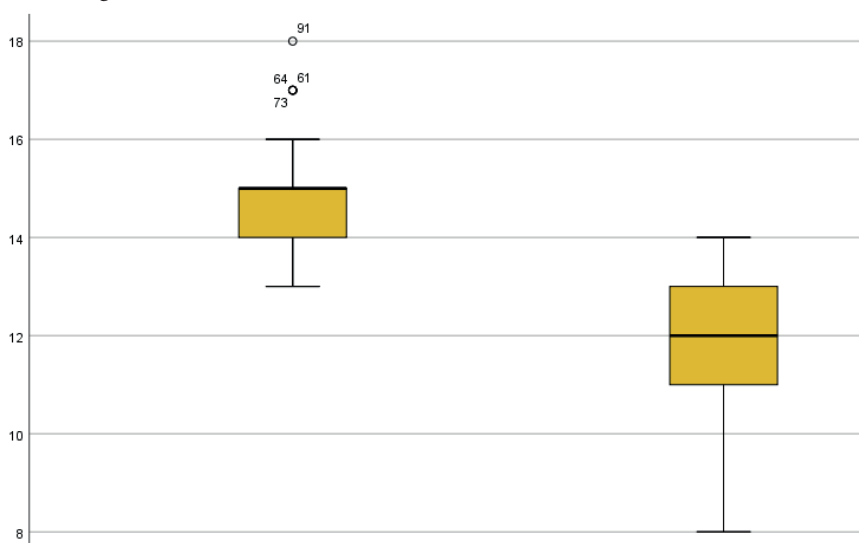
GC Promedio	Esc. Matemáticas	30	12.07	1.51	0.28	11.50	12.63	9.00	14.00
	Esc. Sistemas	30	11.60	1.61	0.29	11.00	12.20	8.00	14.00
	Esc. Minas	30	11.47	1.17	0.21	11.03	11.90	8.00	14.00
	Esc. Civil	30	11.47	1.07	0.20	11.07	11.87	9.00	13.00
	Total	120	11.65	1.36	0.12	11.40	11.90	8.00	14.00

Nota. calificaciones obtenidas en los exámenes administrados y procesados en SPSS

Primeramente, en la tabla 2, se observa que en el grupo con enseñanza experimental la calificación más alta se consigue en la escuela de ingeniería civil con una media de 15,10 y una desviación estándar de 1,37 mientras que la calificación más alta en el grupo control o enseñanza tradicional tiene la escuela de ingeniería de sistemas con una media de 11,83 y una desviación estándar de 1,66 con respecto al contenido de relaciones y funciones. En segundo lugar, se observa que en el grupo con enseñanza experimental la calificación más alta se consigue en la escuela de ingeniería de minas con una media de 15,53 y una desviación estándar de 1,105 mientras que la calificación más alta en el grupo control o enseñanza tradicional tiene posee la escuela de matemáticas con una media de 12,90 y una desviación estándar de 2,07 con respecto al contenido de límite y continuidad de funciones. En tercer lugar, se observa que en el grupo con enseñanza experimental la calificación más alta se consigue en la escuela de ingeniería de minas con una media de 15,60 y una desviación estándar de 1,037 mientras que la calificación más alta en el grupo control o enseñanza tradicional tiene posee la escuela de ingeniería de sistemas con una media de 11,20 y una desviación estándar de 1,82 respecto al contenido de derivadas y sus aplicaciones. Por último, se observa que en el grupo con enseñanza experimental la calificación final promedio más alta se consigue en la escuela de ingeniería civil con una media de 15,23 y una desviación estándar de 0,93 mientras que la calificación final promedio más alta en el grupo control o enseñanza tradicional tiene la escuela de ingeniería de sistemas con una media de 12,063 y una desviación estándar de 1,507 respecto a los contenidos del cálculo.

Figura 5

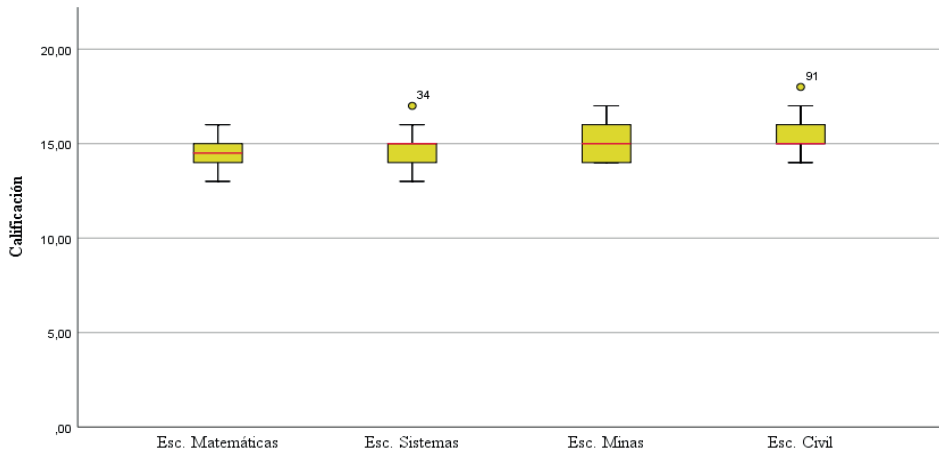
Diagrama de cajas de las calificaciones promedios del grupo con enseñanza experimental y grupo con enseñanza tradicional de la asignatura de cálculo.



En la figura 5, aporta información suficiente para afirmar que existe diferencia significativa entre el promedio obtenido por los estudiantes del grupo con enseñanza experimental con una media de 14,83 y los del grupo con enseñanza tradicional, con una media de 11,65 favoreciendo esta diferencia de 3,18 al grupo con enseñanza experimental, esta diferencia es debido a la influencia del uso de las TIC como una estrategia de enseñanza, proporcionando a los estudiantes la posibilidad de aprender manipulando el menú del software, genera un impacto en el estudiante haciéndolo más dinámico, analítico e intuitivo para realizar investigación.

Figura 6

Diagrama de cajas simple del grupo con enseñanza experimental por escuelas profesionales.



En la figura 6, se observa que las escuelas profesionales de Ingeniería Civil obtienen mejores logros con una media de 15.23, seguido de la escuela de Ingeniería de Minas con 15.10, luego la escuela de Ingeniería de Sistemas con una media de 14.83 y finalmente la escuela de Ciencias Físico Matemáticas con una media de 14.36. Lo que permite que las TIC demuestran habilidades matemáticas en las distintas escuelas al proceso de aprendizaje en contenidos de cálculo.

Análisis e interpretación de datos a nivel inferencial

Prueba de la Normalidad

La prueba de Kolmogorov-Smirnov con la modificación de Lilliefors es la más utilizada y se considera uno de los test más potentes para muestras independientes para datos más de 50 casos para la normalidad de los datos.

- H_0 : Es que el conjunto de datos que siguen una distribución normal
- H_1 : La distribución de datos no sigue una distribución normal.

Tabla 3
Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para una muestra

	Examen 01 con enseñanza experimental	Examen 02 con enseñanza experimental	Examen 03 con enseñanza experimental	Promedio final de exámenes con enseñanza experimental	Examen 01 con enseñanza tradicional	Examen 02 con enseñanza tradicional	Examen 03 con enseñanza tradicional	Promedio final de exámenes con enseñanza tradicional
N	120	120	120	120	120	120	120	120
Parámetros normales ^{a,b}	14.6250	14.8750	15.2833	14.8833	11.6250	11.8917	11.3667	11.6500
Desv.	1.48981	1.20616	1.48484	0.96304	1.65038	1.69921	1.70483	1.36369
Desviación								
Máximas diferencias extremas	0.141	0.175	0.166	0.235	0.157	0.140	0.165	0.160
	0.121	0.159	0.156	0.235	0.110	0.140	0.113	0.125
	-0.141	-0.175	-0.166	-0.223	-0.157	-0.134	-0.165	-0.160
Estadístico de prueba	0.141	0.175	0.166	0.235	0.157	0.140	0.165	0.160
Sig. asintótica(bilateral)	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c

Nota: datos procesados en SPSS

Nivel de significancia

Para el presente trabajo de investigación se asume un nivel de significancia de $\alpha = 0.05$, o nivel de confianza de 95%.

Contraste

El p-valor de 0.00 es menor que $\alpha = 0.05$, en consecuencia, los datos no siguen una distribución normal.

Decisión

Para realizar el análisis inferencial se tendrá que hacer uno de la estadística no paramétrica, y como la investigación tiene 4 muestras independientes, se aplicará la prueba estadística de H-Kruskal-Wallis para muestras independientes.

A continuación, la prueba de hipótesis, se efectuó el método inductivo, es decir, a partir de la hipótesis específica, se deducirá la prueba de la hipótesis general.

Prueba de hipótesis

En la presente investigación, se realizan tres pruebas de hipótesis específicas y una general, tomando como sistema de hipótesis el modelo siguiente:

- Sistema de hipótesis

$H_1 : \mu_E \neq \mu_C$. Las calificaciones obtenidas en la primera, segunda y tercera prueba objetiva del grupo con enseñanza experimental son diferentes de la calificación obtenida por los estudiantes del grupo control o enseñanza tradicional.

$H_0 : \mu_E = \mu_C$. Las calificaciones obtenidas en la primera, segunda y tercera prueba objetiva del grupo con enseñanza experimental sean igual a la calificación obtenida por los estudiantes del grupo con enseñanza tradicional.

Contraste

Haciendo uso del programa estadístico SPSS, el resultado del análisis inferencial para cuatro muestras independientes, usando estadístico de contraste H de Kruskal Wallis con enseñanza experimental y grupo con enseñanza tradicional, en cada examen parcial suministrados respectivamente, en los contenidos de cálculo.

Tabla 4

Resultados análisis inferencial del grupo con enseñanza experimental y grupo control.

	H de Kruskal-Wallis	gl	Sig.	H_1	H_0
GE examen 01	7,943	3	,047	aceptas	Niega
GC examen 01	3,638	3	,303	-	-
GE examen 02	15,122	3	,002	aceptas	Niega
GC examen 02	14,720	3	,002	-	-
GE examen 03	8,594	3	,035	aceptas	Niega
GC examen 03	,370	3	,946	-	-
GE promedio	11,837	3	,008	aceptas	Niega
GC promedio	5,455	3	,141	-	-

Nota: calificaciones obtenidas en los exámenes administrados.

En la tabla 4, se muestra el análisis inferencial de los promedios finales administrados por las tres pruebas objetivas constituidos por cuatro grupos independientes distribuidos en el grupo de enseñanza experimental y grupo control. El contraste de hipótesis se realizó con un 95% de confianza y 5% de significancia, cuyo estadístico de contraste el Chi cuadrado es H de Kruskal-Wallis es igual a 7,943, 15,122, 8,594, 11,837 y asocia un p-valor respectivamente: 0,047, 0,002, 0,035, 0,008 que son menores que el nivel de significancia de $\alpha = 0.05$, e indica la muestra aporta información suficiente para afirmar que existe diferencia significativa entre el promedio obtenido por los estudiantes del grupo con enseñanza experimental y los del grupo control, favoreciendo esta diferencia de 3.00, 2,98, 3,92, 3,23 al grupo con enseñanza experimental. En tal sentido, la toma de decisiones, se acepta a las hipótesis alternas y se rechaza la hipótesis nula, es decir, la calificación promedio obtenida por los estudiantes del grupo con enseñanza experimental es diferente de la calificación promedio obtenida por los estudiantes del grupo control.

Discusión de resultados

En primer lugar, respecto a la figura 1, en relación al primer contenido del cálculo grupo control 11.63 puntos y experimental 14.63 puntos. Resultados avalados según Chumacero y Leyva (2021), quien afirma que el estudiante adquiere destrezas en habilidades investigativas, de manera eficiente, práctica en mejora de su aprendizaje. Asimismo, García-Cuéllar (2018) las bondades de las TICs son poderosas herramientas de pensamiento computacional y de transformación del aprendizaje, al ayudar a aprender elementos nuevos, disminuir los márgenes de error en diferentes operaciones, eliminar rutinas y permitiendo una mayor dedicación por parte del que aprende a la resolución de problemas, a la creatividad y a la reflexión. Y por lo contrario, Tuesta (2021) actualmente se evidencia una deficiencia pronunciada en el uso de herramientas y aplicaciones de las Tecnologías de la Información y Comunicación, en la docencia universitaria en su campo profesional, probablemente relacionado a una escasa preparación de los docentes en relación al uso de estas en el contexto de la educación universitaria. En segundo lugar, según la figura 2 en relación al contenido de límites, correspondiente al grupo control 11,37 puntos, el grupo de enseñanza experimental obtuvo 14,88 puntos. Resultado avalado por Vidal y Rivera (2017) la clave para enfrentar los actuales desafíos ante una crisis sanitaria, educativa frente al COVID-19, es el alto perfeccionamiento basada en la ciencia, tecnología e innovación en las aulas universitarias. Evidenciando asimismo por Castañeda et al. (2008) que el uso de las TIC influyen de manera positiva en la gestión docente y beneficio de los estudiantes. En tercer lugar, según la figura 3 en relación al contenido de derivadas, correspondiente al tercer examen final el grupo control 11,37 puntos y experimental 15,28 puntos. Resultados avalados por Montes, Gonzáles y Majía (2018) quienes mencionan: articular las TIC y la práctica docente permite generar un proceso crítico reflexivo sobre los niveles y el significado que adquiere cada uno de ellos, y de esta manera llevar a cabo ejercicios de autoevaluación y coevaluación sobre el empleo de las TIC desde una intención didáctica y constructivista. De esta manera, según la figura 4 en relación al promedio final de contenidos del cálculo grupo control 11.65 puntos y experimental 14.88 puntos. Tal como evidencian Fernandez et al. (2019) manifiesta que los docentes asuman una actitud crítica y reflexiva frente a las competencias digitales y no desarrollen estrategias de enseñanza y evaluación acorde con su naturaleza, será muy difícil que el estudiante desarrolle las habilidades investigativas digitales de aprendizaje y las pongan en funcionamiento en contextos específicos.. De la misma forma, Herrera (2018) manejar la metodología en espacios innovadores y ambientes virtuales y trabajo en red, el estudiante explora, investiga y participa de modo activo en la elaboración y entrega de múltiples actividades digitales, tales como: participación en foros de discusión, entrega de trabajos escritos como ensayos, reportes de investigación o análisis de casos..

Los resultados de la estadística inferencial mostrados en la tabla 4, gráfico de cajas con pre y pos prueba figura 5, gráfico de cajas figura 6 por escuelas profesionales, en el cual se evalúa las hipótesis: $H_0 : \mu_E = \mu_C$ y $H_1 : \mu_E \neq \mu_C$ que en su forma literal, contraponen la suposición de

la hipótesis nula que postula que “La calificación promedio obtenida por los estudiantes del grupo con enseñanza experimental es igual a la calificación promedio obtenida por los estudiantes del grupo con enseñanza tradicional”, frente a la hipótesis estadística que postula que “La calificación promedio obtenida por los estudiantes del grupo con enseñanza experimental es diferente de la calificación promedio obtenida por los estudiantes del grupo con enseñanza tradicional”. El contraste de hipótesis se realizó con un 95% de confianza y 5% de significancia, cuyo estadístico de contraste H es igual a 11.837 y asocia un p -valor de 0.008 que es menor que el nivel de significancia de $\alpha = 0.05$, e indica la muestra aporta información suficiente para afirmar según De la Iglesia (2019) y Fernández et al. (2019) las nuevas tecnologías nos ofrecen grandes oportunidades para adaptarnos a los nuevos modelos de aprendizaje del alumnado, incorporando ese carácter interactivo que hace posible el aprendizaje constructivo. Es necesario, contribuir que nuestra sociedad sea más inclusiva, y brindar los conocimientos tecnológicos y adquirir capacidades digitales a quienes menos tienen. Con base a un cambio metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la que requiere el sistema educativo universitario, esta investigación se centra en la necesidad de reorientar el modelo curricular y los métodos educativos en la formación por competencias que hoy en día exige la comunidad educativa.

Conclusiones

El uso de las TIC, influyó significativamente en el aprendizaje de los contenidos del Cálculo en estudiantes de ciencia en ingeniería, es decir, el uso de las TIC permitió en el estudiante, realizar construcciones dinámicas e interactivas de los conocimientos matemáticos, lo que generó mayor curiosidad, interés y expectativa de aprendizaje de la matemática. Asimismo, generó creatividad, resolución de problemas matemáticos con autonomía, reflexión y socialización del aprendizaje de la matemática. En esta perspectiva, el uso de las TIC, influyó positivamente en el aprendizaje de los contenidos de relaciones y funciones, límite de funciones y derivada de funciones en los estudiantes de ciencia en ingeniería de nuestra primera casa de estudios, siendo las cosas así, se aprendió más a gusto los contenidos del cálculo haciendo las matemáticas más divertidas trabajando con las herramientas TIC que permitió mejorar y aumentar el nivel cognitivo, resolución de problemas, razonamiento y comunicativa de manera cooperativa y colaborativa. Dentro de este orden de ideas, las TIC ofrece incorporar herramientas tecnológicas en el proceso de aprendizaje.

Referencias

- Armas Silva, G. C. (2021). Integración comunidad, escuela, universidad a través de la gestión social con las tecnologías de información y comunicación. *Revista Arbitrada Del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 48, 183–196. <https://bit.ly/3ksvzBT>
- Arras-Vota, A. M., Bordas-Beltrán, J. L., Porrás-Flores, D. A., & Gómez-Ramírez, J. I. (2021). Competencies in information and communication technologies. Study Cases: Universidad Santo Tomas (Colombia) and Universidad Autónoma de Chihuahua (México). *Formacion Universitaria*, 14(1), 135–146. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000100135>
- Borukhovich-Weis, S., Brinda, T., Burovikhina, V., Beißwenger, M., Bulizek, B., Cyra, K., Gryl, I., Tobinski, D., & Barkmin, M. (2022). An Integrated Model of Digitalisation-Related Competencies in Teacher Education. In M. Passey, D., Leahy, D., Williams, L., Holvikivi, J., Ruohonen (Ed.), *Digital Transformation of Education and Learning - Past, Present and Future. OCCE 2021* (pp. 3–14). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-97986-7_1
- Brito, C. J., Muñoz, D., & Cáceres, S. V. (2020). Mecanismos de inclusión social para las Tecnologías de Información y Comunicación en la población Wayuu (Alta Guajira Colombiana). *Espacios*, 41(31), 288–295. <https://bit.ly/38QbhNs>
- Calvo Ballesteros, M. M. (1970). Enseñanza eficaz de la resolución de problemas en matemáticas. *Revista Educación*, 32(1), 123–138. <https://doi.org/10.1080/00207217008900136>

- Castañeda, C. P., Pimienta, M. C., & Jaramillo, P. (2008). Usos de TIC en la Educación Superior. *Ribie 2008*.
- Chumacero vega, L. M., & Leyva Aguilar, N. A. (2021). Uso de tecnologías de información de comunicación y logro de aprendizajes en estudiantes de secundaria. *Revista Científica Searching De Ciencias Humanas Y Sociales*, 1(2), 83–96. <https://doi.org/10.46363/searching.v1i2.144>
- Coloma Manrique, Carmen Rosa, T. P. R. M. (2016). El constructivismo y sus implicancias en educación. *Educación*, 25(48), 87–106. <https://doi.org/10.18800/educacion.201601.005>
- Cranmer, S., & Lewin, C. (2022). *Developing Inclusive Digital Pedagogies: Reflections on the Past, the Present and Future Directions* (M. Passey, D., Leahy, D., Williams, L., Holvikivi, J., Ruohonen (ed.); pp. 67–78). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-97986-7_6
- De la Iglesia V., C. (2019). Caja de herramientas 4.0 para el docente en la era de la evaluación por competencias. *Revista Innovación Educativa Del Instituto Politecnico Nacional*, 19(80), 93–112. <https://bit.ly/3nq100I>
- Fernández Márquez, E., Ordóñez Olmedo, E., Morales Cevallos, B., & López Belmonte, J. (2019). *La competencia digital en la docencia universitaria*. OCTAEDRO. <https://bit.ly/2PuSQaU>
- García-cuéllar, D. J. (2018). *Propuestas para la enseñanza de la enseñanza de la matemática*. 31.
- Giraldo Chávez, E. J., & Ramírez Espinoza, J. A. (2019). *Los recursos tecnológicos móviles y el desarrollo de la competencia de producción de textos escritos expositivos en los estudiantes del tercer grado del ciclo avanzado de un Centro de Educación Básica Alternativa* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/14418>
- Hermosa Del Vasto, P. M. (2015). Influencia de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el proceso enseñanza-aprendizaje: una mejora de las competencias digitales. *Revista Científica General José María Córdova*, 13(16), 121–132. <http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v13n16/v13n16a07.pdf>
- Herrera, J. M. (2018). *Memorias de congresos y simposios* (Vol. 1).
- Martínez-Pérez, S., & Rodríguez-Abitia, G. (2021). A Roadmap for Digital Transformation of Latin American Universities. In J. W. Burgos, D., Branch (Ed.), *Radical Solutions for Digital Transformation in Latin American Universities. Lecture Notes in Educational Technology* (pp. 19–36). Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-16-3941-8_2
- Miranda, G. C., Félix, J., Rodríguez, P., & Vega, G. C. (2018). La comunicación como competencia de dirección en educación. Una mirada desde el proceso de enseñanza aprendizaje de las TIC. *RITI*, 6, 48–54.
- Montes R., F. V., González B., D. L., & Majía C., M. de J. (2018). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje: un acercamiento desde la práctica educativa*. ReDIE.
- Roig-vila, R. (2016). *EDUcación y TECnología. Propuestas desde la investigación y la innovación educativa*.
- Tuesta, J. (2021). Las Tecnologías de la Información y Comunicación , competencias investigativas y docencia universitaria : revisión sistemática. *Maestro y Sociedad*, 18(2), 440–456. <https://bit.ly/3ynwlVY>
- Vidal Ledo, M., & Rivera Michelena, N. (2017). Investigación acción. *Educación Médica Superior*, 21(4). <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i1.975>



© Los autores. Este artículo es publicado por la *Horizonte de la Ciencia* de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Atribución-No Comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.

La gestión de los directivos y la retroalimentación docente, en una universidad pública de Perú

Umakunap lulaynunkuna amawtakuna yapa kutichiy yachachina huk hatunya chaywasi llapam Piru suyuchu

Recepción: 5 agosto 2022

Corregido: 24 abril 2023

Aprobación: 26 mayo 2023

Jorge Ysaac Angles Camacho¹
ysaac.angles@gmail.com

Marilyn Aurora Buendía Molina²
marilynbuendia@lamolina.edu.pe

Genny Marisol Flores Orillo³
gfloreso@une.edu.pe

Luis Clemente Huere Anaya⁴
lhuere@tecsup.edu.pe

Jimmy Ronald Riojas Rivera⁵
jriojas@une.edu.pe

*Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle"
Lima*

Resumen

El objetivo del estudio fue establecer las estrategias para fortalecer la gestión de los directivos de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, a través de la retroalimentación a los docentes en tiempos de pandemia. De los datos obtenidos se plantearon tres estrategias de solución: Concientizar al personal directivo en retroalimentar al docente en las acciones pedagógicas; Capacitar a los directivos; y, brindar asistencia técnica, acompañar y monitorear a los docentes. Finalmente se concluye que mejorará la calidad de la enseñanza aprendizaje por la retroalimentación de los directivos hacia los docentes.

Palabras clave: satisfacción; usuarios; capacitación; concientizar; monitorear.

Key words: satisfaction; users; training; awareness; monitoring.

Lisichuku limaykuna: Allikay, lulaakuna, ya chachina, mayachiy, likapay

The management of the directors and teacher feedback, in a public university of Perú

Abstract

The objective of the study was to establish strategies to strengthen the management of the directors of the Faculty of Social Sciences and Humanities, Enrique Guzmán y Valle National University of Education, through feedback to teachers in times of pandemic. From the data obtained, three solution strategies were proposed: Raise awareness among the management staff in giving feedback to the teacher on the pedagogical actions; Train managers; and, provide technical assistance, accompany

and monitor teachers. Finally, it is concluded that the quality of teaching-learning will improve due to the feedback of managers towards teachers.

A gestão de gestores e feedback de professores, em uma universidade pública do Peru

Resumo

O objetivo do estudo foi estabelecer estratégias para fortalecer a gestão dos diretores da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nacional de Educação Enrique Guzmán y Valle, por meio de feedback aos professores em tempos de pandemia. A partir dos dados obtidos, três estratégias de solução foram propostas: Conscientizar a equipe gestora em dar feedback ao professor nas ações pedagógicas; Treinar gestores; e, prestar assistência técnica, acompanhar e acompanhar os professores. Por fim, conclui-se que a qualidade do ensino-aprendizagem melhorará devido ao feedback dos gestores aos professores.

Palavras-chave: satisfação; usuários; Treinamento; conscientizar; monitor.

Datos de los autores

¹ Jorge Ysaac Angles Camacho, <https://orcid.org/0000-0002-9850-1975>, Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle". Lima - Perú; ysaac.angles@gmail.com

² Marilyn Aurora Buendía Molina, <https://orcid.org/0000-0003-2896-0778>, Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle". Lima - Perú; marilynbuendia@lamolina.edu.pe

³ Genny Marisol Flores Orillo, <https://orcid.org/0000-0002-4603-9694>, Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle". Lima - Perú; gfloreso@une.edu.pe

⁴ Luis Clemente Huere Anaya, <https://orcid.org/0000-0002-9684-8473>, Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle". Lima - Perú; lhure@tecsup.edu.pe

⁵ Jimmy Ronald Riojas Rivera, <https://orcid.org/0000-0003-4275-2545>, Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle". Lima - Perú; jriojas@une.edu.pe

Conflicto de intereses y divulgación

Los autores declaran no tener conflictos de interés que haya influenciado en los resultados de nuestro trabajo de investigación; asimismo declaramos no conocer algún posible conflicto de interés que se derive luego de la divulgación del presente trabajo.

Consentimiento informado

Los autores del presente artículo declaramos si haber solicitado la autorización de los individuos participantes en el estudio para usar la información proporcionada; a quienes hemos garantizado el derecho a interrumpir su participación en cualquier momento, el anonimato por lo que no se revela su identidad, así como el tratamiento confidencial y privado de la información recibida.

Introducción

La emergencia sanitaria a causa del COVID-19 afectó el sector educativo, pasando de una educación presencial a virtual, para ello se implementaron un conjunto de actividades para atender el proceso de enseñanza aprendizaje, donde los estudiantes, docentes, padres de familia y

directivos se han visto en la necesidad de adaptarse a una nueva realidad. También, se identifican algunas particularidades en la gestión educativa, siendo necesario fortalecerla para brindar un buen servicio por presentar la gestión educativa en una serie de situaciones de tipo administrativo, político, económico que se desarrollan para el logro de objetivos del plan educativo (Carriazo et al., 2020).

Los docentes no se desarrollan independientemente, teniendo las organizaciones un rol relevante (Ulloa y Gajardo, 2016). Por ello, la finalidad de elaborar un Plan de Acción para fortalecer la gestión de los directivos para la retroalimentación aplicada a docentes en tiempos de pandemia en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (UNE EG y V), siendo el objetivo dar solución al problema priorizado que afecta a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la UNE EG y V.

El trabajo de plan de acción se concretiza gracias a la participación de actores educativos a través de la aplicación de una encuesta. En ella, se puede evidenciar una retroalimentación limitada por parte de los directivos a los docentes. Luego del análisis se llega concluir sobre la necesidad de sensibilizar al personal directivo en la práctica de la retroalimentación a docentes, capacitar al personal directivo para brindar una retroalimentación efectiva a los docentes, además de monitorear y acompañar el desempeño docente con espacio de retroalimentación para el fortalecimiento de la práctica pedagógica.

Método

El estudio se realizó en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, creada como consecuencia de la Ley Universitaria N° 23733 y del Estatuto de la UNE, promulgados en 1984 (Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, sf). El 29 de diciembre de 1992 se fusionaron las Facultades de Humanidades y Artes con la Facultad de Ciencias Sociales, comenzando su marcha institucional el 02 de enero de 1993 como Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades.

En 1995 se declara a la UNE EG y V en reorganización, a cargo de la Comisión Reorganizadora de la UNE (CORUNE), creando la Facultad de Humanidades que comprendió a las facultades de Ciencias Sociales y Humanidades, Pedagogía y Cultura Física. Con el retorno de la democracia al país y al sistema universitario la UNE EG y V, La Cantuta, volvió a su estatus legal anterior; y la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades volvió a funcionar como tal a partir del año 2001. En su transcurrir histórico fueron decanos, en la Facultad, intelectuales como Juan José Vega, Lorenzo Huertas Vallejos, Manuel Velásquez Rojas, entre otros.

La Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades prepara profesionales en Educación durante X ciclos académicos en los Departamentos Académicos de Historia y Geografía, Psicología y Filosofía, Comunicación y Lenguas Nativas, Lenguas Extranjeras y Educación Artística. La plana docente y sus directivos son de prestigio, Sin embargo, a partir de la encuesta realizada en junio 2021 se ha identificado la existencia de dificultad en la retroalimentación a los docentes por parte de los directivos, lo cual se visualiza en los diferentes Departamentos Académicos de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades. Se priorizó ¿Cómo fortalecer la gestión de los directivos para la retroalimentación aplicada a docentes en tiempos de pandemia en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la UNE- 2021? por ser un problema relevante que necesita ser atendido, por determinar el adecuado desempeño docente y determinar el logro del perfil de egreso de los estudiantes.

El problema del estudio es de importancia porque los resultados de las encuestas aplicadas a los actores educativos de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades en el mes de junio del 2021, sobre el desempeño docente y gestión educativa brindan resultados alarmantes que se necesitan atender con urgencia en la facultad para priorizar el problema ha usado la técnica de la espina de Ishikawa de donde se identificaron varias causas de las cuales se realizó una priorización de causas

tomando los criterios de priorización señalados en el fascículo plan de acción y buena práctica para el fortalecimiento del Liderazgo pedagógico (MINEDU 2016) quedando como problema prioritario el siguiente: “¿Cómo fortalecer la gestión de los directivos para la retroalimentación aplicada a docentes en tiempos de pandemia en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la UNE-2021?” porque este problema determina el adecuado desempeño docente de la facultad que conlleva al logro del perfil de egreso de los estudiantes universitarios que limita alcanzar la calidad educativa.

Resultados

Los resultados obtenidos, en el mes de junio del año 2021, al aplicar una encuesta al personal directivo, docentes (nombrados y contratados) y estudiantes de los programas de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades se encontraron lo siguiente:

En relación con el grado de impacto de la mejora de las capacidades del personal directivo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, participaron 112 actores, de los cuales mencionan 46 % (influyente), seguido del 13 % (muy influyente), y un 2 % (inoperante). Mientras que, para el nivel de satisfacción en el servicio que brinda el personal directivo de la Facultad, el 45 % (regular), 40 % (satisfactorio) y el 13 % (muy satisfactorio) y solo un 2 % (insatisfactorio).

El personal docente (nombrados y contratados) y estudiantes de la Facultad, el 85 % de docentes se muestran conforme con el vínculo a la Facultad, mientras que el 15 % manifiestan que no estar conforme. Además, el 100 % de encuestados manifestaron haber participado en las diversas capacitaciones realizadas por la UNE, de los cuales el 70 % indicó la capacitación de los docentes fue influyente, seguido del 26 % (muy influyente) y solo el 2 % (regular). Acerca de las mejoras en algunas actividades realizadas en la universidad a través de las capacitaciones el 33 % de docentes manifiesta haber mejorado el manejo de las TICs, el 27 % mejoró los contenidos del sílabo y el 21 % de docentes incrementó las investigaciones. Sin embargo, se ve la necesidad de continuar con las capacitaciones al personal docente en contenidos de su especialidad, así como en investigación y Responsabilidad Social Universitaria de perfeccionamiento y actualización para el personal docente, mediante las cuales obtienen las herramientas, conocimientos y competencias necesarias para aportar al cumplimiento del perfil de egreso de los estudiantes a su cargo.

En relación con haber recibido una retroalimentación de su práctica, el 60 % de docentes encuestados indicaron no haber recibido una retroalimentación como resultado de la evaluación, mientras que el 40 % manifiestan que sí; resultados que muestran la necesidad de mejorar la labor del docente para brindar una retroalimentación pertinente después de un monitoreo.

En relación con la mejoría del procedimiento de evaluación docente, el 42 % señala se debe comunicar los resultados, el 34 % manifiesta se deben plantear mejoras con el resultado, el 13 % menciona debe haber una ponderación de las actividades y por último el 11 % de docentes considera que se debe mejorar el tiempo.

En relación a los reconocimientos otorgados por la UNE, el 58 % si conocen los reconocimientos contra un 42 % que no conoce. Asimismo, un 42 % indicó se quiere mejorar el nivel de difusión; un 19 % mejorar los criterios de la evaluación para su otorgamiento, el 21 % manifestó se debe ampliar la cobertura; y finalmente un 9 % señaló se debe ampliar el número de reconocimientos.

Respecto al plan de desarrollo académico del docente respondieron: 73 % influyente, seguido del 16 % regular y un 11 % muy influyente. Asimismo, el 68 % de los encuestados indican un grado de satisfacción hacia el desarrollo del plan de desarrollo académico docente contra un 32 %. Asimismo, el 100 % de los encuestados manifestó que las actividades señalan en el plan de desarrollo académico deben ser revisadas periódicamente y que sería adecuado que las actividades de formación profesional generen impacto en las actividades asignadas en el Programa.

A partir de los resultados de la encuesta se evidencia la necesidad de que los programas de la Facultad deben ejecutar un plan de desarrollo académico que estimule que los docentes desarrollen capacidades para optimizar su quehacer universitario.

Alternativas de solución del problema identificado

Ante los resultados insatisfactorios del análisis del rol directivo como líder pedagógico en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la UNE-2021, se planteó el objetivo: Fortalecer la gestión de los directivos para la retroalimentación aplicada a docentes en tiempos de pandemia en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la UNE-2021 y como objetivos específicos: Sensibilizar al personal directivo en la práctica de la retroalimentación a docentes en tiempos de pandemia, Capacitar al personal directivo para brindar una retroalimentación efectiva a los docentes y Monitorear y acompañar el desempeño docente con espacio de retroalimentación para el fortalecimiento de la práctica pedagógica.

Las alternativas de solución del problema que se proponen mediante estrategias para cada objetivo son: Sensibilizar al personal directivo en la práctica de la retroalimentación a docentes en tiempos de pandemia, Capacitar al personal directivo para brindar una retroalimentación efectiva a los docentes y Monitorear y acompañar el desempeño docente con espacio de retroalimentación para el fortalecimiento de la práctica pedagógica.

Propuesta de Implementación y Monitoreo del Plan de Acción

En la Tabla 1 se plasma el problema priorizado y que a través de los objetivos generales y específicos se buscan alternativas de solución, teniendo en cuenta las tres dimensiones y como estas se relacionan con las estrategias y las acciones para cumplir metas en beneficio de los docentes universitarios de la UNE. Mientras que, en la Tabla 2 se presentan los objetivos específicos por cada una de las dimensiones, así como las acciones a realizar y los responsables quienes tendrán a su cargo la ejecución de las acciones en las fechas programadas y con los recursos humanos y materiales a utilizar; y en la Tabla 3 se muestran las actividades a desarrollar, los beneficiarios y los recursos que se requieren para la ejecución de las actividades programadas.

Tabla 1

Matriz de plan de acción: objetivo general, específico, dimensiones, acciones y metas

Problema: ¿Cómo fortalecer la gestión de los directivos para la retroalimentación aplicada a docentes en tiempos de pandemia en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la UNE-2021?

Objetivo general	Objetivo específico	Estrategias/ Alternativa de solución	Acciones	Metas
Fortalecer la gestión de los directivos para la retroalimentación aplicada a docentes en tiempos de pandemia en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la UNE-2021.	Sensibilizar al personal directivo en la práctica de la retroalimentación a docentes en tiempos de pandemia.	Concientizar al personal directivo en brindar una retroalimentación a los docentes en la realización de las acciones pedagógicas que forman parte del acompañamiento para un buen desempeño docente.	Elaborar un plan de difusión con cronograma Implementación de las actividades del plan Evaluación del impacto a través de encuestas.	100 % de personal docente y directivo sensibilizado
	Capacitar al personal directivo para brindar una retroalimentación efectiva a los docentes.	Capacitar a los directivos con la finalidad de asegurar la correcta ejecución de brindar una retroalimentación efectiva en el acompañamiento de inicio, de proceso y salida.	Elaboración del Plan de capacitación Coordinación e implementación logística para la capacitación Difusión de la capacitación. Ejecución de la capacitación según plan de actividades y cronograma. Evaluación de satisfacción de la capacitación a través de una encuesta.	100 % del personal directivo capacitado en retroalimentación para un buen acompañamiento y desempeño docente
	Monitorear y acompañar el desempeño docente con espacio de retroalimentación para el fortalecimiento de la práctica pedagógica.	Brindar asistencia técnica, acompañar y monitorear a los docentes de la facultad de Ciencias Sociales y Humanidades - UNE en brindar una retroalimentación efectiva que favorezcan el buen desempeño docente.	Elaboración del plan de monitoreo Implementación de las actividades del Plan de Monitoreo. Sistematización de los resultados. Elaboración e implementación de mejoras si se encontraron dificultades caso contrario difusión de buenas prácticas.	100 % de docente Monitoreados y Acompañados

Tabla 2
Matriz de la implementación de Plan de acción: Cronograma, Responsables y Recursos Humanos

Objetivo específico	Acciones	Metas	Responsables	Recursos	Cronograma Meses				
					1	2	3	4	5
Sensibilizar al personal directivo en la práctica de la retroalimentación a docentes en tiempos de pandemia	Elaborar un plan de difusión con cronograma.		Equipo de docentes a cargo del estándar 14-32	Humanos /materiales					
	Implementación de las actividades del plan.	100 %	Directivos, docentes y administrativos	Banner, Flyer, Zoom, Meet	X				
	Evaluación del impacto a través de encuestas.		Equipo de docentes a cargo del estándar 14-32						
Capacitar al personal directivo para brindar una retroalimentación efectiva a los docentes.	Elaboración del Plan de capacitación.		Equipo de docentes a cargo del estándar 14-32						
	Coordinación e implementación logística para la capacitación.		Equipo de docentes a cargo del estándar 14-32	Laptop, Zoom, Oficios,	X				
	Difusión de la capacitación.	100 %	Equipo de docentes a cargo del estándar 14-32	WhatsApp, Banner.	X	X	X		
	Ejecución de la capacitación según plan de actividades y cronograma.		Equipo de docentes a cargo del estándar 14 y 32	Encuesta. Base de datos.		X			
Monitorear y acompañar el desempeño docente con espacio de retroalimentación para el fortalecimiento de la práctica pedagógica	Evaluación de satisfacción de la capacitación a través de una encuesta.		Equipo de docentes a cargo del estándar 14-32						
	Elaboración del plan de monitoreo.		Equipo directivo	Plan de Monitoreo					
	Implementación de las actividades del Plan de monitoreo.	100 %	Equipo directivo	Ficha de monitoreo			X	X	
	Sistematización de los resultados.		Equipo directivo	Matriz de sistematización de resultados			X	X	X

Tabla 3*Financiamiento para la ejecución de las Acciones del Presupuesto*

Acciones	Recursos	Costo Soles
Elaborar un plan de difusión con cronograma.	Humanos: Comisión de plan de difusión Materiales: Flyers, afiches, Redes sociales y otros.	200.00
Implementación de las actividades del plan.	Infraestructura: ambientes para el desarrollo de actividades Plataformas: entornos virtuales.	300.00
Evaluación del impacto a través de encuestas.	Humanos: Encuestadores Materiales: encuestas impresas.	400.00
Elaboración del Plan de capacitación.	Humanos: Comisión del plan de Capacitación. Materiales: Laptops., impresora, plataformas.	200.00
Coordinación e implementación logística para la capacitación.	Humanos: Comisión de Logística Materiales: Plataformas, programas.	200.00
Difusión de la capacitación.	Humanos: Comisión de plan de difusión Materiales: Flyers, afiches, Redes sociales y otros.	200.00
Ejecución de la capacitación según plan de actividades y cronograma.	Humanos. Capacitadores Materiales: plataformas, programa.	400.00
Evaluación de satisfacción de la capacitación a través de una encuesta.	Humanos: Comisión del plan de capacitación Materiales: Encuestas virtuales.	100.00
Elaboración del plan de monitoreo.	Humanos: Comisión del plan de monitoreo Materiales: fichas virtuales de evaluación, plataformas.	100.00
Implementación de las actividades del Plan de monitoreo.	Humanos: Comisión del plan de monitoreo Materiales: fichas virtuales de evaluación, plataformas.	200.00
Sistematización de los resultados.	Humanos: Comisión del plan de monitoreo Materiales: plataformas, programas.	300.00
Difusión de buenas prácticas.	Humanos: Comisión del plan de capacitación. Materiales: Plataformas, entornos virtuales para la difusión de buenas prácticas.	200.00
Total		2,800.00

En la Tabla 4 se presentan las acciones a desarrollar según las dimensiones, el nivel de logro que se obtendrá, así como las fuentes de verificación que utilizaremos para su logro, además de los responsables y el periodo de ejecución. Por otro lado, los aportes y dificultades que podamos encontrar para reformular algunas acciones.

Tabla 4
Matriz del Monitoreo y Evaluación

Acciones Organizadas según dimensión	Nivel de logro	Fuente de verificación	Responsables	Periodicidad	Aportes y/o dificultades según el nivel de logro	Reformular acciones
Elaborar un plan de difusión con cronograma.			Equipo de docentes a cargo del estándar 14-32	1 semana		
Implementación de las actividades del plan.				15 días		
Evaluación del impacto a través de encuestas.				1 semana		
Elaboración del Plan de capacitación.				1 semana		
Coordinación e implementación logística para la capacitación.			Equipo de docentes a cargo del estándar 14-32	15 días		
Difusión de la capacitación.				15 días		
Ejecución de la capacitación según plan de actividades y cronograma.				3 días		
Evaluación de satisfacción de la capacitación a través de una encuesta.				1 día		
Elaboración del plan de monitoreo.				1 semana		
Implementación de las actividades del Plan de monitoreo.				2 meses		
Sistematización de los resultados.			Directores de escuela	1 semana		
Elaboración e implementación de mejoras si se encontraron dificultades caso contrario difusión de buenas prácticas.				2 meses		
Niveles de logro de la acción						
0	No implementada (requiere justificación)					
1	Implementación inicial (dificultades en su ejecución, requiere justificación)					
2	Implementación parcial (dificultades en su ejecución, requiere justificación)					
3	Implementación intermedia (ejecución pero sigue de acuerdo a lo programado)					
4	Implementación Avanzada (avanzada de acuerdo a lo programado)					
5	Implementación (completamente ejecutada)					
Criterios						

Discusión

El campo educativo se ha visto afectado por la emergencia sanitaria a causa del COVID 19, la misma que llevó al confinamiento de las familias y el paso de una educación presencial a remota, teniendo que implementarse un conjunto de actividades en atención al proceso de enseñanza aprendizaje y donde los estudiantes, docentes, padres de familia y directivos se han visto en la necesidad de adaptarse. Asimismo, se han logrado identificar algunas particularidades que se dan en torno a este contexto, por ser necesario contar con una eficiente gestión educativa para brindar un buen servicio. Al respecto Farfán y Reyes (2017) indica que la gestión educativa representa una serie de situaciones de tipo administrativo, político, económico que se desarrollan para el logro de objetivos del plan educativo. Asimismo, desde una perspectiva teórica de las organizaciones, Pozner (2000) asegura que la gestión educativa es entendida como un conjunto de procesos teóricos y prácticos, que se integran vertical y horizontalmente en medio del sistema educativo, con el propósito de cumplir mandatos sociales. Por su parte, el Resabala (2014) menciona las causas con el propósito de señalar que la gestión educativa representa el uso de términos administrativos dentro de la dirección de una institución educativa, haciendo notar la prevalencia de los aportes prácticos.

Es por ello, la práctica requiere de directores líderes y eficientes en la gestión, para promover el buen desempeño docente, que permitirá una mejor condición en el proceso de enseñanza aprendizaje y por tanto, el éxito de una institución. Al respecto, Valdés (2002) reportó que el desempeño docente, se refiere al cumplimiento de sus funciones que están determinadas por factores vinculados al propio docente, al alumno y el contexto. Es así que el desempeño se evalúa para optimizar la calidad educativa y a la vez cualificar la profesión docente.

Es necesario precisar, que una de las funciones importantes en el ejercicio de una gestión educativa eficiente por parte del director, es la práctica de la retroalimentación al docente, que se da, con el propósito de identificar fortalezas y debilidades, para finalmente sugerir algunas alternativas que puedan mejorar la práctica docente. Asimismo, el propósito de la retroalimentación docente por parte de los directivos, es descubrir que motiva las acciones que el docente desarrolla en el aula y pueda evaluar los efectos en los estudiantes (Canabal y Margalef, 2017).

Finalmente, en el contexto de pandemia, la educación a distancia ha cobrado vida en todos los niveles y modalidades de la educación peruana. Los entornos virtuales representan hoy en día una alternativa para efectivizar los procesos educativos. Sin embargo, García Llamas (1986) a finales del siglo XX afirmaba que el desarrollo de la educación a distancia venía creciendo como resultado de algunos fenómenos, como el avance de la ciencia y la tecnología, el avance acelerado de las comunicaciones, la demanda de adultos que trabajan y presionan por estudiar en sistemas más flexibles, así como el crecimiento demográfico acelerado y la migración.

** Cerrar comillas al momento de redactar una cita textual, dentro del párrafo, es importante acotar que los números de páginas solo se colocan al inicio o al final de una cita textual. Evitar números de páginas donde hay parafraseo.*

Conclusiones

Del estudio se concluye que, la dificultad de los directivos para la retroalimentación hacia los docentes es deficiente, y a su vez es relevante como parte de la comunicación entre ambos para una mejora de la calidad de la enseñanza aprendizaje vertida hacia los estudiantes de pre grado. Además, es necesaria la capacitación hacia los directivos como parte de la mejora continua en retroalimentación, como líderes del área en cuanto al nivel de logro obtenido por los estudiantes. Asimismo, compete enlazar la retroalimentación docente con la variable rendimiento de los estudiantes.

Se debe poseer instrumentos de monitoreo para realizar un buen seguimiento de logros de los logros alcanzados por el docente, así como hacer un seguimiento para su retroalimentación, por tanto, es necesario crear instrumentos que nos permitan retroalimentar al docente, en pro de la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje.

El acompañamiento sistemático debe estar gestionado por los directivos para la reflexión del docente del proceso de enseñanza aprendizaje.

Referencias

- Canabal, C., Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2): 149-170.
- Carriazo, C., Perez, M., Gaviria, k. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(3):87-94. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3907048>
- Farfán, M., Reyes, I. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(73): 45-61.
- Ley Universitaria N° 23733. http://www.une.edu.pe/transparencia/informacion/LeyUniversitaria_actualizada020508.pdf
- Llamas, J. L. G. (1986). *Un modelo de análisis para la evaluación del rendimiento académico en la enseñanza a distancia*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación.
- Pozner, P. (2000). Gestión educativa y escolar. http://pilarpozner.com/producciones_realizadas/competencias_para_la_profesionalizacion_de_la_gestion_educativa.html
- Resabala, S. (2014). Factores de éxito en la gestión educativa y administrativa de los centros privados del nivel medio en la ciudad de Guayaquil y propuesta del Plan Estratégico para el colegio de Miraflores. Tesis de maestría en administración de empresas. Universidad Politécnica Salesiana, Guayaquil, Ecuador. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/6509/1/UPS-GT000558.pdf>
- Ulloa, J., Gajardo, J. (2016). Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente. Nota Técnica N°7, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.
- Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle. (sf). Reseña Histórica. <https://www.une.edu.pe/humanidades/resena-historica-2/>
- Valdés, H. (2002). La evaluación del desempeño del docente: un pilar del sistema de evaluación de la calidad de la educación en Cuba. https://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Valdes%20-%20Evaluacion%20del%20desempeno%20del%20docente.pdf



© Los autores. Este artículo es publicado por la *Horizonte de la Ciencia* de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Atribución-No Comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.

Impacto del Jamboard en exposiciones virtuales

Wayrakuna limanakuykunap jamboard sumap likachikuyninpita

Recepción: 2 setiembre 2022

Corregido: 26 abril 2023

Aprobación: 27 mayo 2023

Jesús Antonio Pezo Romero¹
jesus.pezo@unapiquitos.edu.pe

Susy Karina Dávila Panduro²
susy.davila@unapiquitos.edu.pe

Luis Ronald Rucoba Del Castillo³
ronald.rucoba@unapiquitos.edu.pe

Carlos Antonio Li Loo Kung⁴
carlos.li@unapiquitos.edu.pe

Universidad Nacional de la Amazonia Peruana

Resumen

El estudio tuvo como finalidad poder evaluar el uso de la pizarra virtual Jamboard en las exposiciones virtuales, con estudiantes del nivel secundario, el trabajo se ejecutó mediante un diseño pre-experimental aplicando un pre-test y un post-test, con una muestra de treinta y cinco estudiantes del tercio de secundaria en la Institución Educativa Virgen de Loreto, las técnicas e instrumentos utilizados en la investigación fueron la encuesta con un cuestionario y la observación directa con una hoja de recolección de datos, los resultados más relevantes fueron: en el evaluación de las exposiciones virtuales sin el uso de Jamboard, el 25,1 % de estudiantes hicieron un trabajo bueno y pero al aplicar el Jamboard, este porcentaje subió a 69,7 %, por lo que se tiene un indicador que efectivamente hubo una mejora en la ejecución de las exposiciones virtuales.

Palabras Claves: Jamboard, pizarra digital, exposición virtual, clave virtual.

Keywords: Jamboard, digital whiteboard, virtual exhibition, virtual key.

Lisichiku limaykuna:
Miskiputunakuy, rawka kilkana, wayra limana, wayra kichana

Impact of the Jamboard in virtual exhibitions**Abstract**

The purpose of the study was to be able to evaluate the use of the Jamboard virtual whiteboard in virtual exhibitions, with secondary school students, the work was carried out through a pre-experimental design applying a pre-test and a post-test, with a sample of thirty-five third-year high school students at the Virgen de Loreto Educational Institution, the techniques and instruments used in the research were the survey with a questionnaire and direct observation with a data collection sheet, the most relevant results were: in the evaluation of virtual exhibitions without the use of Jamboard, 25.1 % of students did a good job

and but when applying Jamboard, this percentage rose to 69.7 %, so there is an indicator that there was indeed an improvement in the execution of virtual exhibitions.

Datos de los autores

¹ Jesús Antonio Pezo Romero, docente en la Institución Educativa N° 60087 Lucille Gagne Pellerin, Santa Clotilde, Iquitos - Perú; jesus.pezo@unapiquitos.edu.pe

² Susy Karina Dávila Panduro, <https://orcid.org/0000-0001-5235-532X>, Universidad Nacional de la Amazonia Peruana. Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Iquitos - Perú; susy.davila@unapiquitos.edu.pe

³ Luis Ronald Rucoba Del Castillo, <https://orcid.org/0000-0002-2842-2761>, Universidad Nacional de la Amazonia Peruana. Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Iquitos - Perú; ronald.rucoba@unapiquitos.edu.pe

⁴ Carlos Antonio Li Loo Kung, <https://orcid.org/0000-0002-8246-5172>, Universidad Nacional de la Amazonia Peruana. Facultad de Industrias Alimentarias. Iquitos - Perú; carlos.li@unapiquitos.edu.pe,

Conflicto de intereses y divulgación

Los autores declaran no tener conflictos de interés que haya influenciado en los resultados de nuestro trabajo de investigación; asimismo declaramos no conocer algún posible conflicto de interés que se derive luego de la divulgación del presente trabajo.

Consentimiento informado

Los autores del presente artículo declaramos si haber solicitado la autorización de los individuos participantes en el estudio para usar la información proporcionada; a quienes hemos garantizado el derecho a interrumpir su participación en cualquier momento, el anonimato por lo que no se revela su identidad, así como el tratamiento confidencial y privado de la información recibida.

Introducción

En la actualidad los estudiantes de educación básica regular tratan en lo posible de evitar tener problemas de tipo académicos, pero por lo general terminan involucrados de una forma u otra en diversas situaciones donde su formación profesional se ve de alguna forma afectada; muchos culpan de ello al sistema educativo peruano, a la actualización de los temas y el currículo, a la infraestructura y los materiales que la institución educativa tiene para brindar a sus estudiantes, a la poca importancia que le dan a la capacitación de recursos humanos, en este caso la plana docente; pero no se detienen a pensar en la estrategias de los docentes usan en sus clases donde se puede apreciar que existen docentes que imparten sus clases como lo hacían hace más de 10 o incluso 20 años atrás, lo cual aunque no se puede decir que son malos docentes, se puede afirmar que sus métodos ya no son los adecuados y que existen nuevas herramientas tecnológicas que permiten tener un mejor resultado académico. (Huerta, Rommel & Luna, Demetrio, 2016)

Desde la perspectiva del docente del siglo XXI, se puede tener en cuenta que los docentes más jóvenes, es decir los que en estos últimos años han iniciado su carrera en el sector magisterial, son los que más se preocupan por tratar de aplicar estas nuevas tecnologías informáticas para sus sesiones de clase, ya que buscan una forma más motivadora en sus labores como formadores de futuros hombres y mujeres integrales, logrando de esta forma mejorar los niveles de rendimiento académico. (Araoz et al., 2008)

Lo que se desea es tener estudiantes muy motivados para el estudio de sus asignaturas,

pero en la realidad, esta idea no está presente en la gran mayoría de los casos, ya que si bien se esperaría que los estudiantes lleguen con una motivación suficiente para hacer que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea muy efectivo, terminan en muchos de los casos hasta dejando los estudios; es por ello que tratar de tener estudiantes que logren el éxito en sus estudios y puedan lograr la culminación de estudios secundarios en el tiempo previsto en el currículo, es de mucha importancia y un trabajo en el que hay que poner un gran empeño para lograrlo. Hoy en día existen muchas herramientas pedagógicas, para poder hacer que los estudiantes se sientan atraído por las materias que imparte el docente, solo es trabajo del mismo, seleccionar adecuadamente la herramienta que mejor se ajusta a su trabajo y a sus objetivos o metas. (Cabañas & Ojeda, 2002)

Es por ello que se puede afirmar que hacer investigación educativa, donde se pueda poner a prueba estas herramientas pedagógicas es importante, de tal forma que se pueda validar una nueva estrategia de estudios que permita no solo mejorar el desarrollo de la clase, sino y mucho más importante, atraer la atención del estudiante y que este aprenda en una forma más sencilla y natural; esto se consolida si tenemos en cuenta que en los colegios públicos los recursos para este tipo de actividades es muy escaso, por lo que hay que voltear la mirada a todas las herramientas informáticas educativas, que son gratuitas y al no producir ningún gasto, son factibles de ser utilizadas.

En la Institución Educativa Virgen de Loreto, esta situación se da en alguna medida, ya es una debilidad el nivel de conocimiento en herramientas informáticas que tienen los docentes en esta institución, es por ello que a pesar de las constantes capacitaciones que la Dirección ha implementado, muchos de los docentes utilizan la mínima expresión para el desarrollo de sus asignaturas, limitándose a trabajar con procesadores de texto y diapositivas para exposiciones; cosas que los estudiantes ya manejan casi en su totalidad con mucha naturalidad. Es por ello que se ve como una necesidad importante el poder recomendar el uso de alguna estrategia viable para mejorar el uso de este tipo de herramientas modernas, en este caso mejorar el trabajo virtual utilizando la pizarra virtual; la cual es muy versátil para el uso de la docencia; esta herramienta permite mejorar las clases virtuales, que aunque ya nos encontramos en un periodo de retorno a la presencialidad, no hay que dejar de lado que las actividades virtuales vinieron a quedarse entre nosotros, como una forma de salvaguardar la integridad de los participantes, más aún en tiempos donde estos estudiantes escolares, pasarán al sistema universitario o superior y las formas de trabajo en este nivel existen en forma virtual y presencial.

Como un antecedente que todos han vivido, se puede mencionar lo sucedido hace dos años, que con la emergencia sanitaria de Covid-19, se impusieron grandes restricciones para poder desarrollar las clases en forma presencial, y muchas instituciones educativas y docentes en general, no estuvieron preparados para esta realidad que se dio de la noche a la mañana; se dieron capacitaciones express para poder preparar a los docentes y ajustar los medios tecnológicos para poder desarrollar las clases en forma virtual y cuanto nos hubiera servido que conociéramos del uso de las pizarras virtuales como es el Jamboard, que no es más que una herramienta gratuita que nos brinda el servicio de Google® a toda la comunidad educativa, y permite que la virtualidad no sea sinónimo de exposiciones usando solo diapositivas. La pizarra digital Jamboard, es un componente que se puede utilizar como herramienta tecnológica, para que el docente pueda desarrollar su clase en forma más natural, donde con el uso de una computadora, puede: escribir, graficar y dibujar lo que desea comunicar a sus estudiantes, haciendo uso directo de la pantalla; en este caso los estudiantes podrán visualizar en forma más fácil lo que el docente está tratando de dar a conocer con su exposición y lo que escribe en pantalla.

Las pizarras virtuales o digitales son herramientas que se encuentran en línea, y que permiten al docente realizar su clase de forma remota, de esta forma pueden incluir gráficos y mejorar la experiencia con los estudiantes. Estas pizarras virtuales, se encuentran alojadas en la nube y es factible poder diseñar, salvar y compartir con los estudiantes la información que ahí se ha trabajado,

todo sólo con manejar un correo electrónico. De igual forma estas pizarras son plataformas para un desarrollo de trabajo colaborativo y que se complementan con otras herramientas como pueden ser las videollamadas y aulas virtuales (plataformas institucionales), ya que por su diversidad de funciones es efectiva en la diversidad de temas tratados por el docente. (Velasco, 2020)

La herramienta Jamboard que pertenece a unos de los componentes de la Suite de Google, es la pizarra virtual que se puede utilizar en forma sincrónica (tiempo real) para poder dar mejores explicaciones a una audiencia, las personas pueden ingresar a esta plataforma con solo tener una cuenta de Gmail o institucional tipo G-Suite, además de poder utilizarlo no solo en computadoras, sino también en dispositivos móviles o tabletas. (Gallego, 2016)

Materiales y métodos

La investigación se ha enmarcado en un tipo de estudio cuantitativo ya que puedo llegar a tener resultados porcentuales, y experimental porque se sometió el uso del Jamboard con experimento dentro de las clases con los estudiantes, para ver qué efecto tenía en su trabajo cotidiano. Por otro lado, el diseño que se utilizó para su ejecución fue el pre-experimental ya que se aplicó el uso del Jamboard, con la finalidad de estudiar el impacto que podría reflejarse en las exposiciones virtuales. Para poder recolectar la información necesaria se empleó el método del pre-test y post-test, con un solo grupo. (Hernandez et al., 2010)

Como población se tuvo a todos los estudiantes de secundaria en la Institución Educativa Virgen de Loreto de la ciudad de Iquitos, matriculados en el año 2021, y fueron en total 168 estudiantes, de donde se seleccionó de manera aleatoria la sección que sería la muestra la cual fue la sección "C", donde había 35 estudiantes, siendo esta la muestra para el estudio. Para el desarrollo del trabajo ya la recolección de datos, se utilizó la encuesta y la observación directa, la primera aplicando un cuestionario para tener la percepción de los estudiantes sobre el trabajo realizado con la Pizarra virtual Jamboard y la segunda con una ficha de observación, donde se pudo evaluar el trabajo desarrollado por los estudiantes en sus exposiciones virtuales. Estos instrumentos fueron sometidos a prueba de validez y confiabilidad, siendo la primera mediante la técnica del juicio de expertos y la segunda aplicando el coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach.

Resultados

Tabla 1

Percepción de los estudiantes hacia la Pizarra Virtual Jamboard

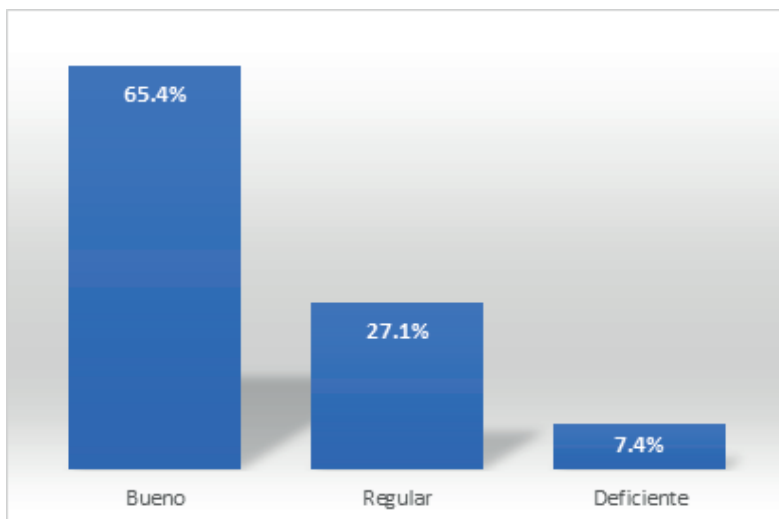
La pizarra virtual Jamboard y sus características	Deficiente		Regular		Bueno		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sobre los requisitos técnicos que tiene el aplicativo.	2,8	8,0 %	9,2	26,3 %	23,0	65,7 %	35	100 %
Sobre las funciones pedagógicas que tiene el aplicativo.	2,4	6,9 %	9,8	28,0 %	22,8	65,1 %	35	100 %
PROMEDIO	2,6	7,4 %	9,5	27,1 %	22,9	65,4 %	35	100 %

Fuente: Obtenido por los autores.

En la Tabla 1, se aprecia la percepción que tienen los estudiantes que fueron parte de la muestra sobre el uso que pueden aplicar la pizarra virtual Jamboard dentro de sus trabajos en clases y considerando que la muestra fue de 35 estudiante en total, se pudo identificar que sobre los requisitos técnicos que tiene el aplicativo, el 65,7 % de los estudiantes indicaron que es "Bueno", el 26,3 % de estudiantes indicaron que es "Regular" y sólo el 8 % de estudiantes indicaron que es "Deficiente", por otro lado sobre las funciones pedagógicas que tiene el aplicativo, el 65,1 % de los estudiantes indicaron que es "Bueno", el 28 % de los estudiantes indicaron que es "Regular" y sólo el 6,9 % de los estudiantes indicaron que es "Deficiente".

Gráfico 1

Percepción de los estudiantes hacia la Pizarra Virtual Jamboard



Fuente: Tabla 1

Tabla 2

Nivel de logro de las exposiciones virtuales sin utilizar la pizarra virtual Jamboard

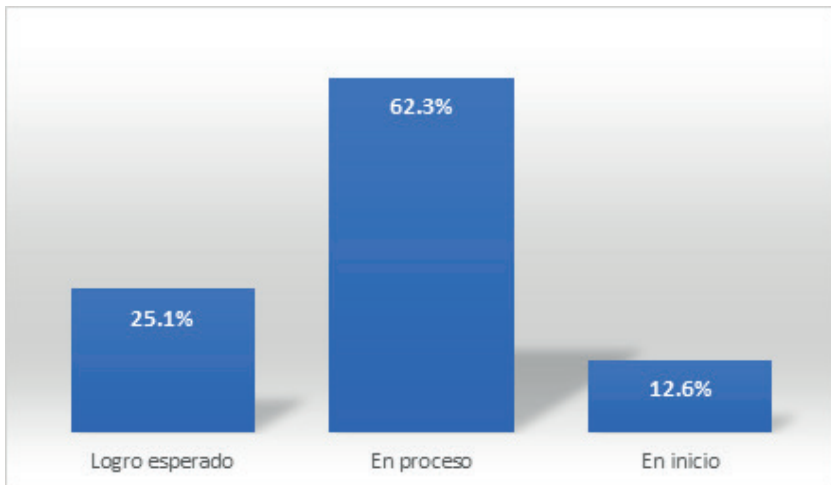
Nivel de Logro de las exposiciones virtuales en el pre-test	En inicio		En proceso		Logro esperado		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Tiene dominio del tema, explicando con coherencia y ejemplos, dando ideas propias y brindando información adicional.	5,0	14,3 %	22,0	62,9 %	8,0	22,9 %	35	100 %
Tiene conocimientos informáticos para poder trabajar con diapositivas, presentar imágenes, videos y audios, con un buen control de la plataforma virtual.	3,8	10,9 %	21,6	61,7 %	9,6	27,4 %	35	100 %
PROMEDIO	4,4	12,6 %	21,8	62,3 %	8,8	25,1 %	35	100 %

Fuente: Obtenido por los autores

En la Tabla 2, se tiene la evaluación realizada a las exposiciones virtuales de los estudiantes que formaron parte de la muestra, donde se apreció el trabajo realizado en forma virtual, sin utilizar la pizarra virtual, sólo las herramientas que hasta ese momento conocían, como son: las diapositivas y la videollamada, es por ello que se tuvo como resultado para el criterio sobre si tiene dominio del tema, explicando con coherencia y ejemplos, dando ideas propias y brindando información adicional, el 22,9 % de los estudiantes tuvieron un “logro esperado”, el 62,9 % de estudiantes se encontraron “en proceso” y el 14,3 % de los estudiantes estaban “en inicio”; por otro lado evaluar sus capacidades informáticas con el criterio si tiene conocimientos informáticos para poder trabajar con diapositivas, presentar imágenes, videos y audios, con un buen control de la plataforma virtual, se obtuvo que el 27,4 % de los estudiantes tuvieron un “logro esperado”, el 61,7 % de los estudiantes se encontraron “en proceso” y el 10,9 % de los estudiantes estuvieron “en inicio”.

Gráfico 2

Nivel de logro de las exposiciones virtuales sin utilizar la pizarra virtual Jamboard



Fuente: Tabla 2

Tabla 3

Nivel de logro de las exposiciones virtuales utilizando la pizarra virtual Jamboard

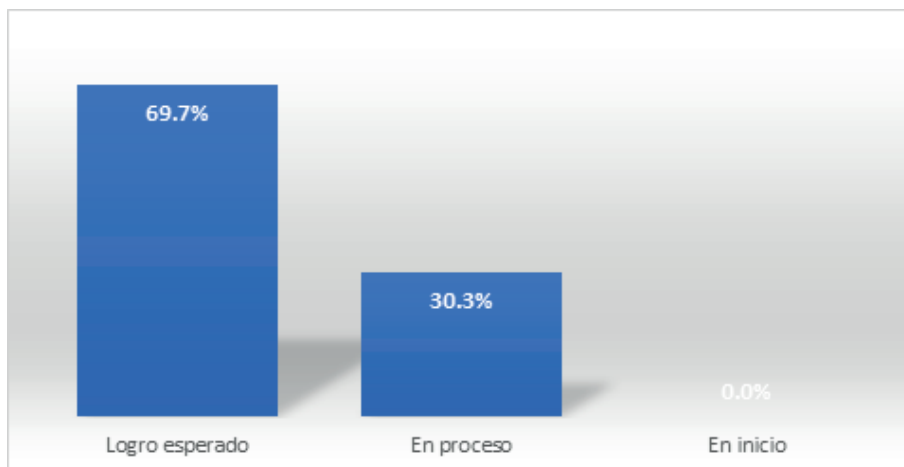
Nivel de Logro de las exposiciones virtuales en el post-test	En inicio		En proceso		Logro esperado		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Tiene dominio del tema, explicando con coherencia y ejemplos, dando ideas propias y brindando información adicional.	0,0	0,0 %	11,0	31,4 %	24,0	68,6 %	35	100 %
Tiene conocimientos informáticos para poder trabajar con diapositivas, presentar imágenes, videos y audios, con un buen control de la plataforma virtual.	0,0	0,0 %	10,2	29,1 %	24,8	70,9 %	35	100 %
PROMEDIO	0,0	0,0 %	10,6	30,3 %	24,4	69,7 %	35	100 %

Fuente: Obtenido por los autores

En la Tabla 3, se tiene la evaluación realizada a las exposiciones virtuales una vez que se les capacitó en el uso de la herramienta Jamboard, la cual es la pizarra virtual de la suite de google, con lo cual pudieron identificar una aplicación que no había usado antes en sus clases virtuales, con lo que al ser evaluados en el criterio sobre si tiene dominio del tema, explicando con coherencia y ejemplos, dando ideas propias y brindando información adicional, 68,6 %, obtuvieron un "logro esperado", el 31,4 % de los estudiantes estuvieron "en proceso" y ningún estudiante quedó "en inicio"; por otro lado al evaluar sus capacidad informáticas con el criterio si tiene conocimientos informáticos para poder trabajar con diapositivas, presentar imágenes, videos y audios, con un buen control de la plataforma virtual, se obtuvo que el 70,9 %, obtuvieron un "logro esperado", el 29,1 % de los estudiantes estuvieron "en proceso" y ningún estudiante estuvo "en inicio".

Gráfico 3

Nivel de logro de las exposiciones virtuales utilizando la pizarra virtual Jamboard



Fuente: Tabla 3

Tabla 4

Comparación de las evaluaciones en las exposiciones virtuales con y sin uso de la pizarra virtual Jamboard

Momentos	Exposiciones Virtuales					
	En inicio		En proceso		Logro esperado	
	N	%	N	%	N	%
Sin utilizar la pizarra virtual Jamboard (Pre-Test)	4,4	12,6 %	21,8	62,3 %	8,8	25,1 %
Utilizando la pizarra virtual Jamboard (Post-Test)	0,0	0,0 %	10,6	30,3 %	24,4	69,7 %

Fuente: Tabla 2 y Tabla 3

En la Tabla 4, se tiene la comparación realizada a las evaluaciones en el pre-test y post-test, es decir cuando las exposiciones virtuales en un primer momento se dieron sin el uso de la pizarra virtual (solo con lo que conocían hasta ese instante) y luego cuando utilizaron el Jamboard para optimizar las exposiciones virtuales, previa la capacitación sobre la herramienta, teniendo como resultado lo siguiente: en un primer momento los estudiantes que tuvieron un “logro esperado” fue del 25,1 %, a comparación que al utilizar el Jamboard, éste dato subió a 69,7 %, de igual forma los estudiante que estuvieron “en inicio” en un primer momento fue de 4,4 % y luego de la capacitación, no hubo ningún estudiante en este nivel.

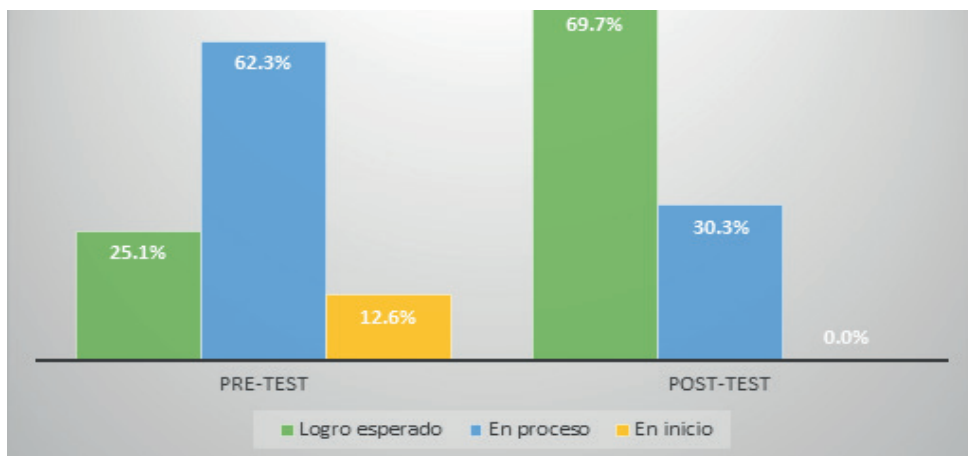
Es por ello que si se analiza las exposiciones virtuales antes de la capacitación de la pizarra virtual Jamboard se tuvo que sólo el 25,1 % de estudiantes lograron una evaluación cualitativa de “A”, a diferencia que cuando se analiza las exposiciones virtuales después de la capacitación de la pizarra virtual Jamboard donde este valor subió hasta el 69,7 %.

De esta forma y para poder afirmar que la aplicación de la pizarra virtual Jamboard tiene un impacto positivo en las exposiciones virtuales, se recurrió la prueba estadística inferencial paramétrica t-student (t), trabajando con una nivel de confiabilidad del 99 % y obteniendo un valor de t tablar (t_c) = 15,6; un valor de t calculada (t_c) = 6,96; por lo que se tuvo que el valor de t_c es mayor

que el valor de t_v confirmando que la aplicación del Jamboard si tiene un impacto positivo en las exposiciones virtuales.

Gráfico 4

Comparación de las evaluaciones en las exposiciones virtuales con y sin uso de la pizarra virtual Jamboard



Fuente: Tabla 4

Discusión

Con los resultados obtenidos se puede afirmar que los estudiantes que formaron parte de la muestra, los cuales fueron un total de 35 estudiantes de secundaria, pudieron desenvolverse muy bien con la pizarra virtual Jamboard, ya que la opinión vertida en el mismo fue muy favorable, teniendo un nivel de "bueno" en un 65,4 % en forma general y si mencionamos sobre sus características, se tiene que sobre los requisitos técnicos obtuvo un porcentaje mayor en la percepción de "bueno" con 65,7 % y sobre las funciones pedagógicas un 65,1 %, lo cual nos indica que el Jamboard, es una herramienta eficaz, para el trabajo dentro de las exposiciones virtuales cuando es trabajado con los estudiantes, estos resultados son similares con los reportado por (Cari & Callme, 2017) tesis, artículos científicos y académicos, entrevistas, entre otros. Este estudio es cualitativo, de naturaleza descriptiva, es decir, se ha desarrollado con la recopilación de datos e información sobre los diferentes aspectos de este tema (la pizarra digital Interactiva, donde indica que la pizarra interactiva es una herramienta que propicia el aprendizaje en estudiantes del nivel secundario, por otro lado permite que por su interactividad se puedan manejar con mucha más facilidad los diversos temas tratados, finalmente concluye que es un recurso que permite acelerar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes.

Si nos referimos al nivel de logro que los estudiantes obtuvieron en sus exposiciones virtuales en el modo regular, es decir, como siempre lo vinieron aplicando durante las clases virtuales, utilizando solamente diapositivas y videollamadas, estas fueron consideradas en mayor porcentaje como "logro en proceso", con un 62,3 %, lo que nos indica que los estudiantes los hacían bien, pero podría ser mucho mejor, como otro datos resaltante es que sólo el 25,1 % tuvieron una evaluación de "logro esperado", habiendo un porcentaje de 12,6 %, que se encontraban "en inicio", estos datos son comparables con lo reportado por (Martínez, 2019) que conviven en la comarca de la Vega Baja del sur de Alicante, todos ellos son Colegios Públicos pertenecientes a Consellería de Educación. En los cuatro hay una diferencia notable que va a ser la base de la presente Tesis doctoral, la utilización de la Pizarra Digital Interactiva (PDI, donde indica que el usar pizarras interactivas hace que se vea mejorado la destreza de los estudiantes, pero que ellos ya poseen una habilidad

para poder trabajar sin la herramienta, sólo que sus desempeño es mucho mejor y por ende las evaluaciones también se ven afectadas positivamente.

Por otro lado se tiene que el nivel de logro de los estudiantes una vez capacitados en el manejo de la pizarra virtual Jamboard, fue de la siguiente manera: obtuvieron un “logro esperado”, el 69,7 % de los estudiantes, “en proceso” quedaron un 30,3 % y como dato relevante ningún estudiante quedó en el nivel de “en inicio”, esto indica que luego de haberse capacitado y aprendido a manejar la herramienta Jamboard, los estudiantes tuvieron mucha más soltura para desarrollar sus exposiciones virtuales, de esta forma pudieron aplicar mejor sus conocimientos en la exposición y conquistaron mejor la temática tratada; estos resultados coinciden con lo encontrado por (Buitrago & Valencia, 2015), donde indica enfáticamente que la aplicación de pizarras digitales tiene un fuerte efecto positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, ya que les brinda un interés especial por aprender, le da mayor seguridad y facilidad para dar a conocer sus ideas cuando se realizan clases virtuales, lo cual contribuye a mejorar el trabajo colaborativo, mediante una efectiva la interacción para mejorar las capacidad de cada uno de los integrantes del equipo.

Es por ello que si comparamos los resultados de los dos momentos donde se recogieron la información a evaluar (pre-test y post-test), se tiene que los estudiante que tuvieron “logros esperados” mejoraron de un 25,1 % a 69,7 % y en el caso de los estudiantes que estaban “en inicio” primero hubo un 12,6 % de estudiantes en este nivel, pero al final no quedó ningún estudiante con este nivel de logro; esto permite afirmar que el uso de la pizarra virtual Jamboard tiene un impacto positivo en las exposiciones virtuales en los estudiantes de nivel secundario, dato que coincide con lo reportado por (Grandes, 2016), donde indica que aplicar herramientas digitales y poder ir implementando el uso pizarras digitales interactivas, nos da como resultado una mejora en el aprendizaje y se pueden lograr resultados académicos superior a la media que se tiene normalmente en este nivel de estudios.

Conclusiones

Existe herramientas virtuales que pueden ser usadas en forma libre, es decir que son totalmente gratuitos para que sean instaladas y aprovechadas por la comunidad educativa, esto es una gran ventaja para los centros de estudios, en todos sus niveles, para que puedan mejorar las habilidades y destrezas de sus estudiantes.

La pizarra virtual Jamboard, que forma parte de la suite Google®, es una herramienta digital gratuita, que los estudiantes del nivel secundario han catalogado como “buena” para su desarrollo educativo, permitiéndoles mejorar sus exposiciones virtuales, en tiempo donde la virtualidad fue muy importante para salvaguardar la salud en tiempos de pandemia.

Antes de que los estudiantes utilicen la pizarra virtual Jamboard en sus exposiciones virtuales, éstos lo realizaban utilizando las herramientas básicas como son las diapositivas en PowerPoint® y las videollamadas donde ellos salían hablando y en el mejor de los casos improvisaban una pizarra en la pared de su casa, la forma no era incorrecta, pero podía ser mejorado.

Cuando los estudiantes fueron capacitados en el uso de la pizarra virtual Jamboard, aprendieron a usar una nueva herramienta, la cual les servirá por siempre y con seguridad las utilizarán en un futuro no muy lejano en otras actividades, donde a través de la interactividad han podido recrear en forma virtual y con uso del computador una pizarra para que sus ideas se plasmen con mejores resultados y sea mucho más entendible.

Es por ello que se puede afirmar que, con este estudio, que el uso de la pizarra virtual Jamboard mejora en forma efectiva las exposiciones virtuales, dando mayor realce a esta actividad y brinda una herramienta de fácil acceso a todo el sistema educativo peruano, es decir se ven beneficiados docentes y estudiantes al mismo tiempo.

Referencias

- Araoz, R., Iltata, G., & Ruiz, G. (2008). *Estrategias para aprender a aprender* (1ra ed.). Pearson.
- Buitrago, C., & Valencia, D. (2015). *La estrategia del uso de tableros digitales como instrumento de apoyo pedagógico, incentiva al aprendizaje de los estudiantes del grado sexto en la asignatura de lengua castellana del Instituto Educativo León de Greiff de Aguazul 2015* [Tesis de Maestría]. Universidad Norbert Wiener.
- Cabañas, J., & Ojeda, Y. (2002). *Aulas virtuales como herramientas de apoyo en la educación* (1ra ed.). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Cari, R., & Callme, M. (2017). *El rendimiento académico con el uso de las pizarras inteligentes en los estudiantes de primer grado de educación secundaria de la institución educativa "Víctor Manuel Torres Cáceres" punta de bombón, Arequipa—2017* [Tesis de título]. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.
- Gallego, D. (2016). *La pizarra digital. Una ventana al mundo desde las aulas* (1ra ed.). Eduforma.
- Grandes, I. (2016). *La pizarra digital interactiva y el proceso de aprendizaje de los estudiantes de los novenos años de educación básica en la escuela "teresa flor"*. [Tesis de Maestría]. Universidad Regional Autónoma de los Andes "UNIANDES".
- Hernandez, R., Fernandez, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación* (2da ed.). Mc Graw Hill.
- Huerta, Rommel & Luna, Demetrio. (2016). *El software JClic y su grado de influencia en el desarrollo de las capacidades en el área de Ciencias Sociales en los alumnos del 1er grado de secundaria la I. E. "Silvia Ruff" de Huari* [Tesis]. Universidad Católica Sedes Sapientiae.
- Martínez, S. (2019). *La pizarra digital en el aula de música de educación primaria. Evaluación de su eficacia como recurso educativo* [Tesis de doctorado]. Universidad de Alicante.
- Velasco, M. (2020). *Software Educativo* (1ra ed.). gcloyola.



© Los autores. Este artículo es publicado por la *Horizonte de la Ciencia* de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Atribución-No Comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.

Directrices para autores y autoras

1. *Horizonte de la ciencia* recibe artículos, ensayos y reseñas **inéditas, originales** y escritos en español o portugués. Los artículos enviados a nuestro medio no deben estar en proceso de evaluación para su publicación en otras revistas. El contenido del texto es de entera responsabilidad del autor. Nuestra revista proporciona un acceso abierto inmediato a su contenido, basado en el principio que ofrecer al público un acceso libre a las investigaciones ayuda a un mayor intercambio global del conocimiento. Se permite a los lectores la reproducción total o parcial de los trabajos siempre y cuando se explicita la fuente.
2. Las colaboraciones serán aceptadas gratuitamente; los cuales son enviados a través de la plataforma de la revista. La recepción del artículo o reseña no garantiza su publicación. Estos son sometidos a una evaluación de parte de dictaminadores nacionales o internacionales externos a las instituciones de los autores, manteniéndose el anonimato entre autores y jueces. Los artículos son evaluados primero por el Director y los Asistentes de Redacción, esta etapa es de carácter estrictamente formal; se valora si el texto de adecua a los objetivos de la revista, si sigue las normas editoriales, y el índice de similitud (para lo cual se recurre a la asistencia de Turnitin, se acepta el artículo que obtenga un porcentaje de similitud con otras fuentes si no supera el 30 % en lo global y 10 % respecto de una única fuente). Una vez que el artículo sea aceptado para su publicación el autor debe firmar la cesión de derechos a la Universidad Nacional del Centro del Perú para su edición *postprint*, bajo licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (BY-NC). Los editores nos reservamos el derecho de realizar los ajustes de estilo convenientes. Los manuscritos aceptados para publicación, serán enviados a los autores, después de maquetados, para que los revisen y emitan su conformidad respecto de la prueba de imprenta. En el caso de que los autores detecten errores o alguna inexactitud, después de publicado el artículo deberán informar inmediatamente al Director de la revista, proporcionando la información necesaria, para que se proceda a realizar las correcciones pertinentes.
3. Los artículos deben ser enviados en archivo Word deberán omitir cualquier referencia que permita identificar al autor y su afiliación académica. Los datos del autor, la autora, los autores o autoras deberán ser enviados en otro archivo adjunto. Con el objetivo de fomentar el diálogo académico entre autores y lectores, los autores y autoras del texto deben proporcionar, una dirección electrónica válida; así como un microcurrículo que especifique su nacionalidad, filiación institucional, grados académicos y código de identificación ORCID. Los textos consignan como máximo a seis autores y debe especificarse el rol cumplido por cada autor. *Horizonte de la Ciencia* suscribe el sistema de especificación CRediT (Contributor Roles Taxonomy) por lo que considera 14 tipos de contribución: conceptualización, metodología, software, validación, análisis de datos, investigación, recursos, curación de datos, redacción —preparación del primer borrador, redacción— revisión y edición, visualización, supervisión, gestión del proyecto, adquisición del financiamiento. Independientemente de la contribución todos los autores son igualmente responsables del artículo. Los autores no podrán publicar más de un artículo (ni como coautor) en el mismo número de la revista. Tampoco será posible que un mismo autor publique en números consecutivos de la revista.
4. En la primera página del artículo debe aparecer el título en inglés y en español o portugués, un resumen que no supere las 100 palabras y una lista de un máximo de cinco palabras clave en los idiomas señalados. Respecto de las palabras clave se recomienda consultar el Vocabulario Controlado del IRESIE en la página:

http://132.248.192.241/~iisue/www/seccion/bd_iresie/index.php?lg=vocabulario.html

5. El texto debe ser redactado en procesador de textos Word a doble espacio y sin espacios adicionales entre párrafos, justificado; con un tipo de fuente de 12 puntos. Todos los márgenes tienen 2,5 cm.
6. La extensión de los artículos debe ser de entre 12 y 20 páginas de papel tamaño A4. La extensión de las reseñas y entrevistas no debe superar las 4 cuartillas. Las reseñas de libros y eventos académico son resúmenes críticos de temas educativos o humanísticos.
7. Las notas al pie deben ir a espacio simple y con un tipo de fuente de 10 puntos. No serán de carácter bibliográfico, sino de comentario o ampliación.
8. La primera vez que aparezca una sigla o un acrónimo debe escribirse en extenso, con el acrónimo o sigla correspondiente entre paréntesis.
9. El uso de itálicas o cursivas es exclusivamente para títulos de obras (libros, películas artículos, etc.), para expresiones o citas en lengua extranjera y para resaltar fragmentos de frases o palabras. Para enfatizar éstas últimas en una cita es necesario incluir la expresión "énfasis nuestro" o "énfasis del autor" en el caso que el énfasis haya sido realizado por el mismo autor citado.
10. Las negritas sólo se usan para títulos y subtítulos del artículo.
11. El uso total de mayúsculas sólo es posible para el título principal del artículo.
12. Las subdivisiones o subtítulos del artículo deben usar la numeración arábiga.
13. Las ilustraciones, cuadros, figuras y gráficos deben estar en alta definición pudiendo estar en color o a blanco y negro. se debe consignar de dónde se obtuvo la información necesaria para su elaboración.
14. Los manuscritos deberán citar y dar la referencia a todos los datos, códigos de programas y demás materiales que hayan sido utilizados en la investigación. Se recomienda a los autores que publiquen los datos en Figshare o en el repositorio de su institución.
15. Dentro del cuerpo de texto las citas literales de hasta cuatro líneas deben de ir entre comillas. Las citas que sobrepasen las cuatro líneas deben comenzar en una nueva entrada justificada y con espacio simple entrelíneas.
16. La revista emplea el sistema APA de referencias y citas parentéticas, sean estos literales o textuales (entre comillas) o parafraseados. De ser el caso deben añadirse las direcciones web o DOI en las referencias.
17. Después de una cita textual o de hacer referencia a un autor o a una obra, se colocará entre paréntesis el apellido del autor, el año y la página: Las reseñas de libros y eventos académicos registrarán todos los datos bibliográficos: Huamán Huayta, Ludencino. (2013) Currículo Regional Junín. Huancayo: UNCP.
 (Lazo, 2001 p. 30)
 (Lazo, 2001 p. 30; Soto, 2002 pp. 41-2)
 (Lazo, 2001 p. 30; Soto y Moya, 2006 pp. 195-7)
 (Kernis, Cornell, Sun, Berry, y Harlow, 1993) (Kernis et al., 1993)
 En la investigación desarrollada por Kernis (1981a)...

18. La bibliografía referida en el texto se deberá incluir al final del artículo, bajo el título de "Referencias". Deberá aparecer en orden alfabético, empleando sangría francesa, en los siguientes formatos.

Libro: Autor. (año) *Título en cursivas*. Editorial.

Huamán, L. (2013) *Currículo Regional Junín*. UNCP.

Capítulo de libro: Autor. (año) Título del capítulo. Autor del libro (si es diferente al del capítulo o parte del libro) *Título del libro* (cursivas). Editorial. páginas.

Cueto, M. (2013) Prólogo: Alfonso Quiroz Norris (1956-2013), el historiador incansable. Quiroz, A. *Historia de la corrupción en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos. 5-25.

Artículo: Autor. (año) Título del artículo. *Nombre de la revista* (cursivas) volumen y/o número en arábigos. páginas.

Weisz Carrington, G. (s.f.) Acústica animada. *Máscara, Cuaderno iberoamericano de reflexión sobre escenología* 7 (8). 98-104.

Web: Autor. (año) Título del artículo. *Nombre del sitio* (cursivas). URL completo.

Asante, M. (2009) Afrocentricity. Asante.net. <http://www.asante.net/articles/1/afrocentricity/>

Diretrizes para autores e autoras

1. *Horizonte de la ciencia* recebe artigos, ensaios e resenhas **inéditas, originais** e escritos em espanhol ou português. Os artigos enviados não devem estar em processo de avaliação para publicação em outras revistas. O conteúdo do texto é de inteira responsabilidade do autor. Nossa revista proporciona um acesso aberto imediato ao seu conteúdo, baseado na ideia de que oferecer ao público um acesso livre às pesquisas colabora com um maior intercâmbio global de conhecimento. É permitido aos leitores a reprodução total ou parcial dos trabalhos sempre e quando se explicita a fonte.
2. As colaborações serão aceitas gratuitamente, as quais são enviadas através da plataforma da revista. O recebimento do artigo ou resenha não garante sua publicação. Estes são submetidos a uma avaliação por parte de examinadores nacionais ou internacionais externos às instituições dos autores, mantendo-se o anonimato entre autores e avaliadores. Os artigos primeiro são avaliados pelo Diretor e os Assistentes de Redação, sendo essa etapa de caráter estritamente formal; se valoriza se o texto se adequa aos objetivos da revista, às normas editoriais e ao índice de similitude (para ao qual se recorre ao auxílio de Turnitin, onde se aceita que o artigo obtenha uma porcentagem de similitude com outras fontes que não ultrapasse os 30 % no global e 10 % a respeito de uma única fonte). Uma vez que o artigo seja aceito para publicação, o autor deve assinar a cessão de direitos para a Universidad Nacional del Centro del Perú em relação à sua edição *postprint*, sob licença Creative Commons Reconhecimento-NoComercial 4.0 Internacional (BY-NC). Os editores se reservam no direito de realizar os ajustes estilísticos convenientes. Os manuscritos aceitos para publicação serão enviados aos autores, depois de ajustado o layout, para que os revisem e emitam sua aceitação sobre a prova de impressão. No caso de que os autores detectem erros ou algo inexato depois de publicado o artigo, deverão informar imediatamente ao Diretor da revista, dando a informação necessária para que se façam com as correções pertinentes.
3. Os artigos devem ser enviados em arquivo Word e deverão omitir qualquer referência que permita identificar o autor e sua filiação acadêmica. Os dados do autor, autora, autores ou autoras deverão ser enviados em outro arquivo anexo. Com o objetivo de fomentar o diálogo acadêmico entre autores e leitores, os autores e autoras do texto devem fornecer um e-mail válido, bem como um minicurrículo que especifique sua nacionalidade, filiação institucional, títulos acadêmicos e código de identificação ORCID. Os textos podem ter no máximo seis autores e deve ser especificado o trabalho cumprido por cada um. *Horizonte de la Ciencia* utiliza o sistema de especificação CRediT (Contributor Roles Taxonomy) pelo que se considera 14 tipos de contribuição: conceituação, metodologia, software, validação análises de dados, pesquisa, recursos, curadoria de dados, redação, revisão, edição, visualização, supervisão, gestão do projeto e aquisição do financiamento. Independentemente da contribuição, todos os autores são igualmente responsáveis pelo artigo. Os autores não poderão publicar mais de um artigo (nem como coautor) no mesmo número da revista. Também não será possível que um mesmo autor publique em números consecutivos da revista.
4. Na primeira página do artigo deve aparecer um título em inglês e em espanhol ou português, um resumo que não ultrapasse 100 palavras e uma lista de no máximo cinco palavras-chave nos dois idiomas escolhidos. Sobre as palavras-chave se recomenda consultar o Vocabulário Controlado do IRESIE na página: http://132.248.192.241/~iissue/www/seccion/bd_iresie/index.php?lg=vocabulario.html
5. O texto deve ser redatado em processador de textos Word em espaço duplo e sem espaços adicionais entre parágrafos, justificado, com uma fonte tamanho 12. Todas as margens têm 2,5cm.

6. O tamanho dos artigos deve ser entre 12 e 20 páginas de papel A4. O tamanho das resenhas e entrevistas não deve superar 4 páginas. As resenhas de livros e eventos acadêmicos são resumos críticos de temas educativos ou humanísticos.
7. As notas de rodapé devem ir com espaço simples e com fonte tamanho 10. Não serão de caráter bibliográfico, mas de comentário ou ampliação.
8. Na primeira vez que apareça uma sigla ou acrônimo, deve-se escrever por extenso, com o acrônimo ou sigla correspondente entre parênteses.
9. O uso de itálicas ou cursivas é exclusivo para títulos de obras (livros, filmes, artigos, etc.), para expressões ou citações em língua estrangeira e para ressaltar fragmentos de frases ou palavras. Para enfatizar estas últimas em uma citação é necessário incluir a expressão “grifo do autor” no caso de que a ênfase tenha sido realizada pelo mesmo autor citado.
10. O negrito só se usa para títulos e subtítulos do artigo.
11. O uso total de maiúsculas só é possível para o título principal do artigo.
12. As subdivisões ou subtítulos do artigo devem usar a numeração de algarismos arábicos.
13. As ilustrações, quadros, figuras e gráficos devem estar em alta definição, podendo estar colorido ou em cor branco e preto. Se deve informar de onde se obteve a informação necessária para sua elaboração.
14. Os manuscritos devem citar e fazer referência a todos os dados, códigos de programa e outros materiais que tenham sido utilizados na pesquisa. Os dados devem ser publicados no Figshare ou no repositório da instituição do autor.
15. Dentro do corpo do texto as citações literais de até quatro linhas devem ir entre aspas. As citações que ultrapassem quatro linhas devem começar em uma nova entrada justificada e com espaço simples entre linhas.
16. A revista emprega o sistema APA de referências e citações parentéticas, sejam literais, textuais (entre aspas) ou parafraseadas. Se for o caso, deve-se adicionar os links ou DOI nas referências.
17. Depois de uma citação textual ou de fazer referência a um autor ou a uma obra, se colocará entre parênteses o sobrenome do autor, o ano e a página. As resenhas de livros e eventos acadêmicos registrarão todos os dados bibliográficos: Huamán Huayta, Ludencino. (2013) Currículo Regional Junín. Huancayo: UNCP.

(Lazo, 2001 p. 30)

(Lazo, 2001 p. 30; Soto, 2002 pp. 41-2)

(Lazo, 2001 p. 30; Soto y Moya, 2006 pp. 195-7)

(Kernis, Cornell, Sun, Berry, y Harlow, 1993) (Kernis et al., 1993)

Na pesquisa desenvolvida por Kernis (1981a)...

18. A bibliografia referida no texto deverá ser incluída ao final do artigo sob o título de "Referências". Deverá aparecer em ordem alfabética, empregando tabulação nos seguintes formatos.

Livro: Autor. (ano) Título em cursivas. Editorial.

Huamán, L. (2013) Currículo Regional Junín. UNCP.

Capítulo de livro: Autor. (ano) Título do capítulo. Autor do livro (se é diferente ao do capítulo ou parte do livro) Título do livro (cursivas). Editorial. páginas.

Cueto, M. (2013) Prólogo: Alfonso Quiroz Norris (1956-2013), el historiador incansable. Quiroz, A. Historia de la corrupción en el Perú. Instituto de Estudios Peruanos. 5-25.

Artigo: Autor. (ano) Título do artigo. Nome da revista (cursivas), volume e/ou número em algarismos arábicos. páginas.

Weisz Carrington, G. (s.f.) Acústica animada. Máscara, Cuaderno iberoamericano de reflexión sobre escenología 7 (8). 98-104.

Web: Autor. (ano) Título do artigo. Nome do site (cursivas). URL completo.

Asante, M. (2009) Afrocentricity. Asante.net. <http://www.asante.net/articles/1/afrocentricity/>



HORIZONTE
DE LA CIENCIA