

ISSN (EN LÍNEA): 2413-936X



# 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 14

N.º 26

ENERO - JUNIO 2024



Huancayo, Junín, Perú

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

Dr. Ludencino Amador Huamán Huayta

DIRECTOR DE LA ESCUELA DE POSGRADO

Dr. Jorge Luis Yangali Vargas

**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 Antonio 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 “Ignacio Agramonte Loynaz”. Camagüey–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, Augusto Matamoros Dorote y Raquel Santos Yauricaza.

**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, Jorge Luis Tapia Camargo y Elizabeth Ayde Samaniego Melchor

**Edición electrónica:** Rusel Hilario Daga Salazar

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

**Evaluadores pares para este número:**

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 Carabalí, Washington Abregú.

**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–Unidad de Posgrado.

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

e-mail: [horizontedelaciencia@unpc.edu.pe](mailto:horizontedelaciencia@unpc.edu.pe)

<http://revistas.unpc.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:** Danzas típicas de la Región Junín

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.

Déposito Legal: 2011-15024 ISSN: 2304-43302413-936X

**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 Carabalí, Washington Abregú.

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

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

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

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



---

Editorial	7
La educación en el siglo XXI <i>Bladimiro Antonio Soto Medrano</i>	
<b>Investigación en Humanidades</b>	
La competencia profesional del periodista y las competencias que median desde la cobertura de catástrofes naturales. Acciones de entrenamiento para su implementación <i>Luis Antonio Salabarría Melián</i> <i>Israel Acosta Gómez</i> <i>Manuel Ernesto Horta Sánchez</i>	11
<b>Investigación en Educación</b>	
Mitos sobre la educación musical <i>Aarón Alfonso Alva Hurtado</i>	27
Propuesta de acciones para la promoción del desarrollo sostenible desde la preparación de los profesores deportivos en función de aplicar la “Tarea vida” a la iniciación deportiva escolar <i>Jennifel Ochoa Hernández</i> <i>Israel Acosta Gómez</i> <i>Pedro Omar Toledo Díaz</i>	41
Actitudes hacia la política en estudiantes de la Universidad Nacional del Centro del Perú <i>Nelfa Cuellar Escobar</i>	57
Experiencias pedagógicas de la enseñanza aprendizaje, durante la COVID-19, en la Universidad Nacional del Centro del Perú <i>Ingrid Maritza Aquino Palacios</i>	69
Aprendizaje basado en proyectos en el logro de competencias investigativas de estudiantes en tiempos de COVID-19 <i>Raúl Quincho Apumayta</i> <i>Régulo Pastor Antezana Iparraguirre</i> <i>Carlos Edgardo Rodríguez Benites</i>	91
Estilos de evaluación en la carrera profesional de Ciencias Matemáticas e Informática de la Facultad de Educación <i>Alex Espinoza Espinoza</i> <i>Karen Andrea Santiago Ninahuanca</i>	103
Sensibilidad y poder de discriminación de pruebas pedagógicas de ejecución máxima <i>Edgar Aníbal Cárdenas Ayala</i>	113
Directrices para autores y autoras	127
Diretrizes para autores e autoras	130



## La educación en el siglo XXI

Bladimiro Antonio Soto Medrano  
bsoto@uncp.edu.pe

Universidad Nacional del Centro del Perú  
Orcid: 0000-0002-5735-3195

Reflexionar sobre la educación en el siglo XXI, conlleva a recordar lo planteado por la UNESCO el 2015, donde se preguntaba: ¿Qué educación necesitamos para el siglo XXI? ¿Cuál es la finalidad de la educación en el contexto actual de transformación social? ¿Cómo debería organizarse el aprendizaje?

En esa misma lógica, podemos manifestar que la educación actual se encuentra inmersa frente a retos gigantescos. A los problemas persistentes que la acompañan, se añaden hoy problemas emergentes, vinculados a las tendencias de cambio del mundo actual. Esto nos convoca a pensar y reconstruir las relaciones educativas, sus elementos y procesos claves, y a producir nuevos modos de vinculación e intervención entre los actores fundamentales: educadores y educandos, institución educativa, Estado, sociedad, comunidades. Se trata de problemas persistentes, que una vez resueltos, pueden reaparecer con el paso del tiempo, y reclamar atención nuevamente. Por otra parte, suelen estar presentes también problemáticas educativas que tienen su origen en profundos cambios sociales, políticos, tecnológicos, avances científicos y de los conocimientos en general. Estos últimos son problemas emergentes que impactan en los persistentes, y se combinan con ellos con base en las circunstancias específicas y las tendencias de cambio.

Pero también a decir de Guevara (2023) "Como humanidad estamos siendo impactados por los efectos de nuestros propios actos, sobre todo en los ámbitos sociopolítico, científico-técnico y sociocultural, los cuales se retroalimentan entre sí. Transitamos un gran momento de cambios planetarios de carácter geológico y climático, acelerado por la acción humana". Al mismo tiempo manifiesta que:

Se trata de transformaciones que desafían nuestra comprensión como el desarrollo de la capacidad autodestructiva a escala mundial; el desvanecimiento de la privacidad, tanto porque la exponemos como porque nos espían en el ciberespacio; los avances científicos que impactan nuestra concepción sobre la sexualidad y la reproducción de la vida; el abandono de patrones de convivencia y ritualidades que nos han acompañado desde la Modernidad; la relativización de posturas existenciales que acrecientan abismos entre una generación y otra; la tensión y la violencia generadas por polarizaciones políticas, ideológicas y visiones culturales, entre otros aspectos relevantes que marcan tendencias de la vida actual.

De manera global, podemos sostener que, los problemas persistentes y emergentes dan cuenta de la complejidad que tiene ante sí la educación contemporánea. Y ante la complejidad, pueden adoptarse dos actitudes diametralmente opuestas. Se la puede abordar mediante un procedimiento de reducción, para trabajar desmembrándola y finalmente omitirla. O se puede reconocer como un desafío que demanda la reconstrucción de los caminos para abordarla. Delgado (2019 en González, 2019) planteaba que:

Los problemas persistentes integran uno de los núcleos más importantes de cambio y continuidad en la educación. Vinculada a formas institucionales propias y las específicas de las sociedades donde se desarrolla, la solución de los problemas persistentes innova constantemente, sin rebasar el contexto real en que se desenvuelve la vida de las personas.

Ese rasgo conduce a una innovación educativa que recrea y renueva cuando recoloca sobre nuevas bases de solución asuntos ya abordados, pero que reclaman nuevas soluciones con el paso del tiempo, que pueden emanar del interior de las prácticas educativas, institucionales. Así, la solución de este tipo de problemas marca una pauta de continuidad y ruptura, que puede tener formas pedagógicas, curriculares, didácticas, de infraestructura y de políticas. A su vez, los problemas emergentes no son solo nuevos, surgen en relación con el funcionamiento efectivo de las prácticas educativas, las formas institucionales, y su choque con nuevas necesidades, que aparecen como resultado de la acción de agentes externos a la educación, y que, como tales, no pueden ser controlados desde ella. El entrelazamiento de los problemas persistentes y emergentes configura el rostro de los asuntos que llaman la atención de los educadores y los estudiosos de la educación, y expresan su complejidad.

En la actualidad, los cambios tecnológicos provocados por la transición de la tercera a la cuarta revoluciones industriales, la inminencia de un cambio climático que sobrevendrá inevitablemente, y el agotamiento del petróleo como forma energética en que se basa la civilización occidental, constituyen tres factores determinantes para el planteamiento de preguntas emergentes por la educación.

Las críticas a la educación y los sistemas educativos actuales revelan la paradoja de una sociedad que ha rebasado los cánones de la sociedad tradicional y se llama a sí misma del conocimiento, pero que reproduce con demasiada frecuencia las formas de educar propias de las sociedades tradicionales. Mientras la sociedad traspasa los límites entre la tercera y la cuarta revoluciones industriales, la educación parece en general atada a los cánones propios de las sociedades tradicionales que emergieron de las dos primeras revoluciones industriales. Definitivamente, se trata de una paradoja reveladora: la educación actual parece educar para vivir en un mundo que ya no existe, o lo que es lo mismo, no se ocupa de preparar a los ciudadanos para vivir y desempeñarse a la altura de las exigencias de los nuevos tiempos.

¿Qué cualidades deberían integrarse en un egresado universitario que vivirá en el contexto de los próximos 50 años, de cambio climático, inteligencia artificial, cambio de matriz energética, robótica, ciberespacio y transhumanismo?

En ese sentido, ¿Cuáles son las exigencias de los nuevos tiempos?

No se trata únicamente de la necesidad de conocimientos en campos profesionales específicos, lo que se sobreentiende ineludible. Se trata igualmente de aprender a ejercer las profesiones en un contexto ambiental de cambios profundos, de crisis cultural civilizatoria, donde no basta con el eficientismo que emana de las soluciones técnicas separadas de los contextos sociales y ambientales, sino también de la ciudadanía y el ejercicio intenso del diálogo de saberes, donde dialoguen no solo las profesiones entre sí, los conocimientos en que se sustentan y lo que aportan, los actores profesionales y no profesionales, sino también la ciencia y la ética, el conocimiento objetivo y los valores humanos. Las profesiones mismas cambian su rostro de estabilidad por otro de cambio intenso y mixtura, indefinición e incertidumbre, que hacen de la formación un proceso inconcluso y permanente. Situado ante problemas de nuevo tipo donde se manejan conocimientos y creaciones humanas que no pueden ser sometidas a relaciones de simple control, la inclusión de la ética y el compromiso moral en el sentido más amplio, no solo en el estrictamente profesional, constituyen atributos propios de los profesionales competentes.

Indudablemente, para atender y realizar los cambios que se requieren, es necesario revisar cómo se organiza la espina dorsal de los procesos de enseñanza. Es una tarea a la vez social y altamente especializada que no siempre somos capaces de emprender. En tal sentido, las instituciones educativas a tono con este contexto requieren transformaciones que le permitan desempeñar el papel que le corresponde. Por tal razón, las instituciones educativas deben preparar para vivir y ejercer actividades laborales que estén a la altura de los tiempos o en palabras de Castro

(2002) "la educación que se requiere es la que va dirigida a formar el hombre como lo exige la época".

### Referencia bibliográfica

Castro, F. (2002). Intervención en el Congreso Internacional Universidad 2002. La Habana, Cuba.

González, B. (2019). Innovación curricular. Formación integral universitaria. Félix Valera. Cuba.

Guevara, N. (2023). Desafíos del contexto para una educación humanizadora. VI Seminario Internacional Propuesta Socioeducativa de la Institución Teresiana: alternativa para una educación humanizante. Instituto Superior de Estudios Educativos Pedro Poveda, ISESP. Santo Domingo. [https://www.academia.edu/96966735/Desaf%C3%ADos\\_del\\_contexto\\_para\\_una\\_educaci%C3%B3n\\_humanizadora](https://www.academia.edu/96966735/Desaf%C3%ADos_del_contexto_para_una_educaci%C3%B3n_humanizadora)

UNESCO (2015). Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial? Francia.



© 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  
HUMANIDADES



## La competencia profesional del periodista y las competencias que median desde la cobertura de catástrofes naturales. Acciones de entrenamiento para su implementación

Luis Antonio Salabarría Melián1  
[lsalabarriamelian@gmail.com](mailto:lsalabarriamelian@gmail.com)

Israel Acosta Gómez2  
[israelacosta2203.az@gmail.com](mailto:israelacosta2203.az@gmail.com)

Manuel Ernesto Horta Sánchez3  
[mhorta@uniss.edu.cu](mailto:mhorta@uniss.edu.cu)

*Universidad de Sancti Spiritus, "José Martí"*  
Cuba

Recepción: 23 octubre 2023

Corregido: 15 noviembre 2023

Aprobación: 14 diciembre 2023

### Resumen

El periodista que nos abocamos formar es aquel que sea un profesional humano, sensible, que aprehenda y se apropie de modos de actuación coherentes con la praxis en la cual se desenvuelve, para que pueda construir la praxis desde un hacer noticioso que no dé cuenta de sensacionalismos que banalicen la información. En este sentido, todo ello, en simbiosis para en tiempos de catástrofes naturales, los periodistas se valgan de un modo de actuación más creíble, en función de observar qué competencias median para que la cultura periodística pueda centrarse en lo ético (valores-sentimientos) y en lo cognitivo (habilidades-capacidades), todo lo cual los capacita-entrena, para ejercer una actividad periodística más verosímil, tangible a las esencias humanas, y, para que el desempeño sea cognitiva y socialmente más integral. En tal caso, para cumplir con esta premisa, se propone como objetivo este artículo proponer algunas acciones y competencias (lista probable) que pueden intervenir para la cobertura de catástrofes naturales, para la optimización de del desempeño del periodista.

**Palabras clave:** Competencia profesional, Cultura periodística, Acciones de entrenamiento.

## The professional competence of the journalist and the skills that mediate from the coverage of natural catastrophes. Training actions for implementation

### Abstract

The journalist who wants to be trained is one who is a human, sensitive professional, who apprehends and appropriates modes of action consistent with the praxis in which he or she operates, so that he or she can construct the praxis from a news activity that does not account for of sensationalism that trivializes information. In this sense, all of this, in symbiosis, means that in times of natural disasters, journalists use a more credible mode of action, based on observing what skills they mediate so that

**Keywords:** Professional competence, Journalistic culture, Training actions

journalistic culture can focus on ethics (values-feelings). and cognitively (skills-capabilities), all of which enables-trains them, to carry out a more credible journalistic activity, tangible to human essences, and, so that the performance is cognitively and socially more comprehensive. In this case, to comply with this premise, the objective of this article is to propose some actions and competencies (probable list) that can intervene for the coverage of natural disasters, to optimize the journalist's performance.

## Datos de los autores

<sup>1</sup>Luis Antonio Salabarría Melián. ORCID: <https://0000-0002-5596-1402>. Licenciado en Periodismo. Maestrante en Ciencias de la Comunicación Social. Periodista de Radio Sancti Spíritus y Radio Vitral. Investigador. Cuba; E-mail: [lsalabarriamelian@gmail.com](mailto:lsalabarriamelian@gmail.com)

<sup>2</sup>Israel Acosta Gómez. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4167-192X>. Profesor de Comunicación y lenguaje y Licenciado en Educación, especialidad Español y Literatura. Máster en Ciencias Pedagógicas. Profesor Instructor, investigador y analista. Cursa una segunda especialidad, Licenciado en Pedagogía-Psicología. Universidad de Sancti Spíritus, "José Martí" – Cuba. E-mail: [israelacosta2203.az@gmail.com](mailto:israelacosta2203.az@gmail.com)

<sup>3</sup>Manuel Ernesto Horta Sánchez. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0668-9788>. Licenciado en Educación. Máster en Ciencias de la Educación. Profesor Titular y Doctor en Ciencias Pedagógicas. Departamento de Pedagogía-Psicología. Investigador y analista. Universidad de Sancti Spíritus, "José Martí", UNISS. Cuba. E-mail: [mhorta@uniss.edu.cu](mailto:mhorta@uniss.edu.cu)

## Conflicto de intereses y divulgación

Los autores declaramos 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 prensa no es aprobación bondadosa o ira insultante; es proposición, estudio, examen y consejo”.*

**José Martí**

*“...Por tanto, las emisoras han de ser activadoras de un mensaje transformador que apunte al desarrollo de una nueva conciencia social, por su capacidad de informar, orientar y desarrollar a la comunidad” (p. 42).*

**Ana Teresa Badía Valdés (2015)**

El periodismo puede valorarse como una especialidad de suma trascendencia, puesto que considera a toda la sociedad como un epicentro donde la información se construye a partir de ella, porque de ella misma emanan realidades en las que convergen situaciones, ambientes y personas. Asimismo, el periodista tiene como esencial rol describir, más que alardear; narrar y convencer, sensibilizar y pensar, más que especular. La función del periodismo es la de sensibilizar e informar, más, cuando en situaciones de catástrofes se necesita ser muy objetivos al narrar los hechos. Lamentablemente, “...los medios de comunicación dan cuenta de estos acontecimientos, la información periodística de las catástrofes no va más allá de la utilización catastrofista de los datos (Lozano, Piñuel y Gaitán, 2012 citado por Lozano, Amaral y Puertas, 2022). De hecho, necesitamos un periodista “humanamente formado” en toda la medida.

Ya lo expresaría Kapuściński (2002) citado por Toledano y Ardèvol-Abreu (2013) cuando manifestaron que, “para ser un buen periodista es necesario ser, ante todo, una buena persona”, con capacidad para la empatía y para la comprensión de los intereses, necesidades y tragedias del otro, de modo que el periodista forme parte del destino de sus interlocutores” (p. 203). De manera que, la meta es dotarlos de competencias cívicas y sociales, que le hagan ser un mejor ser humano; esto en el plano ético, pero también en el plano cognitivo, al dotarlos de capacidades y habilidades que le permitan construir la noticia donde se evidencie el análisis de los sucesos.

Se necesita, hoy, de un periodismo y de un periodista que sea más humano, y menos autosuficiente y menos arrogante, apegado a principios éticos, sin sentidos de la vanagloria, ni petulancias e inmoralidades.

El gran dramaturgo Bertolt Brecht (2003) citado por Badía (2015), por su parte, expuso que, para la radio, es muy importante acercarse a los acontecimientos, a las audiencias, desde donde más que todo, predomine el examen oportuno a la realidad, sin empirismos; de lo que se trata es de articular un estudio para experimentar la singularidad de todas sus posibilidades de participación; el periodista se dispone desde este acervo a que no se puede conformar con informar, sino debe razonar, desde ese valor humano que le debe caracterizar, cómo acercarse a las audiencias, a sus esencias como seres que no son solamente “noticias”.

Se trata de un periodista-ser humano, que se congrega y posiciona ante los hechos por su valor real-social, y no por repuntes sensacionalistas, que cunden el pánico en derredor. Se trata de ser un periodista que comprenda y asuma la realidad.

Válido es resaltar que todo este “deber ser” posibilita que el periodista, en el tema que nos ocupa, la cobertura de catástrofes naturales, se sensibilice para que la noticia sea abordada de modo más humano y no tan alarmista como a veces resulta. Un periodista que vea en su quehacer una condición competente de desempeño, para efectivizar su rol profesional. Para Toledano y Ardèvol-Abreu (2013) “debe evitarse cualquier juego con el sensacionalismo o la banalización de los hechos”, que exige “la necesidad de contextualizar la realidad que rodea cualquier catástrofe o crisis humanitaria es, con frecuencia, tan compleja que no debe ser presentada con simplificaciones, generalizaciones o especulaciones” (p. 209).

Quiere ello decir que el periodista, más, en coberturas de catástrofes naturales, ha de comportarse como un actor-constructor de la realidad social, porque ha de descubrir y exponer con toda claridad la realidad-hecho (catastrófico) que tendrá que visibilizar. Pellegrini, Puente y Grassau (2015) citando a Lozano (2004), evidencian que:

...Los medios de comunicación de masas suelen realizar coberturas informativas sobre catástrofes que destacan más por la rapidez [...] para desvelar una realidad devastada, que por tratamientos atinados y pertinentes que busquen esclarecer lo que está sucediendo, permitiendo contextualizar el fenómeno destructivo (p. 251).

Se precisa de un periodista, que, en tiempos de catástrofes naturales, advierta y analice la realidad inmediata, pero, desde procesamientos acertados de la información. La cobertura de catástrofes naturales es para las redacciones de los medios de prensa una tarea compleja, como bien se evidencia anteriormente. Los periodistas que dan cobertura a este tipo de fenómeno deben tener una preparación para este tipo especializado de periodismo, traducido en un saber hacer/saber actuar, que los capacite poder informar con responsabilidad, premura y ética, y además desde un sentido. Las coberturas a catástrofes naturales demandan de un valor-noticia llamado "proximidad", para dar la intención de un análisis más pormenorizado. Lozano, Amaral y Puertas (2022), evidencian que, "para constatar que los temas de contenidos catastróficos empiezan a ser considerados como asuntos de interés general (y "global"), solo hay que preocuparse de que los medios de comunicación no se olviden de tratarlos con cercanía" (p. 1207).

Autores como Tobón (2004); Tobón, Pimienta, Fraile, García. (2010); Sierra (2010); Ribes (2011); Manrique Grisales (2012); Casero Ripollés, Ortells Badenes y Doménech Fabregat, (2013); Acosta Damas, Costales Pérez y Rosales Vicente (2016); Cruz (2020), entre otros, destacan que las competencias se forman para que los sujetos-periodistas tengan un saber ser y hacer que les permitan conocer y comprender, porque las capacidades y habilidades que la integran le permiten interpretar de la mejor forma la función concreta de la realidad que describen (modos de actuación evidenciados en situaciones de catástrofes).

Otros autores también, como Miralles (2009); Camps (2010); Canivell (2010); Amaral Franz y Lozano Ascencio (2017); Toledano y Ardèvol-Abreu (2013); Pellegrini, Puente y Grassau, (2015); Lozano-Ascencio (2016); Lozano Ascencio y Amaral Franz (2018); Lozano Ascencio, Amaral y Puertas Cristóbal (2020); Mompeller Lorenzo (2020); Lozano-Ascencio, Franz-Amaral y Puertas-Cristóbal (2022); entre otros, evidencian que la cobertura de catástrofes demanda de periodistas que realicen un análisis crítico (comprensivo), sin sensacionalismos, ni alarmismos; sino donde se permita narrar lo sucedido, para que las audiencias no solo se informen, sino aprendan, se eduquen, desde la sensibilidad y la ética de estos profesionales.

En tal caso, para cumplir con esta premisa, se propone como objetivo este artículo proponer algunas acciones y competencias (lista probable) que pueden intervenir para la cobertura de catástrofes naturales, para la optimización de del desempeño del periodista.

## **La competencia periodística y la cultura profesional que se genera desde la praxis. Asumir ser periodista desde la construcción social de la noticia**

Si nos remitimos al término competencias, habría que explicar que este propio término remite a un "saber ser" y un "saber hacer", que se traduce en un modo o desempeño esperado, para poner en acción-práctica un sistema de percepciones. "Saber" no es solo "saber decir", sino es también, "saber construir" modos de aproximarnos de mejor manera para interpretar la realidad y la forma de percibir la realidad o contexto social. Como refieren Acosta, Costales y Rosales (2016)

...Las competencias han sido entendidas como “conocer y comprender” (conocimiento teórico de un campo académico), “saber cómo actuar” (aplicación práctica y operativa del conocimiento en situaciones determinadas) y “saber cómo ser” (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social) (s/p).

Existe la cultura profesional periodística, si y solo si el sujeto-periodista demuestra con su accionar su saber ser y hacer; de modo que el “saber ser” implica poner en práctica valores y actitudes, y el saber hacer, significa evidenciar capacidades y habilidades, que en conjunto permita generar una práctica creativa.

La competencia, necesariamente, nos habla del saber ser y hacer del sujeto como sujeto psicológico, que es el saber aplicar a la práctica un cúmulo de saberes que (aprehendidos-interiorizados) operacionalizarán de forma explícita el resultado deseado: la calidad en la actividad periodística.

Para Doménech-Fabregat y López-Rabadán (2012) citando a Sierra (2010) estas competencias profesionales son comprendidas habitualmente como la capacidad real del individuo para dominar el conjunto de tareas que configuran una función concreta, para Ribes (2011) se insiste en que ser competente es ejercitar el conocimiento previamente aprendido. Se aprende a ser competente en la medida en que se aprenden desempeños y criterios de ejercicio del conocimiento, para expresar ese conjunto de saberes en una cultura periodística.

La competencia periodística nos llevaría, entonces, a un resultado clave, y es la cultura profesional periodística, la que entendemos como el producto del saber interiorizado y aplicado a nuevas situaciones. La “cultura” como acervo y experiencia que generan en el sujeto-periodista un efectivo modo de aplicar, para efectivizar su desempeño profesional.

No hay periodismo, sin que el periodista desee horadar o penetrar su práctica, y no hay periodismo, sin que el periodista quiera hacer lo que se debe, y no lo que conviene. Por lo que, para que ese saber hacer se adecue a la práctica, se coincide con Cruz (2020), cuando insiste en las capacidades que debe poseer un profesional del periodismo, a saber, desde la obra consultada de este autor, se propone:

- La capacidad de dirigir y enfocar la atención personal.
- La capacidad de informar, persuadir o comprometerse con otros.
- La capacidad de trabajar con otros hacia un objetivo común.

Estas capacidades son entendidas como el *modo de actuación* que los periodistas pueden hacer cumplir en el ejercicio de su profesión, porque demuestran en su actividad un desempeño digno de la formación que han recibido, a su vez, estos han sabido dirigir, informar con persuasión y trabajar con creatividad, así como demostrar empatía y alto *carácter de resolutivez*, al decir de Rodrigo-Alsina y Almiron (2013) que es preciso “potenciar la capacidad crítica necesaria para reflexionar sobre lo que se hace, para generar nuevas acciones y dar sentido a las propias acciones” y “desarrollar las capacidades empáticas y potenciar la inteligencia emocional para la valoración de situaciones de los objetos de su entorno” (pp. 102-105).

Por ello, se forman las competencias, desde un marco pedagógico, que *enseñe a hacer*, desde la construcción simbólica de la noticia. Manrique-Grisales (2012), determina que, “se requieren periodistas formados no solamente en las competencias de narrar o contar, sino también de profesionales formados para poder interpretar de la mejor forma posible el escurridizo pedazo de realidad que se examina desde la información” (p. 121).

Casero-Ripollés, Ortells-Badenes y Doménech-Fabregat (2013) citando a (Aneas, 2005; Tobón, 2004; Tobón, Pimienta y Fraile, 2010), precisan que lo primordial del planteamiento y desarrollo

de las competencias es el hecho de que los conocimientos adquiridos puedan ser llevados a la práctica profesional mediante la transferibilidad de los *saberes* a los *haceres*.

## **La cobertura a catástrofes naturales. Narrar lo humano desde una cultura periodística ética y cívica. Ausencia de sensacionalismo en las narrativas**

### **Propuesta de “ciertas” competencias para la mediación en situaciones de catástrofes naturales**

La cobertura de catástrofes es de suma importancia, por ello se requiere de un referente cognoscitivo (competencial), por parte de los periodistas, para efectivizar su labor, y para que adquiera relevancia desde el trabajo que desempeñan; pues, como expresó Mompeller-Lorenzo (2020) citando a (Miralles, 2009; Camps 2010; Canivell, 2010 y Sánchez y Lozano 2014), todo ello (esos saberes puestos y demostrados en contexto), pone a prueba las competencias profesionales de los reporteros en circunstancias extremas e implica todo un sistema de información, desde la fase de prevención hasta la rehabilitación y reconstrucción, en consonancia con la política editorial de la organización periodística.

Los momentos de contingencia cambian, modifican las prácticas regulares o cotidianas del medio de prensa a causa de las afectaciones provocadas por un evento meteorológico, que aglutinan los recursos del intelecto y los afectos, para implicarse con la tarea reporteril. Para Lozano, Amaral y Puertas (2022a) citando a Zelizer (2013), precisan que “los periodistas son parte de una comunidad interpretativa basada en ciertas prácticas, rituales y procedimientos que generan interpretaciones colectivas de los hechos” (pp. 540-541), por ello, los periodistas interpretan, porque analizan, y no porque deben lograr que la cobertura de catástrofes tenga un tratamiento detallado, que dé cuenta un análisis crítico (comprensivo) de la noticia que se construye. Rodrigo-Alsina y Núria Almiron (2013), acotaron al respecto que, que es necesario, “desarrollar las capacidades empáticas y potenciar la inteligencia emocional para la valoración de situaciones de los objetos de su entorno” (p. 102). Con ello, se logra que los sujetos-periodistas se proyecten desde la sensibilidad y el humanismo que debe tipificar el modo de actuación coherente en su praxis social.

Ardévol-Abreu y Toledano (2013) sostienen que “cuando el objeto de la noticia es una catástrofe natural, (...) su tratamiento periodístico ha de ser exquisito, y la observancia de las normas deontológicas y éticas, permanente” (p.194). En consecuencia, el periodismo en general, y el que se especializa en catástrofes, debería estar más próximo a las audiencias, sin inocular en ellas esa aureola de alarma o desesperación, y sí atendiendo a que la noticia sea mejor interpretada, sin dar la sensación de espanto o pavor, puesto que el sensacionalismo ya no nos trasmite la esencia de la idea. Lozano (2016), al respecto expresa:

...Si queremos, por el contrario, que las estructuras narrativas del periodismo actual tiendan a hacerse más complejas, más completas y mejor ordenadas (menos sensacionalistas), se podría pensar que la información ofrecida podría tener más calidad y seguramente sería mucho mejor conocida e interpretada por las audiencias. El periodismo de los relatos periodísticos más elaborados, frente a los superficiales, supondría que las audiencias serían capaces de aprender algo más de lo sucedido y también cabría suponer que estarían mejor preparadas (informadas) para saber prever... (p. 46).

De manera, que el sensacionalismo no resuelve la construcción de una noticia que implique el sensibilizarse con las audiencias, en la utilización de estructuras narrativas más ordenadas, sino que prefiere el alarmismo, o esa sensación de atiborramiento que convierte al periodismo en confusión o genera, más bien, en las audiencias aletargamiento de los sentidos. El periodismo en situaciones

de desastre, genera en el reportero un modo de actuación más que competente: porque se gestiona no solo el saber construir la noticia en sí, sino gestionar cómo construirla desde los contrastes de fuentes, que genera la posibilidad de hacer mejorar la actividad, que implica determinación y ponderación de juicios. Lozano y Amaral (2018), al respecto, explican detalladamente:

...Las coberturas informativas de riesgos y catástrofes en los medios de comunicación, por lo general, están más pendientes de informar sobre la destrucción que sobre la previsión de los desastres, prefieren utilizar esquemas narrativos de simplificación (espectaculares) frente a esquemas narrativos más complejos (rigor y comprobación). Lo anterior se explica, en primer lugar, por la falta de preparación específica (académica y profesional) de los periodistas... (p. 8).

Las coberturas a catástrofes naturales, vistas como periodismo de prevención de riesgos, debería entenderse como un periodismo especializado, pues sitúa su énfasis en la previsión y prevención del propio riesgo, desde los valores noticiables, que, ante todo, promueven un periodismo de total inmediatez y prominencia.

Por ello, en este tipo de periodismo, como en todos, debe predominar el respeto a la información, que, sin ser sensacionalista, favorezca que no se *silencien las causas* que ocasionaron la catástrofe, sino que se descubran los orígenes, se analicen y contrasten las fuentes, para que no existan contradicciones, ni desvalorizaciones.

Pero, con frecuencia se observan y/o escuchan (en la radio, que es el caso de este artículo), que existe mucha superficialidad y monotonía en el abordaje noticioso. Lozano, Amaral y Puertas (2022), expresan, y puntualizan que, "...la falta de formación académica, educativa y profesional de los periodistas en temas de prevención de riesgos y catástrofes facilita el uso de los relatos espectaculares y sensacionalistas de las noticias..." (pp. 1188), puesto que esta formación-preparación académica es esencial para que las narrativas periodísticas sean lo más crítico-analítica posibles, en la misión de que las coberturas informativas sean más garantes y responsables de lo que públicamente notician; esencial que exista una praxis convincente pública, donde el periodismo cívico correspondería a un razonamiento que tome en cuenta el sentir de los involucrados. Después de todo, los desastres son eventos complejos y multifactoriales que requieren responsabilidad, determinación, profundidad y rigor en sus coberturas informativas (Amaral y Lozano, 2017 citado por Lozano, Amaral y Puertas, 2022). El rigor, con todo su modo analítico, despoja toda autoritarismo o necesidad que impide ver con más nitidez el dilema catastrófico.

Lozano, Amaral y Puertas (2022), además, lo asientan, al decir que los desastres son procesos sociales, por lo que se requiere un modo de construir más humano, sin sensacionalismos, lo que entrama que el periodista tenga que investigar, escudriñar, para no contraponerse a la sociedad-audiencias, que amplifican la noticia, la procesan. Ellos deben coordinar su discurso informativo. Estos autores expresan más en concreto, que "...los desastres son el epicentro de un entorno complejo y no son sólo ``sucesos en sí mismos`` o meras ``rupturas`` espectaculares, sino amplios procesos sociales que deben ser escrutados por el periodismo" (p. 539).

A continuación, se presentan en la Tabla 1 algunas de las competencias que pueden mediar en situaciones de catástrofes, así como a toda la labor del periodista como profesional de la palabra. Se han revisado algunos estudios teóricos al respecto, con el objeto de analizar cómo pueden mediar o actuar las competencias entendidas como el "saber ser" y "hacer", y el "querer hacer", para la exteriorización de una adecuada cultura profesional periodística. Estas competencias se estudian por separado, para su comprensión, pero se expresan en simbiosis o unidad en los propios sujetos-periodistas.

Competencias a formar desde las acciones de entrenamiento	Nivel o modos de actuación desde la expresión en la práctica periodística
<p>Competencias transversales Ética y valores – Comunicación interpersonal – Afán de superación – Aprendizaje autónomo – Capacidad de mejorar los conocimientos y habilidades adquiridas – Creatividad y emprendimiento</p>	
<p>Crear capacidad de análisis y síntesis(análisis crítico y comprensivo) (4)</p>	<p>Sery pensar desde la dimensión analítica-crítica-valorativa y sintética en la construcción del mensaje periodístico de forma crítica, al: - dimensionar la realidad, para analizarla (cuestionarla); - comprender los conflictos que se gestan al interior de su accionar. (1) - deconstruir y construir la realidad problemática. (3) En tiempos de catástrofes naturales esta competencia demanda de que los periodistas generen un proceso de análisis y síntesis acerca de la cuantiosa información existente.</p>
<p>Gestionar las fuentes de información, para la adecuada construcción de la noticia, en función de la empatía y comprensión (criterio relacional-empático, para expresarse periodísticamente ante las fuentes y las víctimas)</p>	<p>Buscar aquellas fuentes que precisen y detallen con veracidad y criterio de cohesión la información que construye, al: - establecer relaciones de empatía e inteligencia con su entorno; - realizar una contrastación de fuentes, desde razonamientos infocomunicativos, éticos y simbólicos (prominencia). Todo ello, en tiempos de catástrofes naturales, lo que demanda de un proceso de búsqueda y co-validación de la información existente. (2) (3)</p>
<p>Desarrollar la imaginación y el pensamiento productivo, al aplicar a nuevas situaciones, conocimientos, actitudes y metodologías, con flexibilidad y fluidez (naturaleza reactiva y creativa; espíritu de iniciativa, emprendimiento, con capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones) (4) (1)</p>	<p>Aplicar al entorno periodístico situacional, su modo especial, creativo, para procesar a partir de criterios de noticiabilidad, con fluidez y flexibilidad, al: - autoevaluar (se) como ser humano que es, autorregulando su comportamiento con las fuentes que entrevista; - ser dinámico y proactivo a partir de la información que presenta. En tiempos de catástrofes naturales, esta competencia propicia, gestionar formas nuevas que garanticen en el profesional, un emprendimiento, basado en capacidades, traducidas en un aprender a pensar, para autoevaluarse, desde las coyunturas más complejas.</p>
<p>Demostrar niveles superiores de interacción, a través de dispositivos de comunicación actuales, WhatAps, SMS... (solucionar las demandas de las prácticas, desde las formas más atractivas, dinámicas, que permitan una inmediatez en la información)(3)</p>	<p>Atemperado a las nuevas formas de allegar la noticia a las audiencias, al: - buscar las vías para construir e interpretar la realidad desde las nuevas demandas infocomunicacionales para encontrar nuevas ideas y soluciones. (1) En tiempos de catástrofes naturales, esta competencia permite que los periodistas puedan poner en función de su actuar, formas nuevas comunicación, para favorecer la inmediatez, que se valoran como necesarias para acortar la posibilidad de daños.</p>
<p>5- Aplicar el razonamiento, para emitir juicios ponderativos, cuando se emite criterios, y cuando se da derechos a que la ciudadanía pueda expresar lo que siente (humanismo profesional, deontología axiológica- "Ética valorativa")(1)</p>	<p>Analizar la información potencial-noticia donde la interpretación y la opinión permitan que se genere una sensibilización con las audiencias-víctimas, al:(2) - potenciar un acercamiento humano a la noticia. - lograr la proximidad con la temática de la noticia (según la catástrofe que sea). En tiempos de catástrofes naturales, esta competencia favorece que los sujetos-periodistas se sensibilicen con lo noticiable, con la información, de la cual se puede lograr que se entienda a las víctimas, sin sensacionalismos amarillistas, ni simbólicos; si no, interiorizando que las vidas son más importantes, sus historias y modos de comprenderlas.</p>
<p><b>Fuente:</b> Tabla 1. Competencias que median en el ejercicio profesional periodístico, valoradas, que se estiman para la formación de los sujetos-periodistas (Elaboración propia, 2023). Se han tomado, para la elaboración de esta tabla, algunos criterios de Tuñez-López, Martínez-Solana y Abejón-Mendoza<sup>1</sup> (2010); Rodrigo-Alsina y Almiron<sup>4</sup> (2013); Casero-Ripollés, Ortells-Badenes y Doménech-Fabregat<sup>2</sup> (2013); Rosales-Vicente, Garcés-Corra y Rosales-Vicente (2018)</p>	

De modo que, las competencias se formarán, a partir del desarrollo de actividades, que, dentro de la estructura de la acción, pueda lograrse que se alcance el desempeño esperado, porque este determina el grado de efectividad máxima. Para De la Orden Hoz (2011), se precisa, que el desempeño esperado cumple con dos factores:

- La competencia es el desempeño efectivo y eficiente de una función, de un papel o de una posición. (Función del periodista).
- La competencia es la combinación y uso integrado de conjuntos de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes para realizar una determinada tarea. (Saberes aplicados a la acción reporteril).

Asimismo, las competencias profesionales vistas como cultura profesional, son necesarias para que el periodista sea más proactivo y eficiente en su gestión. Para Casero-Ripollés, Ortells-Badenes y Doménech-Fabregat (2013) citando a Aneas (2005), Tobón (2004) y Tobón, Pimienta y Fraile (2010), en definitiva, proponen que lo primordial del planteamiento y desarrollo de las competencias es el hecho de que los conocimientos adquiridos en el aula puedan ser llevados a la práctica profesional mediante la transferibilidad de los *saberes a los haceres*, de modo que estos sujetos-periodistas sean cada más más integrales, que sean más conocedores, para enfrentar con calidad su profesión (García-Avilés y Martínez, 2009).

Estas competencias fueron evaluadas a través de un cuestionario a expertos, con el objeto de que se ofreciera un valor metodológico en torno a su posible aplicación. Se seleccionaron tres expertos internacionales de reconocido prestigio. En pos del espacio se resalta una las opiniones vertidas como "criterio de argumentación":

**Pregunta 4: ¿Cómo valora las acciones de entrenamiento, para que los periodistas puedan perfeccionar o reformular la estrategia de trabajo respecto al periodismo en situaciones de catástrofe natural, a la luz de las competencias vistas como saber ser y hacer, que se han resumido en la tabla?**

**Respuesta 4:** *"En mi opinión, las competencias son pertinentes en función del contexto y la utilidad para la que fueron creadas. ... Cada una de las competencias me parecen adecuadas según el momento y la función que se persiga"* (Dr. Carlos Horacio Lozano Asencio. Doctor en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid y Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor Titular de la carrera de Periodismo en la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid).

Teniendo en cuenta las competencias anteriormente presentadas y evaluadas por los expertos, se diseñan un conjunto de acciones que favorecen a que los sujetos-periodistas se entrenen para poder desempeñarse con éxito en las situaciones de catástrofes naturales; las mismas se conformaron de modo que lograrán captar el interés de estos profesionales que se entrenan o adiestran, en situaciones de este tipo, al tener presente que ellos puedan alcanzar niveles superiores de la asimilación del conocimiento, que gradualmente irán conformando, en ellos, construyendo modos de ir interiorizando estas competencias, para convertirse en competencias profesionales periodísticas, que los doten de cultura, y los prepare para este tipo especializado de hacer periodismo en situaciones de catástrofes (esto es de manera muy gradual), y que luego potenciarán la cultura profesional del propio periodista, que contribuye al final a efectivizar su labor reporteril, que es decir, que su desempeño se hace más adecuado. A continuación, se presenta una acción de entrenamiento para el desarrollo de las competencias profesionales que permiten la construcción de una cultura profesional del sujeto-periodista en función de su adecuado desempeño en situaciones de catástrofes naturales.

### **Acción de entrenamiento - No. 1 (Mes de enero-febrero)**

**Tema de la actividad:** Las catástrofes y su tratamiento desde un periodismo con un enfoque analítico-crítico-valorativo.

**Lugar:** Cabina de grabaciones para simular una realidad en torno a la cobertura de intensas lluvias.

## **Sitios web que se pueden consultar acerca de cómo proceder a propósito de las intensas lluvias:**

- 1- "Medidas de prevención frente a las lluvias intensas". En: <https://www.gestionderiesgos.ec>
- 2- "¿Sabes qué hacer antes, durante y después de una lluvia intensa?" En: <https://www.gob.mx>
- 3- "Recomendaciones para la temporada de lluvias". En: <https://www.nl.gob.mx>

**Catástrofe a trabajar:** Contenido: Intensas lluvias.

**Competencia a trabajar:** 1- Capacidad de análisis y síntesis (análisis crítico y comprensivo) al:

- Dimensionar la realidad, para analizarla (cuestionarla).
- Comprender los conflictos que se gestan al interior de su accionar.
- Deconstruir y construir la realidad problemática.

**Objetivo:** Reflexionar sobre cómo proceder en torno a las intensas lluvias, a partir de la modelación de un modo de actuación analítico, crítico, valorativo del sujeto periodista para la formación de la competencia crítico-analítica.

## **Desarrollo:**

**Procedimiento:** Se comenta la bibliografía y se llegan a consensos y conclusiones sobre cómo aplicar estos saberes teóricos a la práctica. El profesor de la actividad, aborda teóricamente sobre las catástrofes y su concepción teórica, escuchará opiniones en torno a qué entienden por catástrofes naturales.

Serán escuchados los periodistas y se indaga sobre cuáles son sus conocimientos previos al respecto.

Se debaten algunos referentes teóricos al efecto que se tendrán previamente preparados al efecto en un Power Point.

No debe faltar en el análisis siempre el criterio de los implicados en este entrenamiento. A saber, debe hacerse énfasis en:

- ¿Qué acciones ayudan a mitigar las consecuencias de las inundaciones por intensas lluvias?
- ¿Cómo cubrirías este suceso?
- ¿A qué fuentes acudirías para emprender una labor crítico-analítica?

Se exponen algunos modos de actuación que pueden llevarse a cabo para que los periodistas puedan ejercer con calidad su accionar, para el desarrollo a coberturas por intensas lluvias.

Contactar con las fuentes idóneas (defensa civil, Gobierno, Partido), para la búsqueda de una credibilidad contundente, irrefutable, creíble (Modo de actuación en general)

Saber que el periodista que cubre esta situación, debe informar y educar a las audiencias, en torno a cómo evitar consecuencias fatales, que las propias intensas lluvias puedan provocar, y que no puedan faltar en su discurso como comunicador, son: 1) no arrojar escombros y basuras en las calles, observar si existen obstrucciones en tragantes, ríos, presas; revisión del aliviadero de las calles, para corroborar que sus tragantes o desagües no presenten fugas... etc., que permitan el enfrentamiento y la reducción de riesgos.

Los periodistas participantes, expondrán sus criterios, puntos de vista; nunca se expresará que algún concepto pueda estar desacertado, sino que el profesor de la actividad, puede gestionar modos de acercarse mejor a la realidad de la cual profundizan. Por ello, es muy importante, que se ponga al participante en estas sesiones de entrenamiento en función de la práctica, es decir, lograr simular cómo podría desempeñarse este en situaciones reales, para que vaya interiorizando la teoría, y a través de ella, pues, saber cómo aplicarla a la práctica.

**Conclusiones:** Al final, el profesor de la actividad, orienta, para el próximo mes, traer una simulación de cobertura periodística por intensas lluvias, donde se evidencie la competencia periodística crítico-analítica.

**Evaluación ponderativa:** Cada participante expondrá qué dudas tiene, se aclaran en el colectivo; a su vez, el profesor de la actividad, expresa cuáles pueden ser las mejores vías para que el desempeño sea más efectivo. Será de tipo cualitativa (R, MB, E). El profesor, puede ya elaborar un gráfico con los nombres y apellidos del estudiante-participante, para ir haciendo valoraciones acerca de su desempeño, con el objeto de mejorarlo.

### **Algunos apuntes. Relación entre las competencias profesionales y la cultura profesional periodística**

Para Oller y Barredo (2013) citado por Oller, Chavero, Carrillo y Ceballos (2015) para comprender la cultura periodística, es necesario entender a los periodistas como “productores simbólicos”, capaces de conceptualizar y construir significados, así como saber ser un productor de los significados estratégicos; he ahí las competencias profesionales periodísticas puestas en acción, porque, como bien expresa Bueno (1976) citado por Oller, Chavero, Carrillo y Ceballos (2015); que “los periodistas se perciben a sí mismos a partir de su actividad profesional y de su ‘autoconcepto’, imagen y aspecto”.

Desde el análisis teórico realizado, podemos decir que un sujeto-periodista puede ser competente, en términos de que sabe ser y hacer, desde su acervo aplicado, su experiencia delimitada; o sea, sus apropiaciones, porque puede y tiene la misión de generar la información con eficiencia y realismo.

De esta manera, para Hanitzsch (2007) citado por Berganza, Oller y Meier (2010), la cultura profesional periodística, es analizada como la que surge del examen de las “actitudes periodísticas” de las y los profesionales dentro de un país. Quiere decir, que estas pueden variar en dependencia de la región; es decir, que la cultura profesional periodística no es más que el desempeño exitoso que los y las periodistas ejercen, según su modo competente de actuación. Entonces, las competencias aprehendidas, devienen de la propia actitud de los y las periodistas para transformar su práctica, con calidad y suficiencia.

La propuesta que se expone en este artículo, tanto del corpus de competencias, como de acciones (desde el ejemplo presentado) puede ser considerada desde un estudio exploratorio, como teórico-empírica, porque, aunque no se aplican, sí las acciones se asientan sobre la base de criterios teóricos, desde el estudio bibliométrico realizado, en función de analizar qué competencias median para la adecuada cobertura de catástrofes naturales, y que se convierten estas, en un producto valioso que es la propia cultura profesional periodística (vista como la actitud del sujeto-periodista, es decir, su autoimagen como profesional que construye simbólicamente su realidad objetiva).

Con el propósito de hacer visible un modo de actuación del periodista, se presentará un decálogo del buen periodista, que ha sido elaborado para reconocer la loable labor reporterial de estos profesionales, sobre todo, en situaciones de catástrofes naturales.

## **Decálogo del periodista competente para enfrentarse a catástrofes naturales. Un modo de exteriorizar su cultura**

- Ser crítico con la información que maneja, no edulcorar con formas grandilocuentes que atiborren y alarmen sobremanera a las audiencias, sino detallando la información útil y relevante, para la seguridad y bienestar de la población.
- Tener alta capacidad de análisis para construir un discurso periodístico más audible, menos sensacionalista, y más convincente, de manera que lo noticia no sea morbosa, ni escatológica.
- Valorar con empatía la crisis, conformar un pensamiento que pueda dar un tratamiento con eficacia a la construcción de la noticia.
- Comunicarse de modo efectivo con las fuentes, apelar a un cuestionamiento serio, sin matizaciones; ser claro y objetivo.
- Demostrar un compromiso ético, porque el periodista tiene que saber que la catástrofe no es un mero hecho aislado, sino que requiere escrutar, investigar, de forma que la noticia no sea un rumor.
- Tener una preparación específica (académica y profesional) en temas de catástrofes naturales, de manera que las narrativas sean más creíbles, y genere menos ambigüedades.
- Tener la capacidad de respetar la privacidad de las víctimas implicadas, su dignidad.

**Fuente:** Elaboración propia, 2023

### **Conclusiones:**

- Las competencias vistas como conjunto de conocimientos (saberes), valores y capacidades-habilidades, actúan como mediadoras ante los eventos catastróficos, puesto que estas facilitan un desempeño, que efectiviza y ofrece connotación positiva al modo en que se construye la noticia. Estas facilitan un desempeño, que efectiviza y ofrece connotación positiva al modo en que se construye la noticia, que será una representación de la sociedad que intentan describir.
- Las acciones encaminadas al desarrollo de las competencias profesionales periodísticas se basaron en el diagnóstico del grupo-muestra, que tienen como objetivo formar una cultura profesional periodística, que sirva como herramienta mediadora para ofrecer coberturas a las catástrofes naturales en función de lograr calidad, repercusión y credibilidad en el periodismo. Las acciones podrían ser efectivas en la medida en que estas contribuyan a gestionar y reducir los riesgos desde una situación de catástrofes, que requiere una actitud competente del periodista, para de demostrar un saber ser y hacer, en función de la autoimagen que ellos mismos tengan de sí, y la necesidad de formación constante en este sentido.
- Gestionar y reducir los riesgos desde una situación de catástrofes, requiere del ser competente, de demostrar un "saber ser" y un "saber hacer", lo que entrama que el periodista se constituya como un sujeto capaz de concebir un análisis de la situación catastrófica, que incluye tomar partido ante lo percibido, y con ello, el de ser crítico ante los hechos que acaecen. Esto equivale a que el periodismo no puede darse el lujo de fantasear, edulcorar o dulcificar oídos, sino que se requiere de un reportero que tenga un modo de actuación competente porque: tramita, gestiona, valora, enjuicia, porque metafóricamente este profesional es como una ventana que dice, examina e interviene, y que abre el paso a la justa interpretación de las narrativas que construye. Se requiere de un periodista sensible y justo, a luz de estos tiempos.

**Referencias bibliográficas:**

- Acosta Damas, M., Costales Pérez, Z., y Rosales Vicente, B. (febrero, 2016). “Formación por competencias profesionales en la carrera de Periodismo”. En: *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(1), pp. 75-84. Recuperado de: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S025743142016000100007](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S025743142016000100007)
- Amaral Franz, M. y Lozano Ascencio, C. (2017). “Periodismo especializado en desastres medioambientales (PEDMED)”, en B. Peña Acuña, y J. J. Jover López (eds.), *Periodismo especializado*, Madrid: Asociación Cultural y Científica Iberoamericana, pp. 123-150.
- Badía, A. T. (2015). *La radio nuestra*. La Habana: Editorial Pablo de la Torriente.
- Berganza Conde, Ma. R., Oller Alonso, M. y Meier, K. (2010). “Los roles periodísticos y la objetividad en el periodismo político escrito suizo y español”. En: *Revista Latina de Comunicación Social*, No. 65, pp. 1-15. Recuperado de: [https://burjcdigital.urjc.es/bitstream/handle/10115/12222/RLCS\\_art914libre.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://burjcdigital.urjc.es/bitstream/handle/10115/12222/RLCS_art914libre.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Camps, S. (2010). *Cómo reducir los riesgos en la cobertura de desastres*. Ciudad de México, México: Sociedad Interamericana de Prensa y Smashwords Edition.
- Canivell, D. (2010). “Periodismo de riesgo en tierra de huracanes. Periodismo de desastre. Gran reportaje sobre las coberturas periodísticas de televisión de los ciclones Gustav e Ike en el telecentro de Pinar del Río”. En: *Tesis de Licenciatura*. Universidad de La Habana, La Habana.
- Casero Ripollés, A.; Ortells Badenes, S. y Doménech Fabregat, H. (diciembre, 2013). “Las competencias profesionales en periodismo: una evaluación comparativa. En: *Revista Historia y Comunicación Social*. Vol. 18. No., Especial, pp. 53-64. Recuerdo de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4675361>
- Cruz, J. (junio, 2020). “Competencias y metacompetencias de los periodistas digitales”. En: *URU-Revista de Comunicación y Cultura*, No. 3. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9058253>
- García-Avilés, J. A. y Martínez B (enero, 2009). “Competencias en la formación universitaria de periodistas a través de nuevas tecnologías”. En: *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche*, 1(4), pp. 239-250. Recuperado de: <https://revistasocialesyjuridicas.files.wordpress.com/2010/09/04-tl-02.pdf>
- Kapusiński, R. (2002). *Los cínicos no sirven para este oficio*. Barcelona: Anagrama.
- Lozano Ascencio, C. (2016). “El sensacionalismo de los riesgos y las catástrofes: un siglo en los relatos periodísticos”. En: *Revista Internacional de Historia de la Comunicación*, 5(1), pp. 35-51.
- Lozano Ascencio, C. H. y Amaral Franz, M. (octubre, 2018). “Coberturas informativas de la prevención y del acontecer de catástrofes a través de los “Manuales institucionales” dirigidos a los periodistas”. En: *Revista Estudios Rurales*, Vol. 8, N. Especial, pp. 6-17. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6772563>
- Lozano Ascencio, C., Amaral, M. F. y Puertas Cristóbal, E. (2020). “Los relatos periodísticos de riesgos y catástrofes en las televisiones de España”. En: *RMIE. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(87), pp. 1183-1209. Recuperado de: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662020000401183&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662020000401183&script=sci_abstract)
- Lozano Ascencio, C., Franz-Amaral, M., y Puertas-Cristóbal, E. (2022). “Las catástrofes y los desastres en las noticias sobre el cambio climático en España de 2019 a 2021”. En: *Revista Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 28(3), pp. 537-548. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8657455>
- Manrique Grisales, J. (enero-junio, 2012). “Enseñar periodismo para leer y narrar la sociedad del siglo XXI”. En: *Revista Cuadernos de información*, No. 30, pp. 111-122. Recuperado de:
- Miralles, A. M. (2009). *Periodismo público en la gestión del riesgo*. Recuperado de:

- Mompeller Lorenzo, A. (2020). “La cultura profesional en la cobertura de desastres naturales. estudio de caso: periódico Escambray”. En: *Tesis presentada en opción al Título Académico de Máster en Ciencias de la Comunicación Social*. Universidad de Sancti Spiritus “José Martí”.
- Mompeller Lorenzo, A. Calderón Leyva, J. C. (marzo-junio, 2020). La cultura profesional en la cobertura periodística de desastres naturales. Estudio de caso: periódico Escambray. En: *Pedagogía y Sociedad*, 23(57), 198-215. Recuperado de: <https://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1008/881>
- Oller, M., Chavero, P., Carrillo, J. y Ceballos (enero-junio, 2015). “La autopercepción de los roles profesionales de los periodistas en Ecuador”. En: *Revista Quórum Académico*, 12(1), pp. 155-185. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199040067009>
- Pellegrini, S., Puente, S. y Grassau, D. (2015). “La calidad periodística en caso de desastres naturales: cobertura televisiva de un terremoto en Chile”. En: *Revista Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, Vol. 21, No. Especial, pp.249-267.
- Ribes Iñesta, E. (2011). “El concepto de competencia”. En: *Revista Bordón*, 63(1), pp. 33-47. Recuperado de: <https://www.google.com/url?esrc=s&q=&rct=j&sa=U&url=https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/download/28902/15408&ved=2ahUKEWiW3LGBlbWCAXWD-QjABHSq2AKEQFnoECAgQAg&usq=AOvVaw0DJlRVxcQ5qACyArhp4fS1>
- Rodrigo-Alsina, M. y Almiron Roig, N. (2013). “Autopercepción de la adquisición de competencias de los estudiantes de periodismo. El caso de la Universitat Pompeu Fabra”. En: *Revista Aula Abierta*, 41(1), pp. 99-110. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4097779>
- Rodrigo-Alsina, M. y Almiron Roig, N. (2013). “Autopercepción de la adquisición de competencias de los estudiantes de periodismo. El caso de la Universitat Pompeu Fabra”. En: *Revista Aula Abierta*, 41(1), pp. 99-110. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4097779>
- Rosales-Vicente, B., Garcés-Corra, R. y Rosales-Vicente, E. J. (2018). “Identificación de competencias profesionales en la carrera de Periodismo”. En: *RIDE. Revista Iberoamericana de Educación*, 78(2), pp. 23-40. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6751726>
- Sierra, J. (2010): “Competencias profesionales y empleo en el futuro periodista: el caso de los estudiantes de periodismo de la Universidad San Pablo CEU”. En: *Revista Icono 14*, No. 2, pp. 156-175.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ediciones Ecoe.
- Tobón, S.; Pimienta, J.; Fraile García, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México D. F: Pearson.
- Toledano, S. y Ardèvol-Abreu, A. (2013). “Los medios ante las catástrofes y crisis humanitarias: propuestas para una función social del periodismo”. En: *Communication&Society/Comunicación y Sociedad*, 26(3), pp. 190-213. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4640371>
- Tuñez López, M., Martínez Solana, Y. y Abejón Mendoza, P. (2010). “Nuevos entornos, nuevas demandas, nuevos periodistas”. En: *Revista Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, No. 16, pp. 79-94. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3351486>
- Zelizer, B. (1993). “Os jornalistas en quanto comunidade interpretativa”. En: *Comunicação & Linguagens*, No. 27, pp. 33-61



© 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

## Mitos sobre la educación musical

Aarón Alfonso Alva Hurtado<sup>1</sup>

aaron.alva@pucp.edu.pe

Pontificia Universidad católica del Perú  
Lima-Perú

Recepción: 7 agosto 2023

Corregido: 20 setiembre 2023

Aprobación: 21 noviembre 2023

### Resumen

El mito, entendido como un relato transmitido dentro de una sociedad, intenta explicar ideas aparentemente estáticas, compartidas por el colectivo. Asimismo, configura el actuar de aquella sociedad entre sí y para con el exterior. La presente investigación tiene como objetivo analizar las percepciones de los docentes universitarios sobre los mitos de la educación musical. El estudio responde a un enfoque cualitativo, pues este analiza su contexto natural, extrayendo e interpretando fenómenos perceptibles. Se recogieron entrevistas, que describieron rutinas y situaciones problemáticas, y su significado en la vida de los participantes. Se halló un total de 31 mitos relacionados con la educación musical. Finalmente, se concluye que, aun con la aparición de universidades y carreras musicales, un sector poblacional sigue considerando esta profesión como algo "menor" frente a otras actividades, por lo que se necesita adecuar y optimizar la relación entre los programas de enseñanza musical y el campo laboral.

**Palabras clave:** Mitos, Educación musical, Músicos.

### Myths about music education

#### Abstract

The myth, understood as a story transmitted within a society, attempts to explain apparently static ideas, shared by the collective. Likewise, it shapes the actions of that society towards itself and towards the outside world. The objective of this research is to analyze the perceptions of university teachers about the myths of music education. The study responds to a qualitative approach, since it analyzes its natural context, extracting and interpreting perceptible phenomena. Interviews were collected, which described routines and problematic situations, and their meaning in the lives of the participants. A total of 31 myths related to musical education were found. Finally, it is concluded that, even with the appearance of universities and musical careers, a sector of the population continues to consider this profession as something "lesser" compared to other activities, which is why it is necessary to adapt and optimize the relationship between musical teaching programs and the labor field.

**Keywords:** Myths, Musical education, Musicians.

## Datos del autor

<sup>1</sup>Aarón Alfonso Alva Hurtado, <https://orcid.org/0000-0003-2839-8746>. aaron.alva@pucp.edu.pe

## Conflicto de intereses y divulgación

El autor declara no tener conflictos de interés que haya influenciado en los resultados del trabajo de investigación; asimismo declaro 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

Estudiar música en el Perú es una realidad que, si bien lleva décadas ejerciéndose, aún no termina de solidificarse en el colectivo como una profesión digna, respetable y rentable. Esto resulta irónico, pues, como punto de partida vale acotar que la música es el arte con mayor presencia en el día a día, tanto urbano como íntimo. Ya desde los años 40, el psicólogo Thayer Gaston se refirió a ella como una necesidad de todas las culturas. Y un aspecto más irónico aún resulta su naturaleza globalizadora: la música refleja el cuerpo entero de una sociedad, sus valores, problemas, y expectativas a futuro (Mendivil Trelles, 2005).

¿Por qué, entonces, estudiar música y elegirla como profesión conlleva todavía cierto recelo en la sociedad?

Según Diana Montes (2017), esto se debe, entre muchas razones, a la nula existencia de un campo laboral consolidado, lo cual impacta negativamente en la sociedad, acerca del quehacer del músico. Desde la idea del músico "bohemio", hasta considerar a la música una materia innecesaria de estudio profesional, son abundantes los mitos asociados a la educación musical. Es así que la figura del músico dentro del conjunto de símbolos que organizan una sociedad, ha soportado concepciones y creencias lejanas a la profesionalización. Recordemos que, de acuerdo con Mauro Avilés (2017), los símbolos en la dinámica social proceden de la formación del sujeto (educación), transmisión de valores y cambios continuos de aquel todo llamado cultura.

A inicios del milenio, era usual que muchas familias cuyos hijos mostraban interés por la música, desconocieran la existencia del Conservatorio Nacional de Música (hoy Universidad Nacional de Música), aun cuando en Europa, esta institución de enseñanza musical se haya consolidado desde los siglos XVII y XVIII (Flores Castro, 2020). Si algún allegado tocaba un instrumento, el aprendizaje del mismo había sido por lo común transmitido de modo empírico por un conocido, familiar o amigo; y, por supuesto, la música interpretada era en su mayoría rock, vals criollo, baladas y música tradicional. La música clásica era prácticamente desconocida como fuente de aprendizaje. Es importante resaltar el papel del Conservatorio Nacional de Música, pues hasta no hace mucho, era considerada la única institución académica de formación musical integral.

Sin embargo, al ser música clásica la impartida por el Conservatorio, el recelo que este generaba en la sociedad peruana era aún mayor, puesto que dicha música está ligada históricamente a costumbres burguesas. No faltaban comentarios del tipo "para ser artista hay que ser millonario", cuando, al mismo tiempo, abundaba la idea del músico o artista como un ser bohemio y de escasos recursos. En resumen, prejuicios y mitos.

## Desarmando viejos mitos y ¿descubriendo nuevos?

La idea de mito debe entenderse como un conjunto de creencias que reemplazan explicaciones de realidades complejas (Hernández, Pérez, Trujillo, 2018), y que es fundamental para situar el panorama de la educación musical en la sociedad. Aun así, los mitos sobre el músico, su formación y campo laboral, partían de una realidad desfavorable décadas atrás:

“¿Música cómo carrera? ¿y dónde vas a trabajar?”

Las respuestas no abundaban. Educarse musicalmente no era una preocupación en sí para los padres de quienes deseaban seguir esta carrera, pues el Conservatorio presentaba un currículo integral musical que garantizaba la formación de un buen músico. El temor principal en los padres era *¿cómo y dónde vas a ganar plata con esa carrera?*

Un mito es un relato transmitido dentro de una cultura, entre una generación o generaciones distintas, cuyo alcance configura el accionar social. Explicita ideas que se creen inamovibles, y es necesario, dentro de todo, para explicar el funcionamiento del mundo. La relación entre nosotros y el mundo. Da sentido al cause social, debido a su verosimilitud, no obstante, sin ser una verdad inflexible.

Si recurrimos a definiciones formales de “músico”, la Real Academia Española lo cita como la persona que conoce el arte de la música o lo ejerce, especialmente como instrumentista o compositor. Esto, sin embargo, no deja en claro el papel que el músico ejerce dentro de un contexto social. La definición de Bennet (2008) parece reivindicar esta labor, pues el autor menciona al profesional de la música con diversas acepciones como intérprete, profesor, técnico de sonido, administrador o investigador, entre otros, que se emplea dentro y fuera de la música. El problema radica en la concepción (mito) que se tenía del músico, su formación y su desarrollo profesional: el músico *bohemio*; la música es innecesaria de estudiarse como carrera.

Son las instituciones de educación musical las encargadas de romper estos mitos, brindando una formación integral y acogiendo a sus estudiantes dentro de un sistema de estudios, que a ojos de la sociedad ha brindado un carácter formal y la aceptación del músico como profesional. Recordemos que, si bien la primera escuela de música en el Perú data de inicios del Siglo XX, no es hasta el presente Siglo XXI, que la formación musical dio el salto cualitativo a las aulas universitarias, tanto públicas como privadas (Gómez Palomino, 2020). Esto “elevó” la imagen del músico, brindándole un grado académico equiparable al de otras carreras, comúnmente aceptadas. Se hizo posible algo tan ansiado como quimérico en su tiempo: el poder decir “estudio música en la universidad.”

Sin embargo, dicha cualidad no es aún del todo aceptada por el común de la gente. Es necesario señalar que, si bien los mitos se dan casi exclusivamente fuera de las aulas musicales, es en ella donde se brinda la preparación para el futuro laboral, el cual tendrá como reto enfrentar en parte a esa sociedad y sus mitos. Marino Latorre (2017) acierta al observar que organizar la educación con asignaturas puramente teóricas, es una labor ineficaz de cara al futuro laboral y social de los estudiantes. A esta idea se suma lo planteado por José-Ginés Mora (2018), quien atribuye a las universidades un papel activo en la necesidad de cumplir una misión socialmente deseable, pero “dentro” de un conjunto de mitos, modas y tendencias que no siempre son flexibles a un análisis crítico. De acuerdo con esto, si se piensa en una universidad de música, cabe preguntarse, ¿qué necesidad real, sistemática y estructurada dentro de la sociedad peruana, apunta a cumplir?

Según el Observatorio Laboral PUCP (2018), el músico en el Perú es mejor valorado por su desenvolvimiento en el campo laboral (es decir, por tocar), que por los estudios y grados que lo certifican como tal. Existe una gran cantidad de músicos sin formación académica, cuya formación autodidacta les permite trabajar como intérpretes y profesores particulares. Por ejemplo, ¿a cuántos excelentes cantantes e instrumentistas vemos a diario “mangueando” (tocando) en las calles? Esto

suscita una compleja dicotomía. Si, por un lado, cierta exposición callejera muestra un admirable nivel, por otro se genera el riesgo de fortalecer el mito del músico como alguien carente de un trabajo formal.

Aquello no es un dato gratuito. Al ser casi reciente la profesión musical en el Perú, lo son del mismo modo algunos negocios musicales y su sistematización. Es por ello que el contexto de la industria musical todavía se caracteriza por la informalidad, por empresas pequeñas, (Foppiano, 2016), y por supuesto, por la explotación laboral. Por ejemplo, es conocida la experiencia de bandas musicales debutantes al presentarse en conocidos bares culturales. Muchas veces, el local no remunera económicamente su participación, sino que excusa la falta de pago y vende la idea de que la banda tendrá un mejor "currículo" por haber tocado en dicho establecimiento.

Como puede apreciarse, la informalidad en el campo musical está todavía lejos de erradicarse. Dicho factor no solo devalúa la calidad del empleo, sino que desequilibra lo referente al salario. No obstante, aquella informalidad no es el único agente que pone en peligro el logro alcanzado por la profesionalización de la educación musical. Actualmente, existen programas de televisión que aportan de manera directa en la creación de nuevos mitos desfavorables. Programas donde los cantantes e instrumentistas exhiben su talento en busca de "oportunidad", nutren en el público la idea del músico dependiente de un mecenazgo, que tras el telón de gala esconde la explotación.

Es verdad que la mayoría de participantes de estos programas no son músicos avalados por una academia o universidad, pero es precisamente ese detalle el aprovechado por los productores televisivos, quienes no solo les brindan el escenario para exhibirse, sino que en muchos casos manipulan sus historias "dramáticas", con el fin de transmitir una especie de paternalismo implícito: "yo te doy la oportunidad, pues por ti mismo no podrías." Se trate o no de un músico académico, la imagen del músico es la de un agente todavía incapaz de construir por sí mismo una sólida fuente de trabajo.

Otro obstáculo en la formalización y profesionalización del músico, es el enfoque adoptado por ciertos medios de comunicación sobre algunas "estrellas" mundialmente famosas. El famoso *storytelling*, es decir, historias de superación, que no representan elementos objetivos en el compromiso y desarrollo de las capacidades, pues son solo una herramienta emocional y sensitiva, dirigida a un único fin a través de una especie de "fórmula mágica" que no considera factores tan variables como el conocimiento, el cambio, el alineamiento de personas, etcétera (Sánchez Prieto, 2008). Por ejemplo, al difundir la historia del archi conocido músico Bad Bunny, diversos artículos se centraban en frases como "hace un año era cajero de supermercado y ahora es millonario", o "se jacta de no saber tocar ni leer música". Todo ello de la mano de una cultura popular manipulada y comercializada por grupos e industrias poderosas. Recordemos que la cultura y educación popular es la relacionada con el pueblo, los oprimidos o grupos alternativos (Jiménez García y Valle Vázquez, 2015), a los que falazmente se suele tildar de ignorantes e incultos. Empero, la idea creada por ciertos medios es perniciosa: "si él no sabe de música y es millonario, ¿para qué estudiar cinco años en un salón de Conservatorio?"

En conclusión, se aprecia un mejor panorama en la educación musical y en el campo laboral de los músicos. Se ha reducido el terreno informal; no obstante, este aún mantiene un alto porcentaje referencial. Asimismo, los viejos mitos acerca del músico, su educación y desarrollo profesional son cada vez menores. Sin embargo, y he aquí lo controvertible, este no es un tema tratado con urgencia y sistematización en las propias aulas académicas.

## Metodología

El presente estudio se llevó a cabo mediante una investigación cualitativa, pues estudia la realidad de su contexto natural y cómo sucede, extrayendo e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas y el contexto analizado. Se recogieron entrevistas en las que se describieron

rutinas y situaciones problemáticas de enseñanza y educación musical, así como su significado en la vida de los participantes, con el objetivo de hallar mitos vinculados al respectivo campo educacional (Blasco y Pérez, 2007). Estas fueron previamente consentidas por los entrevistados, mediante un documento firmado. Asimismo, se recurre a una metodología cualitativa, ya que esta percibe un mundo empírico y produce datos descriptivos a través de las palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable (Taylor y Bogdan, 1987). Con ello, se busca analizar las percepciones de los docentes universitarios sobre los mitos vinculados con la educación musical. A continuación, se detalla el contexto del estudio, la técnica e instrumentos para el recojo de la información, la selección de los entrevistados y el proceso de recolección y análisis de la información.

### **Contexto del estudio:**

La investigación se llevó a cabo en una universidad de música, ubicada en Lima, que ofrece la carrera profesional de música en interpretación musical, profesional en Composición, profesional en Educación Musical, profesional en Musicología y profesional en Pedagogía de la interpretación, y otorga el título de licenciatura a nombre de la nación. El estudio se desarrolla dentro del todavía presente marco de pandemia de Covid-19, factor importante, puesto que este tuvo un significativo impacto en la educación musical y el desarrollo profesional de los músicos.

### **Técnica e instrumento**

Para el presente estudio se utilizó la entrevista como técnica de recojo de información, debido a su gran utilidad en la investigación cualitativa al momento de recaudar datos. Es definida como una conversación cuyo propósito es muy distinto a la simple conversación. Se puede definir como un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial, y se la considera de mayor eficacia que el cuestionario, pues se obtiene información más completa y profunda, además de la posibilidad de aclarar dudas durante el proceso, asegurando de esa forma la utilidad de las respuestas (Díaz-Bravo, 2013). En esta investigación se optó por la entrevista semi estructurada. A partir de la guía de seis preguntas abiertas, el entrevistado habló de manera libre y espontánea, y se añadieron preguntas de acuerdo con el proceso natural de la entrevista.

El instrumento fue validado mediante el juicio de un experto, quien determinó la coherencia y pertinencia del contenido de cada una de las preguntas. Después del proceso de validación, se aplicó el protocolo de consentimiento informado a cada docente participe en la investigación, considerando el principio ético de respeto planteado por el Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Esto con la finalidad de garantizar su participación anónima, la reserva de sus datos personales y la grabación de la entrevista.

### **Categorías emergentes**

A partir de las respuestas de los entrevistados se hallaron las siguientes categorías emergentes, las cuales conforman el resultado de la investigación:

1. Estudiar música y su importancia.
2. El rol del músico en la sociedad.
3. Actuales percepciones sobre el estudio de la música.
4. Campo educativo y campo laboral.
5. Enseñanza y realidad.
6. Aportes del músico a la sociedad.

## Entrevistados

Con la finalidad de obtener información amplia y pertinente, se seleccionó a tres docentes universitarios, cuya actividad musical como intérpretes e instrumentistas, aparte de la enseñanza, es constante y fructífera. Se entrevistó a dos varones y una mujer. El promedio de tiempo de servicio como docentes en la institución de los entrevistados es de dos años, mientras el promedio de su relación académica con la misma es de doce años.

**Tabla 1**

*Caracterización de entrevistados*

Código del informante	Sexo	Edad	Título profesional	Tiempo de servicio	Tiempo en la institución	Labor
E1	Masculino	31	Magister	1 año	13 años	Profesor de guitarra
E2	Femenino	31	Licenciado	3 años	13 años	Profesora de flauta dulce
E3	Masculino	36	Licenciado	2 años	11 años	Profesor de flauta travesa

Fuente: Elaboración propia (especialidad)

## Proceso de recolección y análisis de la información

El proceso de recolección de información se llevó a cabo mediante la aplicación de una guía de entrevista a través de la plataforma Zoom, la misma que fue grabada con el permiso de los entrevistados, manteniendo su anonimato y transcrita detalladamente por el investigador. Se elaboró una matriz con el fin de organizar los datos y, de acuerdo con ello, usar la información recogida por el investigador para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones (Spradley, 1980). A partir de la lectura y análisis del material recopilado se elaboraron categorías, sin tomar en consideración categorías de partida, lo cual es denominado como "codificación abierta" (Strauss, 1987). El objetivo fue el de brindar una explicación integral desde la pregunta central de investigación planteada.

## Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados del presente estudio con base a las categorías emergentes.

### Estudiar música y su importancia

Entre los hallazgos más importantes recogidos para este apartado, puede entenderse como factor el común el hecho de considerar innecesario estudiarla como carrera. Por ejemplo, según el E2, un certificado profesional no es requisito para trabajar. Esto coincide con el E1, quien menciona que todo depende a qué se dediquen los músicos, existiendo dentro de esta variedad de posibilidades, el poco o nulo requerimiento de un certificado. Tales respuestas derivan en los mitos de que muchos músicos ven innecesario estudiar la música como profesión y que un certificado no es requisito en el mercado laboral. Asimismo, para el E1, existe en muchos casos un desconocimiento de lo que verdaderamente significa enseñar música, pues se pueden observar situaciones donde un solo docente enseña todas las artes para un grado (música, pintura, danza). Se piensa, sobre todo a nivel escolar, que enseñar música es fácil. (mito)

Otra de las respuestas refuerza estos mitos al observar las posibilidades de trabajo de los músicos frente a otras carreras convencionales, pues "la variedad laboral para aquellos, es todavía

menor" (E3). Existe aquí una similitud con otra afirmación del E2, cuando cita que las exigencias académicas de los músicos son distintas a las de otras profesiones (mito), lo cual no debería ser necesariamente cierto si es que las universidades e instituciones valorasen al músico como al resto de profesionales.

Por otro lado, otro mito hallado cita que la música popular no requiere estudios académicos. Es un pensamiento arraigado en muchos músicos populares debido a su formación casi autodidacta, y sobre todo el medio en que aprenden y desarrollan su música. Se comenta que se debe a que "muchos de la música popular aún no está sistematizada en cuanto al aprendizaje, y que la música popular es más espontánea" (E2). Contrariamente, el mismo entrevistado acota que la música académica, desde su concepción, se ha pensado como música de espacios académicos y pensada para enseñarse; ello deriva en el mito de que la música clásica fue pensada para enseñarse.

Sobre la importancia de estudiar música, se alude "una responsabilidad social" (E3). El mito de que la música genera responsabilidad social es una idea no siempre precisa ni aplicada en todos los casos. Esto dependerá, simple y llanamente, de cada caso particular, pues la música y el arte en general, no necesariamente tienen una obligación o responsabilidad propia.

## El rol del músico en la sociedad

El E2 comenta un hecho puntual en tiempos de pandemia. Si alguien deseaba escuchar música, podía recurrir a un CD o plataformas virtuales, sin necesidad de asistir a un concierto. Es decir, a diferencia, por ejemplo, de médicos, ingenieros, etc, los músicos podían ser prescindibles. De ello se deriva el mito de que el músico no es indispensable para sobrevivir en tiempos de pandemia (mito), por lo tanto, su papel es infravalorado. De acuerdo con ello, se acopla una idea muy importante y mal entendida en la sociedad, derivada en un mito: "los artistas ganan un montón, no necesitan ayuda", comentada por el E1. Dicha idea, mayoritariamente popular, se basa en la concepción errónea de que artista es todo aquel que sale en la televisión; es decir, quien vive del mundo del espectáculo. No se considera y no se piensa en los músicos callejeros, por ejemplo, o en quienes generaban ingresos cada fin de semana en eventos matrimoniales, aniversarios, bautizos, etcétera.

"Los músicos tienen como reto el competir, por ejemplo, contra artistas famosos y grandes disqueras" (E2). Ello en caso de ser músicos independientes. Tal situación origina el hecho de tener que enseñar, pues no se puede vivir solo de tocar, sino que se debe enseñar. (mito).

## Actuales percepciones sobre el estudio de la música

El E1 pone un ejemplo personal. El papá de una alumna suya, al ver que él (E1) había estudiado una maestría en música en el extranjero, le indicó a su hija que "por último, estudie música y no actuación, porque así no iba a tener trabajo. En cambio, su maestro había estudiado música en el extranjero." Es decir, estudiar música "debe valer algo". El mito aquí es "si se puede estudiar en el extranjero, debe ser buena carrera." Dicha respuesta se hermana con la citada por el E2, quien señala la existencia de una idea de progreso en el Perú, siempre y cuando se cuente con un título o grado académico. Otro mito hallado a raíz de la respuesta es "Un título académico es sinónimo de progreso". Algo parecido se encuentra en la respuesta del E3: antes, los chefs, por ejemplo, eran visto como algo menor; en cambio, ahora, al ser avalados por escuelas y difusión mediática, tienen mejor posición social.

Lo mismo ocurre con los músicos. El mito, entonces, está en que ser músico o cocinero ya no es mal visto por contar con el aval de muchas escuelas. "Al hablar de avales, no solo cuentan las instituciones, sino también los personajes famosos, quienes, a vista de muchos padres de familia al ser consultados por sus hijos para estudiar música, sienten cierta tranquilidad por ver a personas

exitosas en la carrera musical" (E2). De ahí se desprende el mito de la necesidad de un referente famoso para estudiar música.

El mismo E2 al referirse sobre el campo laboral y los prejuicios ejercidos sobre este, opina que aún está arraigada la creencia de que solo los músicos talentosos podrán tener éxito; otro mito. El E1, por su parte, explica que ahora que existen universidades que brindan la carrera de música, aparte de la propia Universidad Nacional de Música, la gente ve al músico con más aceptación, pero no completamente. El mito se entiende como "Solo si se enseña en la universidad, vale la pena." Además, el mismo E1 cuenta el caso de una alumna cuya madre la desanimó de estudiar música en el Perú, pues mejor hacerlo en el extranjero. Es decir, el mito de "mejor estudia en el extranjero, acá no hay futuro."

## **Campo educativo y laboral musical**

Aparte de la enseñanza en modo virtual, el campo laboral del músico se mantiene como antes. Como comenta el E2, los músicos que no enseñan, generan ingresos tocando en vivo y es casi siempre en eventos nocturnos, en fiestas y discotecas. Este factor refuerza un mito que lleva mucho tiempo presente: los músicos son bohemios, tienen vida nocturna. De ello se desprende también que, en palabras del E2 ciertos músicos tengan una vida "matada", lo cual significa muy agitada y cansada en el desarrollo de sus labores. Por otro lado, el E3 señala que, si bien son más los egresados músicos con especialidades en interpretación que en educación, es precisamente en la docencia donde se encuentra el mayor campo laboral de TODOS los músicos. He aquí otro mito muy popular en la comunidad musical: estudiar música significa acabar enseñando.

Un tema importante en el ámbito musical es la presencia femenina. Al respecto, el E2 menciona la poca presencia de mujeres en los espacios de música popular, puesto que se trataba de espacios agresivos para ellas, debido al acoso y ciertos malos tratos. Puede notarse aquí la aparición de otro mito: La música popular no es lugar para mujeres, el cual tiene que ver incluso con el tipo de instrumentos que se toquen. Por ejemplo, el mismo E2 comenta que, literalmente, se creía que las mujeres no eran capaces de tocar ciertos instrumentos, como los de metales (trombón, trompeta, tuba). Mito: las mujeres no pueden tocar ciertos instrumentos musicales. Por supuesto, esta idea se ha ido desterrando gracias a la existencia de grupos femeninos en los últimos años.

## **Enseñanza y realidad**

El E1 considera que no hay una adecuación pertinente entre lo enseñado en su organización educativa y el campo laboral. Piensa que en la universidad local existen enfoques orientados a una realidad inexistente aquí, como si viviéramos en un mundo ideal en cuanto a oportunidades laborales y espacios de desarrollo para el músico. Podríamos decir que es la misma institución universitaria la que crea un mito: la universidad garantiza el éxito, el cual conlleva inmediatamente a uno siguiente: Perú no es un buen lugar para estudiar música. El E3 opina algo parecido, al citar que a muchos los formaron para ser intérpretes, pero al ser el Perú un país sin muchos espacios para esa área, al músico no le queda de otra que enseñar. Otro mito referente: En Perú no hay lugar para el músico. La falta de cursos necesarios para enseñar, así como para aprender aspectos fundamentales en cuanto a, por ejemplo, grabación y autoproducción, es otra carencia citada por el E3. Muchos músicos terminan aprendiendo estos conocimientos en Internet, mediante videos instruccionales. De aquí proviene otro mito: El músico debe aprender y arreglárselas solo.

Los trabajos y oportunidades laborales no son frecuentes ni de fácil acceso en la organización educativa citada por el E2. Esta persona comenta que donde estudió no había bolsa de trabajo y los puestos en colegios u otras instituciones se tomaban básicamente por contactos. Mito: se consigue trabajo únicamente por contactos.

Respecto a los cursos, el E1 menciona que en su centro de estudios se enfatizaba la dificultad en el repertorio musical trabajado y no en enfocarse en otras realidades extra musicales, de otros países, por ejemplo, con el fin de analizar y asimilar el contexto de realidades más exitosas que la nuestra. Es decir, se mantiene el mito de que, a mayor carga académica de contenido y dificultad, éxito garantizado. Un siguiente punto desfavorable, según cuenta el E1 es que muchas veces los profesores conocen la realidad y el contexto de enseñanza musical en colegios de clase alta, y no en los de otras clases sociales. Entonces, fracasan cuando llevan programas de estudios musicales a otras realidades. Existe el mito de que, si funciona en un colegio, debe funcionar en todos.

## Aportes del músico a la sociedad

El E1 menciona un aporte que podría considerarse superficial, pero que constituye sin duda una necesidad vital: que el músico aporta entretenimiento. Esta idea, mal concebida o, en todo caso, manipulada, puede derivar en el siguiente mito: el músico solo aporta entretenimiento. Toda sociedad necesita descansar, entretenerse; por lo tanto, no está mal pensar en ello. Es un error pensar que el músico SOLO aporta entretenimiento, como sucede en muchos casos.

También el E1 habló del arte como fuerza sanadora y de mejora de capacidades. Por ejemplo, cita que, si uno realiza un buen trabajo artístico, podría desarrollar una capacidad transversal para otro aspecto a trabajar, estudiar o resolver. Del mismo modo, una alumna suya superó su depresión a través del coro y la música. Si bien ello se da en algunos casos, no deja de ser un mito: el arte puede sanar el alma y crear disciplina.

El E2 también es consciente de la música como entretenimiento. Cita a la música popular, y dio un detalle que muchas veces se generaliza y se malinterpreta: se sabe que en la cumbia se gana por la venta de cerveza en los conciertos. Mito: conciertos de cumbia, sinónimo de cerveza.

## Discusión

Al comparar las respuestas de los entrevistados sobre el estudio de la música y su importancia, se aprecia un mito que todavía se resiste a ser erradicado: el no considerar necesario estudiar música como carrera. Es importante y a la vez preocupante señalar este mito, pues la presente investigación (2022) coincide en dicho factor con lo hallado en el estudio de Montes (2017), quien menciona que la música, en general, es considerada por gran parte de la población como una rama del arte que no merece ni requiere ser estudiada, debido a la falta de trabajo y oportunidades para los músicos. Es decir, el mito se mantiene. Respecto al campo laboral de los músicos, cabe mencionar la informalidad presente, ya que esta refuerza la idea de no requerir estudios. Uno de los entrevistados comenta que está muy arraigada la creencia de no necesitar un certificado para conseguir trabajo, aún dentro del reducido espacio de trabajo.

Teniendo en cuenta que la llamada música académica lleva siglos enseñándose en escuelas y conservatorios, su contraparte, la llamada música popular, mantiene la suposición de no requerir escuelas y conlleva una naturaleza más "espontánea", la misma que se halla fuera de las aulas. Esta dicotomía parece en cierto modo un tema de nunca acabar. La reciente tesis de Flores Castro (2020) anexa tal supuesto, centrándose en la guitarra clásica y popular, pues conecta dicha dualidad con un tema de clases en la identidad del músico peruano. Un músico clásico se identifica con cierto tipo de formación distinto al del músico popular y su terreno de formación. Aquella división, dentro de la cual existe más de un mito, es de gran utilidad no solo para los estudios musicales, sino como fuente de estudios culturales y antropológicos.

Al punto anterior se suma la todavía existente creencia de que, al menos en los colegios, enseñar música es fácil, y que basta tener conocimientos básicos de instrumentos como la guitarra, zampoña o flauta, para poder sostener la enseñanza musical. Existe un completo desconocimiento

de lo que realmente es enseñar música, entendida esta como una manifestación artística y cultural que engloba amplios y diversos elementos sociales. Ya desde 1975, Pierret, cita la importancia del llamado “músico educador”, el cual debe contar con una amplia, completa y profunda preparación musical de acuerdo con sus propia realidad y circunstancias, y así enlazar su actividad al campo de la pedagogía, manejando sus instrumentos y recursos en favor de la educación musical y así transmitirla de la mejor manera posible al estudiante. Pierret acota la errónea idea de un “educador musical”, cuando lo ideal será al revés: músico educador.

Es cierto que durante la pandemia se evidenció un golpe muy fuerte al sector artístico. Siendo la música un arte que requiere presencia escénica (a diferencia de la literatura o el cine, por ejemplo), la actividad laboral se vio afectada. A ello, como opinan los entrevistados, se vio sumada la falsa idea de que los músicos y artistas no requerían apoyo económico, pues les bastaba con su “fama” para subsistir. El mito implantado en la sociedad fue que el músico no era indispensable en la pandemia; al menos, no como sí lo era un doctor, político, periodistas, etcétera. Si bien puede reducirse a los últimos dos años tal falacia, hay un punto importante que no deja de ser cierto. Los entrevistados señalan una falta de adecuación de su centro educativo a tendencias actuales, o en todo caso, a elementos tanto audiovisuales como de producción para los estudiantes. Es decir, el currículo de su organización no contempla ciertas exigencias modernas ni cómo los músicos de otras realidades (lamentablemente, más exitosas en cuanto a la valoración y desarrollo de la carrera musical) promueven su profesión. Aún se piensa que vivimos en una especie de “mundo ideal”, donde al egresar y finalizar estudios, el músico estará preparado para un campo que, tristemente, es todavía incierto para muchos.

Lo anterior tiene directa relación con lo expuesto por Wilson, Brown, Haning, McGinnis y Steele (2021), cuando manifiestan las carencias en los currículos musicales de ciertas escuelas en Estados Unidos. Según exponen, existe una carencia en cuanto a las habilidades y tendencias del siglo XXI que los estudiantes de música necesitan aprender. Un motivo de ellos es que, a pesar de iniciativas por parte de docentes interesados en el tema, es poco o nulo el apoyo que las instituciones musicales prestan a la investigación. De acuerdo con esto, los entrevistados comentan que son más las veces que el propio músico genera su propio aprendizaje en cuanto a las mencionadas tendencias, como, por ejemplo, el promover su carrera mediante videos o el realizar una grabación casera. Hasta el momento, no existe en su institución, un curso precisamente enfocado en ello, siendo este factor de fundamental importancia en el curso del tiempo presente.

## Conclusiones

En conclusión, se han encontrado un total de treinta y un mitos, los cuales se dividen en dos grupos: los mitos relacionados con la educación musical, y los referentes al músico y su desarrollo y actividad profesional. A continuación, se presentan los grupos:

### Mitos sobre la educación musical

- Estudiar música es innecesario.
- Un certificado no es requisito en el mercado laboral.
- Enseñar música es fácil.
- La exigencia académica del músico es distinta a la de otras profesiones.
- La música popular no requiere estudios académicos.
- La música clásica fue pensada para enseñarse.
- Si la música se puede estudiar en el extranjero, debe ser buena carrera.
- Un título académico es sinónimo de progreso.
- Ser músico ya no es tan malo porque cuenta con el aval universitario.
- Necesidad de un referente famoso para animarse a estudiar música.

- Solo si se enseña en la universidad, vale la pena.
- Mejor estudia música en el extranjero. Acá no hay futuro.
- Estudiar música significa terminar enseñando.
- La universidad garantiza el éxito.
- Perú no es un buen lugar para estudiar música.
- El músico debe aprender y arreglárselas por sí solo.
- Con mayor carga académica, el éxito está garantizado.
- Si algo funciona en un colegio, debe funcionar en todos.

## Mitos sobre el músico, su desarrollo y actividad profesional

- La música popular es más espontánea.
- La música genera responsabilidad social.
- El músico no es indispensable para sobrevivir en tiempos de pandemia.
- Los artistas ganan un montón, no necesitan ayuda.
- No se puede vivir solo de tocar, se debe enseñar.
- Solo los músicos talentosos tienen éxito.
- Los músicos son bohemios, tienen pura vida nocturna.
- La música popular no es lugar para mujeres.
- Las mujeres no pueden tocar ciertos instrumentos musicales.
- Se consigue trabajo únicamente por contactos.
- El músico solo aporta entretenimiento.
- El arte puede sanar el alma y crear disciplina.
- Conciertos de cumbia, sinónimos de cerveza.

De acuerdo con el primer grupo de mitos, se constata que, a pesar de la aparición de universidades y carreras musicales, en muchos casos se sigue considerando a la música, su enseñanza y profesionalización como algo “menor” en relación a las carreras y profesiones convencionales. Esta percepción genera cierto desprecio hacia la imagen del músico, el cual deriva en ocasiones en una especie de temor social cuando alguien decide dedicarse profesionalmente a la música. Se concluye que, si parte de la población considera que la música no merece ni requiere ser estudiada, este mito debilita aún más la percepción colectiva sobre la carrera musical y su campo laboral.

Otro punto anexo es el mito de que enseñar música es fácil. Las organizaciones educativas que cuentan en su plana docente con profesores no músicos o músicos educadores, que enseñan música, ponen en riesgo la reputación de la carrera musical. Desde pequeños, los estudiantes podrían tener una mala imagen de lo que representa un músico profesional, si desde la escuela observan a un docente incapacitado. Asimismo, los estudiantes podrían no considerar a la música una opción de profesión futura. Esto, por supuesto, debido a la informalidad en la enseñanza musical. Se concluye que debe reforzarse la formalidad en el campo laboral docente e interpretativo, pues ello contribuirá a desarmar ciertos mitos que denigran la profesión musical.

Un siguiente aspecto es el referido a la todavía existente dicotomía entre música académica y popular. Se identifica como creencia ligada a los músicos “populares” que su conocimiento proviene de un campo espontáneo, lejano a las aulas académicas, como una especie de “boca a boca”, de tradición concedida entre generaciones, sin estudios sistematizados. Aquello refuerza el principal mito hallado en este estudio: la música no requiere estudios. No obstante, la música clásica o académica es vista aún en ciertos sectores como arte elitista, lo cual crea y refuerza prejuicios y la ya mencionada división. Se concluye que, mientras exista esta división sin un enfoque intercultural integrador, será muy difícil lograr un consenso entre ambas tradiciones musicales.

Por otro lado, resulta favorable el papel de las mujeres en agrupaciones musicales, las cuales son cada vez mayores. Esto se refleja no solo en el ámbito académico, sino también en las orquestas populares, algunas formadas completamente por mujeres. Dicho mito está unido en cierto modo a la idea de considerar la música y su ambiente, un lugar peligroso para las mujeres, debido a la *bohemia* de la vida musical. Se concluye que esto representa un gran avance hacia la igualdad de derechos.

Finalmente, se concluye que, si bien la música como producto y presencia cotidiana en medios masivos y plataformas digitales es cada vez más notoria, se necesita una adecuada relación entre el programa de enseñanza musical de la universidad y la realidad del campo laboral. Se ha demostrado que, en ocasiones, es el mismo músico quien agencia su aprendizaje de un modo empírico o a través de contenido digital en cuanto a tendencias y producción musical del tiempo presente. Es necesario que la enseñanza no se quede estancada en el aspecto instrumental y teórico, sino que refuerza y produzca investigaciones acordes al campo de trabajo al cual se enfrentarán sus egresados, pues si este, por las razones que fuese, es todavía reducido y débil a causa de la informalidad, se debe transformar y mejorar. Es una misión de la que las universidades y escuelas de música deben ser agentes activos y así consolidar no solo lo concerniente a los músicos, sino a la cultura del país en general.

## Referencias bibliográficas

- Avilés, M. (2017). El símbolo como ámbito de reflexión filosófica de la sociología en la educación. *Sophia: Colección de filosofía de la educación*, 23 (2), pp. 101-120. [http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1390-86262017000200101&lang=es](http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86262017000200101&lang=es)
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Research Inquiry and Research Design. Choosing among*. [https://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/mirm/enfoque\\_cualitativo.html](https://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/mirm/enfoque_cualitativo.html)
- Díaz-Bravo, L; Torruco, Uri; Martínez, Mildred; Varela, Margarita. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación médica*, vol 2, núm. 7. Julio-septiembre 2013, pp. 162-167. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Flores, D. (2020). Reflexiones sobre el modelo de enseñanza de la guitarra clásica en la educación superior: el caso de la PUCP. (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/18041>
- Gómez, J. (2020). Percepciones de los egresados sobre la pertinencia del perfil de egreso de la carrera de música de una universidad privada peruana. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/16186>
- Hernández, G; Pérez, F; Trujillo, J. (2018). Mitos, ritos, utopías, idolatrías, alienación y fetiches de la educación. *Debates por la historia*, 6. Universidad autónoma de Chihuahua P. 193-212 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=655768520009>
- Jiménez, M; Valle, A (2015). Lo popular en la educación: Entre mito e imaginario. *Praxis % saber*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. P.35. <https://www.redalyc.org/pdf/4772/477247216003.pdf>
- Latorre Ariño, M. (2017). Mitos o creencias erróneas de educación. Universidad Marcelino Champagnat. [https://issuu.com/uchampagnat/docs/68\\_mitos\\_en\\_educaci\\_n\\_-\\_ii](https://issuu.com/uchampagnat/docs/68_mitos_en_educaci_n_-_ii)
- Mendivil, L. (2007) Publicado en 2016. Lo que los niños cantan, comunican y aprenden. Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6941>
- Montes Álvarez, Diana. (2017). El músico clásico en el Perú: entre la vocación y la profesión. (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/9800>

- Mora, J. (2018). Universidades: Mitos y tendencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. P.3-16 [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-28722018000100003&lang=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722018000100003&lang=es)
- Pierret, F. (1972). Mito y realidad de la Educación Musical en América Latina. *Revista Musical Chilena*, 26(117), p. 24–35. <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/11334>
- Rodríguez, C; Lorenzo, O; Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, vol. XV, núm. 2, julio- diciembre, 2005, pp. 133-154. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>
- Sanchez Prieto, Guillermo. (2008). Desarrollo del talento. Gestión del mito: cómo atraer y conservar el talento de fábula. Universidad Pontificia de Comillas. ICAI – ICADE. <https://repositorio.comillas.edu/rest/bitstreams/30286/retrieve>
- Wilson, J; Brown, D; Haning, M; McGinnis, E; Royston, N (2021). *Contributions to Music Education Columbus Tomo 46*, (2021): 109-131. <https://www.proquest.com/openview/84cbf-93935c7e1f95c0fe37b4ddec32d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=25603>



© 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.



## Propuesta de acciones para la promoción del desarrollo sostenible desde la preparación de los profesores deportivos en función de aplicar la “Tarea vida” a la iniciación deportiva escolar

Jennifel Ochoa Hernández<sup>1</sup>  
[jennifer@uniss.edu.cu](mailto:jennifer@uniss.edu.cu)

Israel Acosta Gómez<sup>2</sup>  
[israelacosta2203.az@gmail.com](mailto:israelacosta2203.az@gmail.com)

Pedro Omar Toledo Díaz<sup>3</sup>  
[ptdiaz@uniss.edu.cu](mailto:ptdiaz@uniss.edu.cu)

*Universidad de Sancti Spíritus “José Martí”  
Cuba*

Recepción: 23 octubre 2023

Corregido: 20 noviembre 2023

Aprobación: 21 diciembre 2023

### Resumen

La investigación que se presenta está dirigida a la preparación metodológica de los profesores del Combinado Deportivo No. 2. “*Mártires de Jatibonico*”, ubicado en el municipio de Sancti Spíritus, del municipio Jatibonico, para integrar las tres dimensiones del desarrollo sostenible a las clases de la iniciación deportiva escolar para propiciar el aprendizaje desarrollador en los estudiantes, y un proceso de concientización con el medio ambiente, hacia formas más sostenibles de construcción de un sujeto socialmente comprometido con el entorno. Por ende, el objetivo de este trabajo es proponer acciones concientizadoras que potencien un enseñar y un aprender para generar un enfoque sostenible-medioambiental en las clases de la iniciación deportiva escolar, y con ello demostrar el carácter del proceso de la ciencia y la tecnología, para preparar a los niños y niñas a integrar, analizar y comprender a través de la observación sensible, el hábitat que los rodea. Estas acciones incorporan las dimensiones del desarrollo sostenible a la clase contemporánea para el logro de un aprendizaje problematizador y significativo.

**Palabras clave:** medio ambiente, conciencia ambiental, estrategia, desarrollo sostenible, acciones.

### Proposal of actions for the promotion of sustainable development from the preparation of sports teachers in order to apply the “life task” to school sports initiation

### Abstract

The research presented is aimed at the methodological preparation of the teachers of the Sports Combine No. 2. “*Mártires de Jatibonico*”, located in the municipality of Sancti Spíritus, in the Jatibonico municipality, to integrate the three dimensions of sustainable development into the classes of School Sports Initiation to promote developmental learning in students, and a process of awareness of the environment, towards more

**Keywords:** Environment, Environmental awareness, Strategy, Sustainable development, Actions.

sustainable forms of construction of a subject socially committed to the environment. Therefore, the objective of this work is to propose awareness-raising actions that enhance teaching and learning to generate a sustainable-environmental approach in the school sports initiation classes, and thereby demonstrate the nature of the science and technology process, to prepare boys and girls to integrate, analyze and understand, through sensitive observation, the habitat that surrounds them. These actions incorporate the dimensions of sustainable development into the contemporary classroom to achieve problematizing and meaningful learning.

## Datos de los autores

<sup>1</sup>Jennifel Ochoa Hernández, <https://orcid.org/000-0003-2174-6434>. Licenciada en Cultura Física. Cursa la Maestría en Ciencias de la Iniciación Deportiva Escolar. Profesora de Cultura Física en el Combinado Deportivo No. 2 "Mártires de Jatibonico". Cuba. [jennifer@uniss.edu.cu](mailto:jennifer@uniss.edu.cu)

<sup>2</sup>Israel Acosta Gómez, <https://orcid.org/0000-0003-4569-6120>. Licenciado en Educación. Máster en Ciencias Pedagógicas. Cursa una segunda especialidad, Licenciatura en Pedagogía-Psicología. Es Profesor Instructor del Departamento de Educación Infantil. Cuba. [israelacosta2203.az@gmail.com](mailto:israelacosta2203.az@gmail.com)

<sup>3</sup>Pedro Omar Toledo Díaz, Es Licenciado en Educación: especialidad, Primaria y es Profesor Titular de la Facultad de Cultura Física y Deporte, así como es Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cuba. [ptdiaz@uniss.edu.cu](mailto:ptdiaz@uniss.edu.cu)

## Conflicto de intereses y divulgación

Los autores declaramos 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

“Los árboles son los esfuerzos de la tierra para hablar con el cielo que escucha”.

**Rabindranath Tagore**

“Cada flor es un alma que florece en la naturaleza”. **Gérard de Nerval**

“...Aplíquese un orden económico internacional justo. Utilícese toda la ciencia necesaria para un desarrollo sostenido sin contaminación. Págase la deuda ecológica y no la deuda externa. Desaparezca el hambre y no el hombre”.

**Fidel Castro (2002)**

La ciencia es la esfera de la actividad humana cuyo objetivo es obtener nuevos conocimientos acerca de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento. Es el análisis de la correlación entre las dimensiones cognoscitivas y sociales lo que conduce a interpretarla no solo como una forma de conocimiento, sino también como una forma particular de actividad orientada a producir un nuevo conocimiento y a encontrar las vías de su utilización, y que transcurre en determinadas condiciones económicas, sociales y culturales. Por su parte la tecnología es un conjunto de actividades humanas o procesos altamente sistematizados, organizados y complejos que requieren de conocimientos teóricos igualmente complejos, constituyendo una técnica teorizada cuyo resultado son entidades materiales e inmateriales de alta sofisticación; son procesos y productos que permiten la modificación y transformación radical e igualmente extensa de la naturaleza o entorno; y, por último, una reconceptualización de la naturaleza como una cosa u objeto susceptible de manipulación e intervención por parte de un sujeto independiente de ella.

La incidencia de la ciencia y la tecnología en el desarrollo de las sociedades modernas es un fenómeno que está bien documentado. La mejor de la calidad de vida de estas sociedades depende en gran parte de una combinación estratégica de factores socioeconómicos con factores científicos y tecnológicos. De ahí que habitualmente se afirme que la elaboración de una política científica y tecnológica estratégica constituye un factor clave para la promoción del desarrollo de estas sociedades.

La sociedad a escala mundial se desenvuelve en un proceso de constante cambio y transformación. Por un lado, ocurre un impetuoso desarrollo investigativo en todas las ramas del saber; por otro, las formas para dar a conocer los resultados de las investigaciones son cada vez más rápidas y efectivas. Esto trae consigo, que el nivel de información al que tiene acceso el hombre sobrepase los límites imaginados, por lo que poder acceder a ella y saber utilizarla en beneficio de la humanidad constituye un reto en la actualidad. En la actualidad la ciencia y la tecnología han modificado sustancialmente la relación del ser humano con la naturaleza, así como la interacción entre los seres vivos, jugando un papel elemental en el desarrollo social. El desarrollo científico y tecnológico es uno de los factores más influyentes sobre la sociedad contemporánea.

En la actualidad con la aprobación de los lineamientos de la política económica y social del VI Congreso del Partido Comunista de Cuba (PCC), el reto es superior cuando se requiere mayor eficacia en las ofertas a brindar a la sociedad, para impactar verdaderamente en la vida, en la formación de profesionales con el oportuno desarrollo que implica en su organización, lo que es difícil de lograr sin la aplicación de la Ciencia y la Tecnología.

Los niños y niñas de hoy exigen establecer nuevos contextos de aprendizaje que los preparen para asumir responsabilidades en un mundo vertiginoso y constante, tanto social, económico y tecnológico, como propiamente formativo. Esta vía de solución se propone, ya que en investigaciones realizadas se detecta la limitación en las preparaciones metodológicas de las dimensiones del desarrollo sostenible en las clases en la Enseñanza Primaria, desde las diferentes asignaturas del currículo, por lo que se intenta dar respuesta a la siguiente interrogante en este

trabajo: ¿Cómo integrar el enfoque sostenible medioambiental, a partir de la Tarea Vida (plan del enfrentamiento del estado cubano para la el enfrentamiento al cambio climático y la concientización ambiental) en las clases de la iniciación deportiva escolar, para impactar en la formación de los estudiantes *para el logro de un aprendizaje desarrollador*?

Autores como Otero (2001); Valera, Pol y Vidal (2004); Valero (2007); Pinto, (2012); Jiménez-Denis, Villalón-Legrá, y Évora-Larios, (2017); Barragán y Díaz (2019); Soto (2019); Caiza (2019), Narváez (2019), Beltrán y Moscoso (2019); Viteri (2019), coinciden en que la educación ambiental, promueve, ante todo, una concientización que genere una transformación en los modos de actuación, es decir, que se potencie una conciencia hacia la responsabilidad y de sensibilización, donde la creación de proyectos ecológicos, incentive en los procesos de aprendizaje, formas significativas y desarrolladoras, para generar un cambio social sostenible.

El objetivo de este trabajo, por consiguiente, es proponer **acciones concientizadoras** que potencien un enseñar y aprender para generar un enfoque sostenible-medioambiental en las clases de la Iniciación Deportiva Escolar, y con ello demostrar el carácter del proceso de la ciencia y la tecnología, para preparar a los niños y niñas a integrar, analizar y comprender a través de la observación sensible, el entorno.

### **Desarrollo sostenible en el currículo actual. Una manera de hacer**

El gobierno cubano ha reafirmado la iniciativa de fortalecer acciones educativas orientadas al desarrollo sostenible en los programas de estudio en los diferentes niveles educativos como puede apreciarse en el capítulo VIII de la Ley 81/97 de Medio Ambiente, que incluye el enfoque y contenido de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental y los Planes de Acciones Nacionales y Territoriales de la Red Cubana de Formación Ambiental (Redfa).

Al respecto se revela la importancia y responsabilidad de cuidar el Medio Ambiente para dar respuestas a las necesidades y considerar, además, que lograr una cultura ambiental es tarea integradora porque es nuestro deber transferir a los seres humanos que nos rodean el compromiso que tenemos con el planeta en el que vivimos y nuestro impacto en él. En tanto, esa cultura es consustancial, para trazarnos retos conceptuales, epistemológicos y axiológicos a partir de una Educación contextualizada, que permita dar muestras de aprendizajes vivenciales y experiencias significativas desde el proceso docente-educativo, sin hacer referencia a la preparación de los profesores que se necesita a partir de la integración de las dimensiones del desarrollo sostenible. De forma general es preciso señalar que la educación ambiental se concibe como un proceso en el curso del cual los individuos y la colectividad toman consciencia del medio ambiente y de la interacción de sus componentes biológicos, físicos, y socioculturales, a la vez que adquieren los conocimientos, valores, competencias, experiencia y voluntad que les permitirán actuar, individual y colectivamente, para resolver los problemas presentes y futuros. De igual forma, para Pinto (2012), queda claro que:

...Los educadores somos el referente principal en nuestras aulas; entonces, es responsabilidad de todos participar en los proyectos de la misma. De esa manera, el cambio realmente va a empezar con nosotros. Los maestros somos la fuente de inspiración de nuestros estudiantes y debemos contagiar esta inspiración a todos los que nos rodean. Vamos a darles las herramientas necesarias a nuestros alumnos para que hagan conexiones significativas entre el medio ambiente y ellos (p. 20).

En este sentido, los problemas ambientales se consideran que constituyen la base para el desarrollo de la Educación Ambiental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues es en función de su expresión en la comunidad, partiendo del principio de pensar en lo global y cumplir con

una premisa que Pinto (2012) expone, porque para "...apreciar lo que tenemos hay que vivirlo y conocerlo... Los valores en nuestra sociedad pueden ser tomados como una guía conductual. El respeto ambiental y la educación de valores van de la mano" (p. 20), así hay que actuar, en lo local, para planificar las distintas actividades en la escuela, ya que para como vincular el contenido de las asignaturas y lograr la participación activa de los estudiantes en aras de su prevención o mitigación, es necesario educar para la participación.

En el estudio de la comunidad así como de los problemas ambientales que la afectan es importante la planificación de actividades docentes, extradocentes y extraescolares donde se aprovechen los espacios educativos de trabajo ambiental en función del desarrollo de la cultura ambiental, tanto de estudiantes como de sus habitantes, es importante tener en cuenta que en la comunidad es donde los estudiantes experimentan sus primeras vivencias por ello se considera significativo la utilización de sus potencialidades en aras de la adquisición del conocimiento, para la construcción de un sujeto sensible y participativo, en torno al cambio climático.

Para Valera, Pol y Vidal (2004), se asumen tres elementos necesarios para educar la percepción ambiental, tales como:

- Reconocer a la persona como un agente activo, orientado y participativo dentro del proceso perceptivo.
- Asumir el medio ambiente como una unidad global sobre la cual se estructuran los procesos perceptivos.
- Incorporar los aspectos cognitivos, interpretativos, afectivos, valorativos y comportamentales dentro de las teorías sobre la percepción ambiental.

Para el logro de lo expuesto por Valera, Pol y Vidal (2004), es necesario que en la educación ambiental se fomente una visión integradora, a partir de la interacción de distintas disciplinas con la finalidad de ir más lejos que la visión unidisciplinaria, es decir que pasen en primera instancia por un *currículum interdisciplinario-diverso-potenciador*, para con posterioridad llegar a un *currículo de tipo transdisciplinario que estimule y enseñe a pensar*, que es enseñar a construir sentido a través de lo que se aprende; para ello, desde la visión de Castellanos (2002) al decir que "enseñar" es organizar de manera planificada y científica las condiciones susceptibles de potenciar los tipos de aprendizajes que buscamos, es licitar determinados procesos en los educandos, propiciando en ellos el enriquecimiento y crecimiento integral de sus recursos como seres humanos participativos, que tome en cuenta al sujeto, y su intersubjetividad, su mundo, sus experiencias, para poder sensibilizarlo intersubjetivamente con el entorno.

Ya que, para Jiménez-Denis, Villalón-Legrá y Évora-Larios (2017), "...la psicología ambiental orienta el estudio del medio ambiente desde una perspectiva integral, con toda la complejidad que encierra, procurando analizar los procesos globales que le permiten a una persona percibirlo, interiorizarlo e involucrarse de forma creativa en la transformación de este..." (p. 5), porque cuando se perciben acciones, conductas inadecuadas, se debe actuar, participar como sujeto consciente-crítico, y ello ocurre cuando se educan las percepciones, para luego internalizarlas, o sea, para hacerlas objetos aprehendidos, asumidos, y así lograr la transformación de los modos de actuación. Para Vigotsky (1981):

...Es necesario que todo aquello que es interno en las formas superiores haya sido externo, es decir, que fuera para otros lo que ahora es para uno mismo. Toda función psicológica superior atraviesa necesariamente una etapa externa en su desarrollo, ya que inicialmente es una función social. Este constituye el problema principal del comportamiento externo e interno... Cuando nos referimos a un proceso, "externo" quiere decir "social". Toda función psicológica superior ha sido externa porque a sido social en algún momento anterior a su transformación en una auténtica función psicológica interna... (p. 162).

Se trata, para lograr ese crecimiento integral de encontrar los vínculos entre las disciplinas en aras de explicar la relación de la causa-efecto, naturaleza-sociedad y lograr la integración de tres conceptos fundamentales: Medio Ambiente, Desarrollo Sostenible y Problema Ambiental. Se plantea entonces la Educación Ambiental como un proceso y un resultado educativo generalizador y permanente en la cual se manifiestan de manera integrada los diferentes saberes relacionados con el medio ambiente, así como las relaciones que se reflejan entre los mismos, el cual debe desarrollarse a través de la cooperación de las distintas asignaturas de forma tal que se integren en los contenidos, el conocimiento en función de desarrollar una comprensión del medio ambiente de sus características y de los problemas ambientales que lo afectan. En consecuencia, desde las esencias de Caiza (2019), lo anterior cobra real explicites, porque "...no solo nos ha permitido ser agentes de cambio y generadores de nuevas prácticas educativas, sino que nos ha ayudado a promover en nuestros estudiantes su protagonismo en los procesos de su propio aprendizaje" (p. 16).

Desde esta posición epistémica, se considera el enfoque sistémico de la educación ambiental a partir de la visión holista del medio ambiente, y de tener en su base el trabajo educativo como promotor de un accionar axiológico, transformador de los modos de actuación. Lo que significa que en la realidad objetiva se dan todos los fenómenos de manera relacionada, además de que los diferentes procesos que ocurren en la escuela tienen un fin educativo, dirigidos a la formación de valores, a la preparación política-ideológica del estudiante, al hecho de su preparación para la vida en sociedad, es por tanto analizar la relación entre las partes y el todo sobre la base de una concepción holística de la realidad para concebir un proyecto de educación sustentable. Por lo que, para el propio Caiza (2019), antes citado, "...la educación sustentable, más allá de incidir en proyectos ecológicos y ambientales, parte de la conciencia, de la responsabilidad y de la sensibilización del cuidado del planeta" (p. 17).

### **Educación ambiental y educatividad para un desarrollo social sensible-sostenible que reconozca a la *otredad* totalizadora**

En función del desarrollo de la Educación Ambiental en el proceso de enseñanza-aprendizaje el trabajo, metodológico cumple una importante función en la escuela ya que constituye una forma de que el personal docente aprenda a desarrollar con eficiencia su labor educativa, a través de la unificación de criterios, en función del tratamiento de las relaciones entre los fenómenos en las asignaturas, desde diferentes puntos de vista, así como el logro de las relaciones entre los contenidos; su efectividad se valora a través del resultado de los estudiantes, o sea en su desarrollo de conocimientos, capacidades, habilidades y hábitos para emprender de forma independiente y creadora, sabiendo aplicarlos en la solución de problemas que enfrenta en su vida social, por esto, para Barragán y Díaz (2019), "uno de los retos más importantes a los que se enfrenta la educación actual es el de lograr que nuestros estudiantes no solo aprendan, sino también se concienticen sobre la importancia de la compleja naturaleza que nos rodea" (p. 11). En resumen, todo esto se manifiesta en la vinculación de la teoría con la práctica. De lo que trata es de una Educación Ambiental transformadora, aportadora, que es por esencia una actividad de relación e intercambio que nos aporta una visión correcta y aplicable. Para Soto (2019), existe una visión de que la naturaleza es una unidad integradora, y lo explica al decir que:

...Pienso que el gran problema del enfoque ambiental es la visión de que la naturaleza es un ente externo al ser humano y no se enfoca como nosotros siendo parte de ella. En el momento en que vemos el ambientalismo con una visión más holística, nos damos cuenta de que se puede integrar a las distintas materias para lograr, no solamente la visión correcta pero parcializada de la ciencia, sino crear sentido de pertenencia, preocupación por el ambiente (p. 26).

Es por ello la importancia de un diagnóstico real basado en los problemas que se presentan en la comunidad y que se aproxime a la individualidad en los estudiantes, además de lograr el conocimiento de las fortalezas y debilidades de los docentes en función de lograr una mayor preparación e identificar las relaciones entre las asignaturas desde diferentes aristas, vistas a través de la vinculación entre la teoría y la práctica. Por ello, Vigotsky (1981) establece que "...los procesos de desarrollo en el niño no son autónomos de los procesos educacionales, ambos están vinculados desde su nacimiento. Por eso la enseñanza debe proyectarse en sus dos niveles, real y potencial y sobre todo el potencial para promover niveles superiores de desarrollo y autorregulación" (p. 24).

Se entiende entonces que la Educación Ambiental constituye un proceso de aprendizaje real y actual, el sujeto preserva el medio y se estimula para crear acciones de cuidado, porque le han enseñado antes con amor y sentido de pertenencia el cómo influir. Asimismo, para Otero (2001), el individuo contribuye al equilibrio ecológico, porque:

...La Educación Ambiental debe contemplar al individuo desde una perspectiva ecológica, como un ser integrante de un ecosistema...de adquirir habilidades apropiadas para utilizar este conocimiento, y de iniciar acciones tendientes a un uso sensato del medio ambiente sin perturbar el equilibrio ecológico...La Educación Ambiental tiene que ser concebida como educación permanente, es decir, como un proceso que se inicia en los primeros estadios escolares y que no debe concluir jamás (p. 61).

Por ello, es trascendental la labor educativa que rebasa los límites de la enseñanza misma y el aprendizaje, y su alcance va más allá de la escuela para penetrar en el campo de la actuación y creación de valores en los individuos y grupos sociales, mediante una participación activa, positiva y transformadora en las comunidades donde habitan. Por tanto, para Narváez (2019), existe una noción de conciencia ambiental, puesto que, le toca a la educación proyectarse hacia la formación de sujetos que aprendan a amar, a cuidar, así:

...La base de la conservación del medio ambiente se fundamenta en un cambio en la educación puesto que la acción predatoria hacia el medio ambiente se basa en una concepción antropocentrista, explicada por Wulf (2016), según la cual la naturaleza existe para disfrute del ser humano, con recursos que solamente se justifican por el uso que el ser humano pueda hacer de ellos... (p. 34).

Ello es además, pensar cómo articular las asignaturas para generar un aprendizaje desarrollador, el cual es vía fundamental para la apropiación de conocimientos, habilidades y normas (pautas de conducta social); este se expresa, mediante los criterios de Silvestre y Zilberstein (2000), cuando aluden a las tareas docentes, las cuales son necesarias para articular un modo de pensar y actuar, pues son "...aquellas actividades que se orientan para que el alumno las realice en clases o fuera de esta, implican la búsqueda y adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la formación integral de la personalidad (p. 35). Estamos, con ello, intencionado la fusión orientadora del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero, para ello, hay que tener presente cómo lograr la vinculación de la educación ambiental, como esencia para una educación integral, que implica conocer, para poder transformar.

Veamos cómo lograr esa vinculación de la educación ambiental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la enseñanza Primaria, desde sus objetivos prioritarios para su implementación en y desde el currículo de formación.

## Enseñanza Primaria (1ro a 4to grados-primer ciclo)

- **Objetivo del ciclo relacionado con la educación ambiental:** Fomentar sentimientos de amor y respeto hacia los componentes del medio ambiente contribuyendo a su protección y al desarrollo de una cultura ambiental.
- **Problemas ambientales que deben ser abordados:** Degradación de los suelos; Contaminación; Pérdida de la diversidad biológica; Carencia de agua.
- **Sistema de habilidades:** Observar organismos presentes en la naturaleza, identificar los principales problemas ambientales en el entorno escolar y clasificar los componentes del medio ambiente.

También, la categoría “contenidos”, juega su papel, pues están ya relacionados con la educación ambiental, y se pueden trabajar desde las diferentes asignaturas, incluida la Iniciación Deportiva Escolar. Veamos ese sistema de contenidos.

**Los conceptos:** naturaleza, aire, sol, agua, plantas, animales, seres vivos, hombre, tierra, medio ambiente, factores bióticos y abióticos, flora, fauna, suelo, contaminación, diversidad biológica, erosión de suelos, huertos escolares, interacción del hombre con los factores bióticos y abióticos, problemas ambientales que afectan al mundo, al país, a la provincia y a la comunidad, así como sus causas, consecuencias y acciones a planificar para su prevención o mitigación. Caiza (2019) propone de manera muy lógica que:

...La idea es que la base de la educación se apoye en valores que fortalezcan en los estudiantes, en los educadores y en la comunidad una conciencia individual para desarrollar acciones que ayuden a su entorno o comunidad, sin olvidar que la sostenibilidad es la integración de todos los sentidos y todas las ciencias, y que no requiere de grandes inversiones, sino de pequeñas acciones (p. 17).

Asimismo, la “sostenibilidad” es garantía insoslayable del propio docente educativo; se enseña, se educa, se dosifica, pero lo más importante es que se gestiona en el propio proceso de comunicación alumno-grupo, docente-grupo, alumno-alumno. Ser sostenibles implica utilizar recursos para fomentar el aprendizaje desarrollador. En este proceso se encuentra el aprendizaje que puede ser entendido y asumimos los postulados de Castellanos (2001) como el “proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer convivir y ser construidos en la experiencia sociohistórica, en el cual se producen, como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras personas, cambios relativamente duraderos y generalizables, que le permiten adaptarse a la realidad, transformarla y crecer como personalidad.

Veamos cómo lograr esa vinculación:

### (5to y 6to grados segundo-ciclo)

**Objetivo del ciclo relacionado con la educación ambiental:** Explicar de forma elemental las características de las relaciones entre los seres vivos y entre estos y el medio ambiente, para destacar el importante papel del hombre en su transformación, así como la sensibilización con los problemas ambientales que deben ser abordados, entre ellos:

Degradación de los suelos; contaminación; pérdida de la diversidad biológica y carencia de agua.

**Sistema de habilidades:** Argumentar la importancia de la atmósfera y el aire, argumentar la importancia de la hidrosfera y el agua y ejemplificar cómo el hombre aprovecha y protege las aguas.

## **Algunas iniciativas para incentivar el cuidado medioambiental. Las acciones como formas de apropiación del aprendizaje**

Cuando se habla de diseño, se alude a veces al logro que se podrá evaluar. Más que eso, que está muy bien, y es un objetivo del currículo, se debiera potenciar además el pensar y el actuar como formar dinámicas de aprendizaje y de experiencia. ¿Qué tareas-iniciativas-concientizadoras, pudieran diseñarse para el cuidado medioambiental desde las asignaturas que conforman el currículo académico de los escolares? Valga la pena, pues ejemplificar cómo integrar el desarrollo de la Tarea Vida, desde la Iniciación Deportiva Escolar, bajo la premisa de Fidel Castro (2002), cuando sentenció:

...Si se quiere salvar a la humanidad de esa autodestrucción, hay que distribuir mejor las riquezas y tecnologías disponibles en el planeta. Menos lujo y menos despilfarro en unos pocos países para que haya menos pobreza y menos hambre en gran parte de la Tierra. No más transferencias al Tercer Mundo de estilos de vida y hábitos de consumo que arruinan el medio ambiente. Hágase más racional la vida humana... (p. 15).

## **Acciones educativas para potenciar la integración de la Tarea Vida en la Iniciación Deportiva Escolar en la enseñanza primaria**

El cuidado del medioambiente es algo que nos debería preocupar a todos, ya que es una realidad que pone en peligro nuestra salud e, incluso, nuestra existencia en el planeta en el que vivimos. Enseñar a los niños a cuidar el entorno que le rodea resulta esencial. Y, como siempre, la mejor forma de transmitir un aprendizaje a los más pequeños es través de las actividades divertidas, lúdicas, que estimulen siempre, un aprendizaje relacional y consciente; por lo que, para Valero (2007), la Educación Ambiental (EA), es sinónimo de participación, de actividad de apropiación consciente, por lo que:

...La EA contempla como medio para la acción la participación de los actores, lo que permite la identificación de las situaciones, la construcción y apropiación del hecho social por estos participantes dentro de una relación de compromiso con el entorno. Es así como el escenario educativo convierte al que aprende y al que facilita en protagonistas de un proceso activo, donde ambos aprenden y transforman el mundo... (p. 317).

En la naturaleza, los niños aprenden. No podemos olvidar que la naturaleza es un lugar fundamental en el los pequeños pueden aprender y desarrollan muchas habilidades y competencias, como la sensibilidad, la empatía, el trabajo en equipo. Además, es un lugar de motivación y experimentación, ya que anima a los niños y niñas a curiosear, investigar y ser los protagonistas de su aprendizaje, para poder transformar el entorno. Así, para Beltrán y Moscoso (2019)

...Somos parte de un planeta que está en constante evolución. Nosotros, como docentes, tenemos en nuestras manos la tarea de seguir cambiando las formas de pensar; como seres humanos, el reto de continuar transmitiendo energía positiva para que nuestro planeta siga adelante... (p. 30).

Además, no podemos olvidar que el primer paso para lograr que los niños y las niñas se concienten sobre la importancia de cuidar el medioambiente, es estar concientizados nosotros mismos (padres, profesores y profesoras y otros adultos que formen parte de la vida de los niños y las niñas), sobre la necesidad de que nuestras acciones sean cada vez más respetuosas sobre el medio ambiente, y, ahí radica la sostenibilidad de lo que se enseñe. No podemos olvidar que somos

guías (modelos) de comportamiento de los pequeños y las pequeñas y, por tanto, debemos ser los primeros, como docentes, al implicarnos en el cuidado medioambiental. Por ende, constituye eje transformador, de las acciones que se presentan a manera de ejemplo, las cuales potencian un aprendizaje vivencial, relacional, puesto que en palabras de Viteri (2019), queda muy explicado que:

...Así, la obra social que se diseña, planifica e implementa desde el aula dinamiza equipos humanos, apoderados de habilidades, valores y destrezas, capaces de emprender un aprendizaje de estrecha relación académica y comunitaria, que transforma la visión de quien pasa de ser observador a actor principal, que ha palpado cara a cara el mundo real dejando a un lado la zona de confort, y que con la ayuda de su profesor potencia sus valores y descubre sus emociones, fortaleciendo su autoconcepto en función a criterios de desempeño y ejecución de actividades guiadas... (p. 40).

En tanto, ser sostenibles, enseñar a serlo, supone un grado alto de concientización, es decir, de comprensión de los sucesos, y, para ello es vital que los valores, los modos de actuación, impregnen la vida escolar, porque si no se forman las actitudes (modos de actuación), los escolares no se sensibilizarán. Pues, la educatividad pasa por aquello de que nos hace aptos para ser educados, para asumir, por ende, una actitud crítica y responsable con los objetos con los cuales se interactúa.

### **Ejemplo de acciones para diversificar el currículo para el desarrollo de la Educación Ambiental a través de la Tarea Vida en la Iniciación Deportiva Escolar. Proyecto educativo: “Creando conciencia ambiental” desde el 1er grado de la Educación Primaria**

La Educación Ambiental en el proceso-aprendizaje desde la Educación Primaria juega un papel importante en el niño y la niña, por lo que se debe trabajar en el fortalecimiento de la metodología de los profesores y profesoras, vista desde las tres dimensiones del desarrollo sostenible, las cuales se toman en cuenta para propuesta de las siguientes acciones concientizadoras

#### **Ejemplo 1:**

#### **ACCIÓN CONCIENTIZADORA- No. 1:**

**Título:** “A botar la basura, ¡por favor!”.

**Objetivo:** Tomar conciencia sobre la situación medioambiental en nuestro país y sobre la importancia de la limpieza en nuestros alrededores.

**Número de Jugadores:** de 15 a 25.

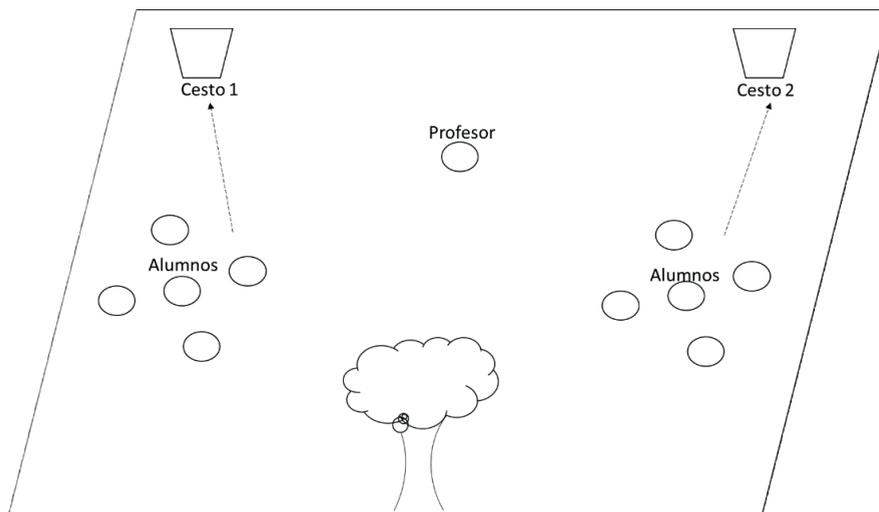
**Campo de juego:** de 12x20 m a 20x20 m.

**Materiales:** Silbato, cesto, pelotas de papel, cronómetro.

**Duración:** 10 minutos.

**Procedimiento:** Se divide el grupo en dos equipos rojo y azul disperso por el terreno, cada equipo tiene su propio cesto. El profesor/a esparce por todo el terreno pelotas de papel. Al sonido del silbato del profesor/a todos deben salir corriendo y recoger la mayor cantidad de pelotas y echarlas en el cesto, gana el equipo que más basura tenga en su cesto. Se puede hacer de manera competitiva. Por cada pelota de papel echada al cesto, cada participante puede decir una acción de conservación.

A continuación, se representará esquemáticamente la estructura gráfico metodológica del juego:



**Reglas del juego:** Ningún jugador debe adelantarse a recoger las pelotas antes del sonido del silbato, no se debe empujar para recoger las pelotas.

**Variante:** Se puede trabajar por tiempo y gana el equipo que en el menor tiempo posible recoja todas las pelotas de papel y recoja en el cesto la mayor cantidad posible.

**Conclusión:** Se habilitarán sacos para ir por la escuela recogiendo toda basura y así embellecer el centro. Gana quien más rápido lo haga.

### **Ejemplo 2:**

#### **ACCIÓN CONCIENTIZADORA- No. 2**

**Título:** “Sanando el planeta”.

**Objetivo:** Tomar conciencia sobre la situación medio ambiental del planeta, organización, creatividad grupal y agilidad mental.

**Número de jugadores:** de 5 a 25

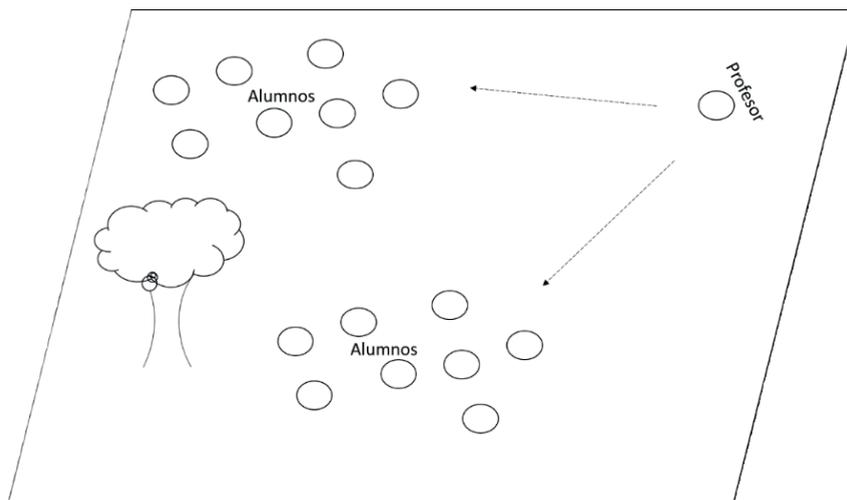
**Campo de juego:** de 12x20 m a 20x20 m.

**Materiales:** balón, silbato.

**Duración:** 10 minutos.

**Procedimiento:** Al sonido del silbato el profesor/a lanza hacia arriba el balón y el alumno/a que lo reciba debe decir de forma rápida una norma para limpiar el planeta. El alumno/a que tome el balón debe lanzarla hacia arriba y así sucesivamente. Se puede lanzar el balón desde la posición de espalda.

A continuación, se representará esquemáticamente la estructura gráfico metodológica del juego:



**Variante 1:** Los alumnos/as se pasan el balón con el pie y el alumno/a que lo reciba lo puede pedir con antelación diciendo una norma para cuidar el medio ambiente.

**Variante 2:** Se divide el grupo en dos equipos y se va pasando el balón de un equipo a otro, el alumno/a que lo reciba y no diga alguna norma pierde el equipo completo.

**Conclusión:** Se pasará una cajita (elaborada al efecto con antelación), donde cada estudiante exprese cómo cuidaría el medio ambiente. Luego se lee lo que cada cual escribió. (Esto se adapta de acuerdo al nivel de cada niño/a y su grado. También puede ser que ya en la cajita estén unos listoncitos de papel donde se halle una medida de protección ambiental).

Se concluye con la modelación de la propuesta de **acciones concientizadoras** que potencian la integración de la Tarea Vida, a la concepción de la Iniciación Deportiva Escolar para incentivar la educación ambiental sostenible.

### **Ejemplo 3:**

#### **ACCIÓN CONCIENTIZADORA- No. 10:**

**Título:** “El voleibol ambiental”.

**Objetivo:** Potenciar el conocimiento la necesidad de la protección ambiental, a través de un juego de pelota de carrera.

**Materiales:** pelota, equipo de música.

**Duración:** 5 minutos.

**Número de jugadores:** de 10 a 30.

**Campo de juego:** de 10x20 a 20x50 m.

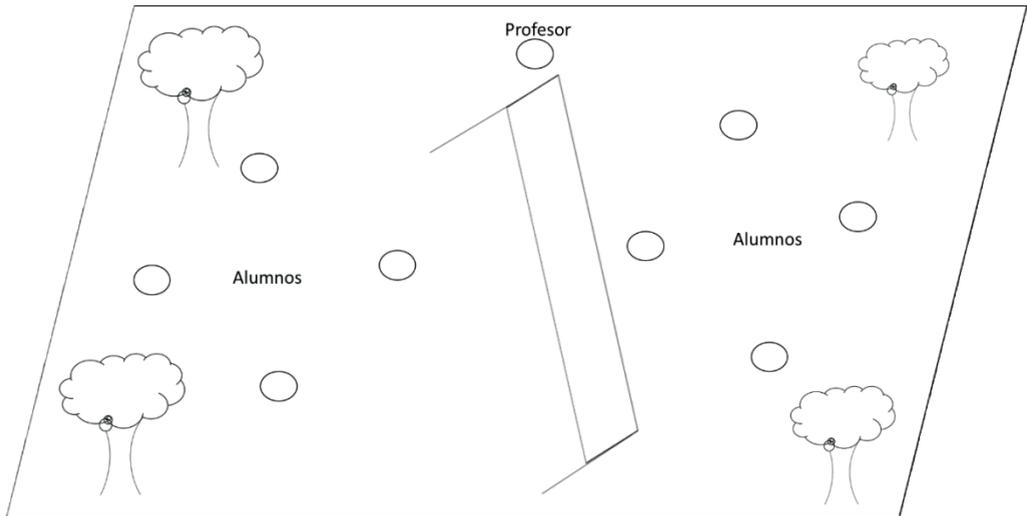
**Procedimiento:** Se jugará voleibol, pues se formarán dos equipos, el rojo y azul. El equipo que menor cantidad de puntos tenga, al final, tendrá que recoger la basura acumulada por los alrededores.

**Variante 1:** cuando la pelota caiga, ya sea del lanzamiento de un equipo, el jugador que pierda, para volver a entrar dirá una medida para no dañar el medio ambiente.

**Variante 2:** a los tres pases se anota un punto, y dicen una infracción cometida al daño medio ambiental.

A continuación, se representará esquemáticamente la estructura gráfico metodológica del

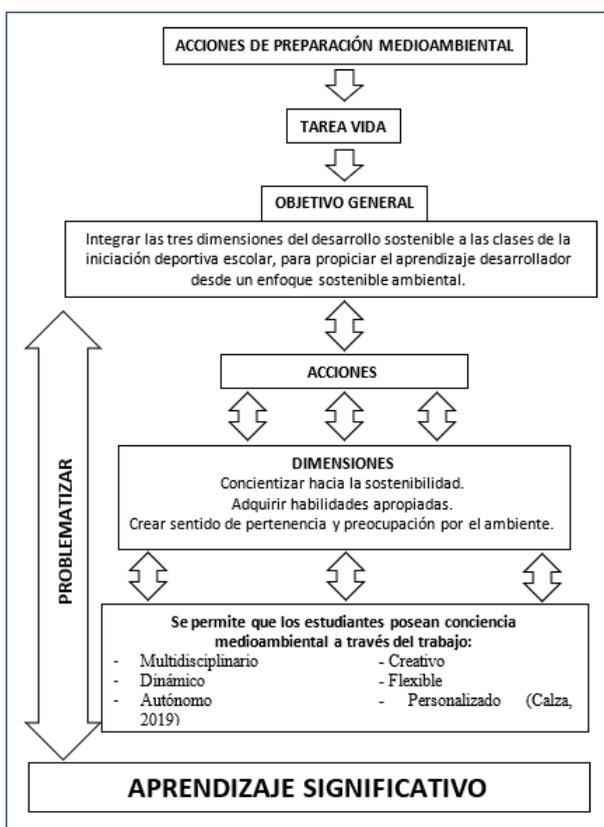
juego:



**Conclusión:** La actividad termina con un pequeño juego de quiquimbol. El equipo que gane podrá ir al estadio de pelota del municipio o provincia, con la guía de su profesor a contribuir a la limpieza y saneamiento del área de juego.

Estos ejemplos de acciones, así como otras, demuestran que, en la naturaleza, los niños aprenden. No podemos olvidar que ella es un lugar fundamental en el los pequeños pueden aprender y desarrollan muchas habilidades y competencias, como la sensibilidad, la empatía, el trabajo en equipo. Además, es un lugar de motivación y experimentación, ya que anima a los niños a curiosear y ser los protagonistas de su aprendizaje.

Seguidamente se presenta la modelación metodológica de la concepción de las acciones de concientización, para la preparación de los profesores deportivos. Se expone su estructura interna para su correcta comprensión y/o aplicación en el plano de la praxis educativa.



**Fig. 1:** Representación modélica de las acciones y dimensiones para potenciar la integración de la Tarea Vida a la Iniciación Deportiva Escolar, desde un proceso de educación ambiental responsable, autónomo y sostenible (Elaboración propia, Acosta Gómez, I., Ochoa Hernández, J. y Toledo Díaz, P. O. 2023). Se han seguido algunos criterios de Caiza (2019).

## Conclusiones

- La educación en el siglo XXI debe estar sustentada en la formación de las nuevas generaciones sobre la base de las exigencias que impone la sociedad actual. Los graves problemas económicos y de medio ambiente regulan el comportamiento de los individuos en las sociedades de consumo que están llevando al planeta a una crisis global. La tarea de la ciencia es la de articular un pensamiento interdisciplinario, que genere un saber hacer. La formación de sujetos competentes y sensibles, es tarea de orden prioritario, y se avanza desde el proceso de enseñanza.
- En este contexto, el sistema educativo de cualquier país debe crear la conciencia de cambio en sus ciudadanos, hacia la creación de un orden político, económico y social que proteja a los más necesitados y forme los valores verdaderamente esenciales y necesarios para ese cambio.
- Las **acciones concientizadoras** propuestas posibilitan la integración de la dimensión medioambiental, desde la aplicación de la **Tarea Vida**, como plan del estado para el enfrentamiento al cambio climático para ser agentes sensibles a las consecuencias que

trae el cambio climático y para la adquisición de conocimientos y competencias esenciales que generen una práctica social más humana, más sensible, y, sobre todo, que se pueda problematizar con los contenidos de la enseñanza para el logro de aprendizajes significativos. Todo ello favorece que dichos aprendizajes tengan una aplicabilidad a la vida cotidiana de cada sujeto, y se conviertan en modelos para la acción transformadora, y sea un reto ecológico para la formación desarrolladora integral de los profesores deportivos que forman a los niños y las niñas de la educación primaria para un futuro sustentable y sostenible.

- Las acciones de preparación propuestas se caracterizan por su aporte práctico y responden de manera directa a las necesidades de los profesores deportivos para la introducción de la Tarea Vida a la iniciación deportiva escolar, para la construcción de un conocimiento responsable del medio ambiente. Están sustentadas por la teoría Histórico- Cultural de Lev Semiónovich Vigotsky y por los fundamentos de la teoría Marxista-Leninista del conocimiento. Estas acciones son reflexivas, creativas, vivenciales y participativas.
- Se propone que se socialicen las acciones propuestas, diseñadas para la preparación de los profesores deportivos, con el propósito de continuar perfeccionando su aplicación y realizando las adecuaciones necesarias en cada centro, para el logro de una implementación de la Tarea Vida más responsable, consciente y proactiva. Todo ello permite favorecer al desarrollo de la educación ambiental, desde la formación de una conciencia, que promueva reflexiones consecuentes, lo que exige desarrollar en la mente de las personas una nueva manera de ver al medio, al educar en lo conceptual y lo actitudinal, para contribuir a la mejora de modos de actuación positivos, mediante la solución de los problemas ambientales a escala local fundamentalmente, como premisa para avalar y asegurar la supervivencia de las especies en el planeta Tierra.

### Agradecimientos:

Agradecemos al Dr.C. Osmel Jiménez Denis, jefe de la Tarea Vida en la Universidad de Sancti Spiritus "José Martí", por ser un gran defensor del medioambiente; por sus lecciones y buenas prácticas, que han sido muy útiles en esta investigación.

A la Facultad de Cultura Física por su apoyo incondicional.

A mi tutor y cotutor, Prof. Pedro Omar Toledo Díaz y Prof. Israel Acosta Gómez, por sus reflexiones, consejos y apoyo constante en todas las tareas propuestas.

### Referencias bibliográficas

- Barragán, Verónica y Díaz, M. (diciembre, 2019). "Educación ambiental en el aula: Un reto alcanzable" En: *Revista Para el Aula*, 32, pp. 11-12. Recuperado de: [https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/pea\\_032\\_0004.pdf](https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/pea_032_0004.pdf)
- Beltrán, Y. y Moscoso, S. (diciembre, 2019). "Un gran reto ecológico". En: *Revista Para el Aula*, 32, pp. 29-30. Recuperado de: [https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/pea\\_032\\_0012.pdf](https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/pea_032_0012.pdf)
- Caiza, D. (2019). "Implementación de una educación hacia el desarrollo sostenible". En: *Revista Para el Aula*, 32, pp. 16-18. Recuperado de: [https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/pea\\_032\\_0006.pdf](https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/pea_032_0006.pdf)
- Castellano Simons, D. y otros. (2001). *Aprender y enseñar en la escuela*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Castellanos Simons, D. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela: una concepción desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Castro Ruz, Fidel (2002). *El diálogo de civilizaciones*. La Habana: Editora Política.
- Jiménez-Denis, O., Villalón-Legrá, G. y Évora-Larios, O. E. (2017). “La educación para la percepción de riesgos de desastres como prioridad del trabajo educativo en la escuela cubana”. En: *Revista Electrónica Educare*, 21(3), pp. 1-12. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6114880>
- Narváez, C. R. (diciembre, 2019). “Medio ambiente, responsabilidad social y educación: realidad actual”. En: *Revista Para el Aula*, 32, pp. 34-35. Recuperado de: [https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/pea\\_032\\_0015.pdf](https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/pea_032_0015.pdf)
- Otero, A. (2001). *Medio ambiente y educación: capacitación ambiental para docentes*. Argentina: Novedades Educativas. Recuperado de: [https://books.google.com.cu/books?id=m8i2vWqIW-vwC&printsec=frontcover&dq=Medio+ambiente+y+educaci%C3%B3n:+capacitaci%C3%B3n+ambiental+para+docentes&hl=es419&sa=X&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Medio%20ambiente%20y%20educaci%C3%B3n%3A%20capacitaci%C3%B3n%20ambiental%20para%20docentes&f=false](https://books.google.com.cu/books?id=m8i2vWqIW-vwC&printsec=frontcover&dq=Medio+ambiente+y+educaci%C3%B3n:+capacitaci%C3%B3n+ambiental+para+docentes&hl=es419&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Medio%20ambiente%20y%20educaci%C3%B3n%3A%20capacitaci%C3%B3n%20ambiental%20para%20docentes&f=false)
- Pinto, M. (junio, 2012). “La educación ambiental es nuestra responsabilidad”. En: *Revista Para el Aula*, pp. 20-21. Recuperado de: [https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-06/0011\\_para\\_el\\_aula\\_02.pdf](https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-06/0011_para_el_aula_02.pdf)
- Silvestre Oramas, M. y Zilberstein Toruncha, J. (2000). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Soto, P. (diciembre, 2019). “Flores poéticas y ambientalistas”. En: *Revista Para el Aula*, 32, pp. 25-26. Recuperado de: [https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/pea\\_032\\_0010.pdf](https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/pea_032_0010.pdf)
- Valera, S., Pol, E. y Vidal, T. (2004). *Psicología ambiental. Elementos básicos*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Departamento de Psicología Social. Recuperado de [http://www.ub.edu/psicologia\\_ambiental/uni1/index.htm](http://www.ub.edu/psicologia_ambiental/uni1/index.htm)
- Valero, M. N. (abril-junio, 2007). “Sistematización de la educación ambiental: teoría y práctica como fusión metodológica”. En: *Educere, revista venezolana de educación*, 37(11), pp. 315-325. Recuperado de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/11555/21921922670>
- Vigotsky, L. S. (1981). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Edición Científico Técnica.
- Viteri, Ma. del P. (diciembre, 2019). “Responsabilidad social: formación para la vida que nace desde las aulas”. En: *Revista Para el Aula*, 32, pp. 39-41. Recuperado de: [https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/pea\\_032\\_0017.pdf](https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/pea_032_0017.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.

## Actitudes hacia la política en estudiantes de la Universidad Nacional del Centro del Perú

Nelfa Cuellar Escobar<sup>1</sup>

cuellar1972@hotmail.com

Universidad Nacional del Centro del Perú

Huancayo-Perú

Recepción: 3 agosto 2023

Corregido: 9 octubre 2023

Aprobación: 27 noviembre 2023

### Resumen

Se expone los ideales de los estudiantiles de la UNCP sobre la política y las relaciones con los docentes, trabajadores y egresados. El problema planteado es ¿qué actitudes asumen los estudiantes sobre la política en su vida diaria? Se emplea el método de acopio de antecedentes, mediante los buscadores más conocidos. Los resultados demuestran la vastedad de artículos sobre el tema. Una conclusión lograda: no existe una visión científica de aceptación mayoritaria. Hay tendencias positivas y negativas. El propósito ha sido y es abrir un proceso de análisis y evaluación de la política y su valía en la vida social.

**Palabras clave:** Actitudes, política, estudiantes universitarios.

## Attitudes toward politics in students of the Universidad Nacional del Centro del Perú

### Abstract

The ideals of the National University of Central Peru students have about politics and relationships with teachers, workers and graduates are determined. The problem was: What attitudes do students assume about politics in their daily lives? The background collection method was used, using the best-known search engines. The results demonstrate the number of articles that exist on the topic. The conclusion was that there is no scientific vision of majority acceptance and that there are positive and negative trends. The purpose was and it is to open a process of analysis and evaluation of politics and its value in social life.

**Keywords:** Attitudes, politics, university students.

### Datos de la autora

<sup>1</sup>Nelfa Cuellar Escobar. <https://orcid.org/0000-0002-7301-0723>. Doctoranda en Ciencias de la Educación sexto semestre, UNCP 2021- 2023. [cuellar1972@hotmail.com](mailto:cuellar1972@hotmail.com)

### Conflicto de intereses y divulgación

La autora declara no tener conflictos de interés que haya influenciado en los resultados del trabajo de investigación; asimismo declaro 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

Este artículo científico de revisión consiste en una descripción detallada de lo que constituye la variable y los componentes de las actitudes hacia la política en estudiantes de la Universidad Nacional del Centro del Perú, y de manera especial de los de la Facultad de Educación. Se centra fundamentalmente en los alcances de la política en las relaciones intra y extra académicas y el conjunto de implicancias que ello conlleva, máxime si hoy se requiere de una práctica política transparente, objetiva y coherente con la solución de los problemas que más requieren un oportuno tratamiento y solución pertinente. De lo contrario, se desnaturalizaría la esencia de la política: la búsqueda del bien social y la garantizar la idónea organización de la sociedad.

## Desarrollo

Aquí se tiene como premisa de explicación de los fundamentos teóricos de la actitud hacia la política, tanto en las interrelaciones sociales de los hombres y mujeres, que son vastas y complejas, hasta la comprensión de la esencia de dicha actitud, a través de la revisión y empleo de más de veinte artículos, a nivel nacional e internacional, que en sí constituyen los antecedentes hallados, desde los albores del siglo VI a. n. e., con la preclara presencia del filósofo griego Aristóteles (1962, p. 58), quien sostuviera: “El objeto de todas las ciencias y todas las artes, es un bien, y el mayor de los bienes se encuentra en la más elevada de todas las ciencias. Esta ciencia más elevada que las otras, es la política”, y el bien que la política busca es la justicia y la satisfacción de los ciudadanos.

La política y su empleo en la organización social, la sido una constante en el desarrollo histórico de la humanidad: desde el esclavismo, transitando por el feudalismo, luego la etapa moderna y el capitalismo contemporáneo, con características peculiares, como es posible constatar, cuando la política y el derecho, garantizan el funcionamiento del Estado, como entidad que rige toda organización social y económica.

En torno al Estado, Rosental (1988) sostiene que es la “Organización política de la clase económicamente dominante, tiene por fin mantener el orden de cosas existente y aplastar la resistencia de las otras clases. Surgió a consecuencia de haberse escindido en clases, como instrumento de la clase explotadora para mantener sometido al pueblo explotado. El proceso de la formación del Estado consistió en destacar un poder público especial con su ejército, su policía, sus cárceles e instituciones coercitivas de distinto género”.

El problema es que esta visión filosófica y política sobre el Estado, no es conocida ni comprendida en el medio, por prevalecer otra visión, de tipo idealista, anticientífica, de naturaleza pragmatista y positivista, muy difundidos en los niveles escolares e incluso universitarios. Además, no suele analizarse o menos investigarse sobre el tema. Igualmente, por prevalecer un sistema educativo neoliberal, que prioriza el hacer antes que el pensar, como explican Rivero (2007), Mendo (2006) y otros.

Sin embargo, correspondió a Engels (1968) efectuar un concienzudo estudio sobre esta temática en su obra *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*, escrito aún en 1884, aplicando la concepción científica de la historia, elaborada por Marx, que consiste en reconocer que la actividad productiva es la primera y decisiva para la satisfacción de las múltiples necesidades de la población.

Se debe insistir con Engels (1968), que para “la teoría materialista, el factor decisivo en la historia es la producción y la reproducción de la vida inmediata. Pero esta producción y reproducción son de dos clases. De una parte, la producción de medios de subsistencia, de productos alimenticios, de ropa, de vivienda y de los instrumentos que para producir todo esto se necesita; de otra parte, la producción del hombre mismo, la continuación de la especie. El orden social en que viven los hombres en una época o en un país dados, está condicionado por estas dos especies de producción: por el grado de desarrollo del trabajo y de la familia. Cuanto menos desarrollado está el trabajo, más restringido es la cantidad de sus productos y, por consiguiente, la riqueza de la sociedad, con tanta mayor fuerza se manifiesta la influencia dominante de los lazos de parentesco sobre el régimen social” (p. 223).

## Método

Se ha llevado a cabo un análisis riguroso y una revisión sistemática de la información basada en los antecedentes existentes sobre la actitud elevada a la política y los temas afines a ella. La revisión prolifica sobre la literatura, las investigaciones y publicaciones vinculadas con el objeto de estudio han sido valiosos e interesantes. En esta perspectiva se ha tenido en cuentas las siguientes investigaciones:

Rifa (2017) en *Las actitudes Políticas en Tiempos de Crisis: La Confianza en las Instituciones Políticas en España*, de la Universidad Autónoma de Barcelona, sostiene que la confianza de los ciudadanos en las instituciones políticas es de elevado interés, porque vincula a los ciudadanos con las instituciones que los representa, y la confianza dota a las instituciones de valor, legitimidad y estabilidad. Por otro lado, la crisis económica iniciada en 2007, ha repercutido en las actitudes políticas de la ciudadanía, y también en su confianza hacia las instituciones públicas.

Arenas, et al. (2018) en el artículo *representaciones sociales de democracia y actitudes hacia la política en contexto electoral en jóvenes universitarios de Lima Metropolitana*, afirman: que el objetivo de esta investigación buscó relacionar las representaciones sociales de la democracia con las actitudes que asumen los universitarios frente a las elecciones. La metodología fue de tipo cualitativo, mediante las técnicas de grupos focales para el afronte cualitativo y una escala de actitudes hacia la política para lo cuantitativo; Los resultados fueron procesados empleando el Atlas Ti y el SPSS. Las conclusiones más saltantes son: que se hallan afinidad entre las representaciones sociales de la democracia con las actitudes políticas, pero hay actitudes favorables a la democracia; los resultados desde lo cuantitativo y lo cualitativo evidencian una inclinación hacia el sistema democrático, así como que existe desconfianza hacia la clase política en sus dirigentes y en sus métodos, y finalmente, las actitudes hacia la política son similares entre universidades privadas y públicas. En cuanto a la democracia en la muestra en general se identifica con el sistema de elecciones y con un sistema de gobierno que tiende a ser igual para todos.

Igualmente se ha analizado el artículo de Ramos, Apolo y Jadán (2018): *Jóvenes y política: una revisión de estudios desde Latinoamérica, Ecuador*, en el que sostienen que la percepción que los jóvenes tienen sobre la política en Latinoamérica está caracterizada por un desencanto y desinterés originado por la práctica de los políticos. La disociación que hay entre los discursos democráticos propuestos en campaña y el accionar mezquino en la ejecución de éstas, han creado en los jóvenes un alejamiento de la práctica formal de la política en la sociedad. Esta desilusión se reafirma cuando el joven vivencia las consecuencias políticas en los sistemas de atención a la sociedad, como es el caso de la negligencia en salud. Otro factor es el contenido que se ofertan en los medios de comunicación. La metodología seguida se basó en la revisión de 23 artículos indexados en las principales bases de datos Latindex, Redalyc, Scielo, Istor, Sage, Scopus y Web of Science.

Arias (2019) ha escrito el artículo Impacto de la esperanza en las actitudes políticas en habitantes de la ciudad de Arequipa, indicando que se ha aplicado el Cuestionario de Actitudes hacia la política y el índice de Esperanza de Herth. La muestra probabilística por racimos estuvo compuesta por 875 personas (47,54% varones y 52,46% mujeres), con una edad promedio de 38 años, residentes en once distritos de la ciudad en mención. Los datos fueron procesados en forma descriptiva, comparativa y correlacional. Los resultados muestran que, en función del grado de instrucción, tanto la esperanza como las actitudes hacia la política presentan diferencias significativas.

Sánchez y Morán (2022) son los autores del artículo Los jóvenes estudiantes y la política: crisis universitaria en el Cusco, Perú (1924-1927), abordando los orígenes de la crisis universitaria en el Cusco, enjuiciando el funcionamiento y el deterioro de dicha universidad. A partir del surgimiento del grupo radical Ande y los espacios alternativos como la universidad popular y la revista Kosko, así como la huelga universitaria de 1927 se abrió un espacio de debate. En torno a este hecho se evidencia que la crisis de la institución respondió al abandono económico del Estado, el cual motivó el surgimiento de muchos problemas, que fueron denunciados por los nuevos contingentes de jóvenes universitarios, causando el receso y la reorganización de la institución, con gravísimas consecuencias.

Alonso y Brussino (2018) reportaron el Cultura política en un escenario electoral de polarización en Argentina, con el objetivo de conocer las características de la ciudadanía en función a variables del ámbito psico-político y sus diferencias en función de la presencia electoral. Se examinaron dos grupos de ciudadanos: los que votaron por el actual presidente argentino, Mauricio Macri y quienes lo hicieron por su opositor, Daniel Scioli. La muestra fue de 455 cordobeses/as entre 18 y 70 años. Se midieron variables vinculadas a la confianza política (confianza en actores políticos; percepción de corrupción, cinismo político y justicia); percepción del contexto sociopolítico (clima socioemocional, percepción de anomia), variables ideológicas, creencia en un mundo justo, tolerancia política, valores psicosociales, aspectos cognitivos (interés, conocimiento y eficacia política), capital social (confianza social y participación) y actitudes hacia la democracia. Los resultados dieron cuenta de diferencias significativas: los votantes de Macri manifestaron ideologías más conservadoras, mayor cinismo, desconfianza y actitudes negativas hacia actores tradicionales de la política; mientras que valoraron positivamente el contexto social y el gobierno actual.

Parraf, Cabedo y De Lorenzo (2020), en el artículo Percepciones y actitudes de los estudiantes de Madrid hacia la política y los medios de comunicación, analizan las percepciones y actitudes de jóvenes adultos hacia la política y los medios de comunicación mediante una encuesta a universitarios y estudiantes en formación profesional de Madrid. Se percibe que, en mayor medida los universitarios, tienen una ideología de centroizquierda y un conocimiento político medio, se interesan especialmente por la política nacional e internacional, también por acudir a las urnas, a pesar de que algo más de dos tercios no votaron en las pasadas elecciones. La mayoría considera que determinan sus propias inclinaciones políticas, aunque también evidencian la influencia de la familia. Paradójicamente, aunque consideran que los medios tradicionales influyen poco en su ideología y apenas los consumen, les otorgan más credibilidad. Se concluye que no es un colectivo homogéneo en su relación con la política y los medios, sino que existen diferencias significativas determinadas por su nivel formativo y el tipo de estudios que realizan.

Etkin (2020) en política, ideología y poder aplicados a organizaciones explica las categorías muy frecuentes con la política y la ideología, sosteniendo que esta última es un sistema de ideas que ofrece un marco conceptual y una visión de la organización deseable, incluyendo valores, creencias e ideales que se proponen para fundamentar y orientar proyectos de conjunto. Agrega que la idea de gobernabilidad apunta a construir organizaciones sustentables, con capacidad para superar conflictos y tensiones en un entorno con distintas exigencias, un medio donde operan múltiples actores sociales, grupos de interés y de influencia. Los participantes se relacionan con la empresa,

aportan a ella y la necesitan. Las ideologías se expresan como una capacidad para identificar a la organización, que le permite ocupar un espacio y lograr que la diferencien. Hacia adentro, y como de forma de autoridad ciertas corporaciones definen una declaración de principios a la cual los integrantes deben inclinarse.

Alonso, Brussino, y Civalero (2018) han desarrollado la investigación *Demócratas insatisfechos*: un estudio sobre actitudes hacia la democracia en Córdoba (Argentina) explicando las actitudes ciudadanas hacia la democracia y el rol de aspectos psicosociales en su análisis. Específicamente estudiaron las diferencias en las actitudes hacia la democracia respecto a tres dimensiones relacionadas: preferencias por el régimen político democrático, valoración de la democracia como ideal y satisfacción con el funcionamiento de los aspectos democráticos. Además, se estudió la contribución de los valores psicosociales, el autopoicionamiento ideológico, la tolerancia a la corrupción política, evaluación de los actores políticos, participación política y aspectos sociales y democráticos. La muestra fue de 252 ciudadanos de Córdoba. Los datos se recogieron mediante un cuestionario cerrado y para su análisis se realizaron pruebas de diferencias de media y análisis de regresión múltiple. Los resultados indicaron que los ciudadanos realizan evaluaciones diferenciales de la democracia como sistema político abstracto y de su capacidad de brindar resultados deseables, sobresaliendo los aspectos ideológicos y normativos.

Vásquez y Álvarez (2019) en *Perspectivas investigativas sobre formación en cultura política en estudiantes universitarios*, Universidad Católica del Norte, No. 56, señalan que ante la falta de información sobre la cultura política en las universidades se han propuesto un estudio sobre esta temática. El objetivo fue identificar las investigaciones realizadas en la formación de cultura política en el contexto local, nacional e internacional, a través del método histórico hermenéutico, con una visión cualitativa, con fuentes documentales. Los resultados permiten observar cómo estas propician información sobre las actividades políticas realizadas por los estudiantes. Una de las conclusiones indica que, a pesar de los diversos espacios en los que se concibe la cultura política, es la universidad el lugar privilegiado para fortalecer su construcción, y fortalezcan los valores, costumbres, prácticas y acciones políticas de los jóvenes, sin descuidar formación en una profesión técnica.

Peñalver (2018) ha investigado la Evaluación de las actitudes explícitas e implícitas frente a los candidatos presidenciales del año 2018, a través del Procedimiento de Evaluación Relacional Implícita (IRAP), afirmando que el objetivo de su trabajo ha sido evaluar los repertorios relacionales y las actitudes explícitas de una muestra de colombianos frente a los candidatos presidenciales del año 2018, para aportar las dinámicas conductuales que están en el ejercicio del voto como comportamiento jurídico y socialmente regulado. La muestra fue de 876 personas, mayores de edad, que expresaron sus actitudes explícitas frente a cinco candidatos (Gustavo Petro, Iván Duque, Humberto de la Calle, Germán Vargas y Sergio Fajardo), mediante un cuestionario de datos personales sociodemográficos y de información política. Los resultados señalaron una correspondencia entre la preferencia electoral explícita, la intención de voto por un candidato y la adscripción al partido correspondiente al candidato, a pesar de que las medidas implícitas evaluadas a través del IRAP mostraron que, bajo ciertas circunstancias, las preferencias e intenciones de voto no se relacionaron con actitudes explícitas favorables por un candidato, sino por actitudes negativas hacia el candidato contrincante.

Alonso y Brussino (2018) en el artículo *El malestar social en la democracia: alienación política, clima socioemocional y legitimidad*, describen que la democracia pasa por un período de alta conflictividad en Latinoamérica, reconocido por el creciente de legitimidad política y un incremento del descontento de la ciudadanía. Se estudió los rasgos de la cultura política local a través de la alienación política y el clima socioemocional, describiendo el bienestar-malestar político. Luego, se estudió las variables de cultura política en la predicción del clima socioemocional, enfatizando en su expresión ideológica. Por último, se abordó la relación entre la percepción del clima social

y la legitimidad democrática. Los resultados arrojaron niveles elevados de cinismo político y percepción de anomia, bajos niveles de confianza política, eficacia política e integración social y una evaluación negativa de clima social, en un contexto de una cultura política alienada.

Cazorla, Montabes y López (2018) al estudiar los Medios de comunicación, información política y emociones hacia partidos políticos en España, sostienen que los medios de comunicación, y recientemente en las redes sociales, son uno de los espacios centrales de confrontación política que motivan una cierta interpretación de la democracia y de sus afectos. Su empleo afecta las actitudes de la ciudadanía, reforzando las creencias previas y dibujando un marco cognitivo y emocional. Las emociones se elaboran colectivamente en el marco de la comunicación política. EL objetivo fue discutir en qué medida los medios de comunicación y las redes sociales influyen en las emociones ciudadanas en relación a los partidos políticos en España. El análisis fue descriptivo medite la encuesta postelectoral para las elecciones totales en noviembre de 2019. Como resultados se observa que la ciudadanía que consume información política en España a través de algún medio presenta un perfil emocional más activo, con mayor expresión de las emociones negativas y con intensidad de aversión en la red. Además, destacan la activación del entusiasmo en la televisión hacia los partidos de izquierda y una descripción de las emociones negativas hacia las formaciones y candidatos en redes sociales, en especial Twitter.

Lozano (2018) en La cultura política de estudiantes de universidades interculturales en México, ha estudiado la cultura política en estudiantes de universidades interculturales asentadas en tres regiones de México: centro, sureste y golfo. Indica que la cultura política equivale a las predisposiciones subjetivas de un individuo ante el sistema político, sus instituciones, actores y procesos. Una de sus expresiones es que se constituye a partir del contexto social y político en el que están las personas. La muestra fue de 228 estudiantes, teniendo en cuenta la información política que tienen, la percepción y el nivel de confianza en las figuras de autoridad y sus actitudes ante los partidos políticos, el voto y las elecciones. Se reconoce la escasa confianza de los alumnos en los gobernantes, el alejamiento de los partidos políticos y poca información política y las expresiones de una cultura política divorciada del criterio democrático.

Chávez (2015) en Partidos Políticos y Democracia en el Perú, después de una década de la Ley de Partidos Políticos hacia la Reforma Electoral, indica que los partidos políticos son necesarios para la existencia de la democracia, pero bien representativa y no formal, que hacen posible que los progresos democráticos de las sociedades estén de la mano de un proceso sostenido de educación ciudadana y cultivo en la población de los valores de igualdad, de la libertad, del pluralismo y de la tolerancia, en calidad de elementos necesarios para convivencia social. Igualmente, se enfatiza que la democracia como estilo de vida es un modo de vivir sustentado en el respeto a la dignidad humana, haciendo posible la vigencia de los derechos de todos y cada uno de los componentes de la comunidad.

Calvo y Martín (2022) en el escrito la política desde abajo: una aproximación etnográfica a las actitudes políticas de la ciudadanía vulnerable, efectúan una descripción de las actitudes hacia la política de las personas que han sufrido directamente los efectos sociales y económicos de la crisis iniciada en 2008. Se ha actuado con personas de los comedores sociales, grupos de autoayuda y participantes en reuniones de la PAH. Son éstas que expresan el padecimiento de la marginación y la pobreza que desemboca en una desvinculación continua con la política.

Viejo, Gómez y Ortega (2018) en la producción Jóvenes universitarios y pre-universitarios y actitudes cívico-políticas hacia una Europa social, conciben que la universidad dota a las nuevas generaciones de la capacidad para comprender ideas y procesos complejos, pero, igualmente de formar la personalidad de la juventud para identificar los retos para avanzar hacia un futuro mejor. El objetivo fue describir el análisis crítico que los jóvenes españoles hacen de la Europa actual y futura, indicando el valor que concede la educación. Se enjuiciaron las prioridades y preocupaciones

sobre el porvenir de Europa, los valores y las actitudes que hoy se procesan. La muestra fue de 268 jóvenes, con una edad media de 20 años. Los resultados indicaron el desempleo como una de las principales inquietudes, sólo superada por el terrorismo. Pero, su visión sobre la Europa del futuro está marcada por la atribución de valor a la educación, junto a valores democráticos, de atención y derechos a la diversidad, equidad y justicia. Lo llamativo fue poner mayor énfasis en la educación superior para la constitución de un pensamiento crítico y el logro de una Europa social, que algunos de ellos deberán dirigir.

Fernández (2020) ha reportado el artículo México en el 2018 sobre la política, elecciones y juventud, con el objetivo de extender una mirada hacia las juventudes y la política en México, sus discursos e informaciones. El método empleado fue una revisión de fuentes y documentos, informes de gobierno y de organismos civiles y encuestas publicadas. También se hace un análisis de la prensa pormenorizada, que muestra el panorama de participación política juvenil del país y en las elecciones del 1 de julio de 2018. Para el caso de la cultura política y participación electoral se analizó la información de una encuesta preelectoral y de cultura política efectuada por un grupo de profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (CDMX) con el respaldo de alumnos, en junio de 2018, observándose cierto distanciamiento entre juventudes y política formal, así como un discurso adulto de los responsables de su actitud electoral. En 2018 se votó por Morena. Las expresiones estudiadas muestran una juventud más participativa. Como una conclusión se sostiene: los hallazgos del trabajo reflejan a una juventud con interés hacia la política, similar a otros grupos de edad, con conocimiento mejor, con una cultura política y opinión positivas.

Restrepo y Piedrahita (2022) señalan que en Colombia, como consecuencia de múltiples factores, como la debilidad e informalidad del Estado, los problemas sociales, los escándalos de corrupción, el conflicto armado, el narcotráfico (y su influencia en las esferas del poder político), la desatención de las instituciones estatales hacia los ciudadanos, la cultura política reflejan bajos niveles en los principales índices en temas como el apoyo a la democracia, los partidos políticos y mucho abstencionismo electoral. Esto repercute en la capacidad del Estado y en la legitimidad del sistema político ante una sociedad que no se siente representada. El objetivo es analizar la actual cultura política en Colombia mediante la observación de porcentajes de abstención electoral, motivaciones ciudadanas para no concurrir en las elecciones y el rol que desempeñan el clientelismo y la corrupción en éstas.

Moya (2012) en la tesis doctoral Actitudes hacia la educación y conciencia política en docentes de la región Junín indica que en esta investigación se exponen las cuestiones relativas a las actitudes hacia la educación y su relación con el tipo de conciencia política que reflejan los docentes de distintos niveles educativos de Junín. Se constata que la crisis económica y política del país, incide en el fenómeno educativo, reflejándose en la pésima calidad formativa de los estudiantes, su divorcio de las necesidades e intereses del país y la región. Lo preocupante es que apenas se promueve una conciencia en sí, de carácter empírico, inmediatista, segmentado e ingenuo. Ello da lugar a una labor educativa sin mayor trascendencia, desconocimiento de la realidad regional, nacional e internacional, y la no percepción de la política y el rol del Estado en la dirección social; se es víctima del apoliticismo y la carencia de una visión científica de las políticas educativas, las que tienen un hondo contenido económico, político e ideológico. En lugar de ello, es necesario procesar una educación sobre fundamentos filosóficos, epistemológicos, tecnológicos y humanísticos, lindantes con la adopción de una conciencia elevada, es decir una conciencia para sí.

## Resultados

Se han revisado analítica y críticamente treinta antecedentes e investigaciones sobre la variable de la actitud hacia la política, entre los ciudadanos y estudiantes universitarios de nuestro país y del extranjero. De éstos, se han concretizado 20 trabajos académicos que se incluyen aquí y que han

posibilitado la realización del artículo científico de revisión que se nos solicita efectuar. Lo positivo es que en la mayoría de los casos se valora la valía de la política, su mediación y trascendencia en las relaciones sociales y la defensa de la democracia, que permite criticar y superar la discriminación y marginación social, que es una constante que se padece.

Lo destacable es la demanda de la práctica y defensa que se hace de la educación, como medio de socialización y culturización humana, como demanda Peñaloza (2003, p. 15) y que permite avizorar el futuro de la humanidad como se tiene en la investigación de Viejo, Gómez y Ortega (2018, p. 11) cuando se ocupan de los Jóvenes universitarios y pre-universitarios y actitudes cívico-políticas hacia una Europa social y que además reclaman el ejercicio de los valores de diversidad, equidad, justicia y la formación del pensamiento crítico y la construcción de Europa social, como peticiones que corresponden a la visión de los jóvenes españoles.

Además, en calidad de resultado se debe insertar la consideración de hacer de la universidad, como escenario principal para el desarrollo de la cultura política como peticionan Vásquez y Álvarez (2019, p. 21) en el artículo Perspectivas investigativas sobre formación en cultura política en estudiantes universitarios y fortalecimiento de los valores, costumbres, prácticas y acciones políticas de los jóvenes, de la Universidad Católica del Norte, Chile. Más, se debe advertir y señalar que esta propuesta se extienda a otras instituciones de educación superior, incluso secundarios, ya que los asuntos políticos no pueden ni deben ser una exclusividad universitaria, más aún cuando hoy se percibe la precariedad y alienación en la mayoría absoluta de la población nacional y local.

Por otra parte, extendiendo al caso peruano el problema universitario y las permanentes crisis que se padece, se debe vincular con los criterios de Sánchez y Morán (2022, p. 5) en el artículo Los jóvenes estudiantes y la política: crisis universitaria en el Cusco, Perú (1924-1927) que enjuician los orígenes de la crisis universitaria en el Cusco, cuestionando el funcionamiento y el deterioro de dicha universidad por el abandono económico del Estado peruano, como que continúa en la actualidad en todo el sistema de la universidad estatal y la educación nacional en todos sus niveles, como es constatable en las distintas investigaciones llevadas a cabo por pedagogos y educadores, respectivamente. Para el caso es importante tomar en consideración los escritos de Mendo (2006, p. 45), Rivero (2007, p. 32), entre otros autores del país.

## Discusión

Es un hecho indiscutible que sobre la actitud hacia la política y su relación con la búsqueda del bien, la adecuada organización de la sociedad con una visión de futuro es ampliamente abordada por investigadores y políticos de diversas tendencias filosóficas e ideológicas, de carácter materialista o idealista (respaldada esta última por las posiciones religiosas), en contextos de continuos debates en la educación superior: universidades e institutos pedagógicos y tecnológicos del país, pero también en las diversas organizaciones políticas, sujetas a sistemas políticos, que según Chávez (2015, p. 15) "es un ordenado y armónico conjunto de principios, normas o reglas, lógicamente enlazados entre sí". A la vez, este autor aprovecha la ocasión para indicar lo que es política, considerada como "la actividad de la dirección, ordenación e integración de las situaciones sociales, que están orientados hacia la obtención y el ejercicio del poder político en un determinado sistema político, el cual es la representación organizativa de un conjunto de estables interacciones a través de las que se ejerce la política".

Por otro lado, es menester señalar que en toda formulación política e ideológica y las cuestiones sobre el análisis que se hace de la democracia intervienen los medios de comunicación, ejerciendo cierta influencia en las percepciones y actitudes de los hombres y mujeres, ya en un sentido de orientación hacia el progresismo y la izquierda, pero igualmente en respaldo de las orientaciones conservadoras y hasta reaccionarias, en no pocos casos, como puede hallarse en los escritos de Parraf, Cabedo y De Lorenzo (2020, p. 11). Además, esta influencia se ejerce cuando se describen los

estudios políticos a nivel nacional y/o internacional, más aún si se efectúa racional y objetivamente a través de revistas, artículos, escritos, textos serios y con periodistas que efectúan la investigación social.

Así mismo es importante tomar en cuenta la influencia y orientación que tiene la familia, concebida como la cédula fundamental de toda sociedad, con sus miembros y las actividades sociales y profesionales que cumplen en la mayoría de los países del mundo, como tiene lugar en nuestro país, entendido como el "país de todas las sangres"; según la acertada visión del Amauta José María Arguedas, con la creatividad, la innovación de los varones y damas.

Igualmente es menester aclarar que en gran parte de esta revisión se emplea la categoría de cultura y su derivado de la cultura política. Por esta razón se explica que la cultura, al decir de Guardia (1988) en el siglo XII "es el conjunto de producciones materiales e intelectuales que efectúa el hombre en el proceso de su desarrollo social e histórico. Además, la cultura es vida, es torrente que se precipita hacia el futuro y no charco que se estanca: cultura es humanismo, humanismo debe ser amor al hombre. La cultura para ser tal, debe difundirse entre todos los hombres que forman la sociedad, como la sangre por todo el organismo".

Con respecto a la cultura política, siguiendo las explicaciones de Jorge (2015) en el estudio la cultura, los valores y la calidad de la democracia, se puede entender como los valores, creencias y pautas de conducta relevantes para el proceso político que prevalecen entre los individuos y grupos de la sociedad. De modo que todo pueblo ejerce como una forma de relaciones grupales o intergrupales para lograr una forma de vida. Además, es una variable que mantiene relaciones complejas de interacción con la economía, la estructura social y la esfera político-institucional, a fin de lograr la realización social, tan venida a menos en los últimos años o décadas.

Por su parte Peschard (2018, p. 2) describe que la cultura política es un concepto categorial de análisis y se la define como: "los valores, concepciones y actitudes que se orientan hacia el ámbito concreto político, vale decir, el conjunto de elementos que configuran la percepción subjetiva que tiene una población respecto del poder, se denomina cultura política".

Es pertinente mencionar que la cultura de un grupo o clase social se transmite de generación en generación, con la finalidad de orientar las actividades individuales y colectivas, que incluye el lenguaje, los quehaceres de las ciencias naturales y sociales, los modos de vida, las acciones históricas, las costumbres, las tradiciones, las creencias, los valores, las herramientas y conocimientos, conservados en la memoria histórica de las personas mayores o sabios populares, existentes en las comunidades, de manera especial, las andinas, reflejando una visión del mundo como una respuesta a la realidad que experimenta tal o cual grupo o clase social.

De este modo no se carece de una determinada cultura, lo que sí existen son diferencias culturales como expresan los pueblos o comunidades de un país, como sucede en el Perú, en el que existen distintas expresiones culturales en el contexto andino, amazónico, costeño y foráneo. Basta referir a las regiones de Puno, Ayacucho y Junín, como emporios culturales vigentes, que contribuyen a delinear nuestra identidad nacional, movilizándolo a niños, jóvenes y adultos tanto en la actividad productiva como en sus recreaciones durante el año.

## Conclusiones

- En la mayoría de las investigaciones analizadas se valora la política para la adecuada organización y solución de los problemas que aquejan a la sociedad, y dotando a los ciudadanos su confianza en la actitud a la política y los valores que les son inherentes.
- De modo constante se emplea la categoría de cultura política, entendida como las predisposiciones subjetivas de un individuo ante el sistema político, sus instituciones, actores

y procesos. Una de sus características es que se constituye a partir del contexto social y político en el que están inmersas las personas.

- Es valioso constatar que la difusión y defensa de la política, la democracia e ideología se da a través de la educación, tanto para formar valiosos hombres como forjar la visión de un mundo mejor y superior.
- En los debates sobre la política y su relación con las instituciones sociales es evidente la participación de los medios de comunicación con una cierta orientación ideológico-política de apoyo o cuestionamiento a sus planteamientos o acciones, desmitificando una supuesta neutralidad que pudiera existir.
- Se constata que en un gran sector de jóvenes en Latinoamérica existe un desencanto y desinterés a la política motivado por las conductas deshonestas de los políticos, quienes en sus campañas electorales proponen ciertas promesas, pero una vez llegado al poder hacen lo contrario. Es decir, existe una disociación entre la teoría y la práctica políticas.

## Referencias bibliográficas

- Alonso, D., & Brussino, S. (2018). *Cultura política en un escenario electoral de polarización en Argentina*. Institución Consejo Nacional de Investigaciones Científica y Técnicas. Repositorio Conicet Digital.
- Alonso, D., Brussino, S., & Civalero, L. (2018). *Demócratas insatisfechos: un estudio sobre actitudes hacia la democracia en Córdoba*. Argentina.
- Arenas, C., Hernández, H., & Matalinares, L. e. (2018). *Representaciones sociales de democracia y actitudes hacia la política en contexto electoral en jóvenes universitarios de Lima Metropolitana*. Revista Horizonte de la Ciencia, No. 14.
- Cazorla, A., Montabes, J., & López, P. (2018). *Los Medios de comunicación, información política y emociones hacia partidos políticos en España*.
- Chávez, D. (2015). *Partidos Políticos y Democracia en el Perú. Después de una década de la Ley de Partidos Políticos Hacia la Reforma Electoral*. . Lima, Perú.: Adrus D&L Editores S.A.C. .
- Engels, F. (1968). *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*. . Moscú.: Editorial Progreso,.
- Etkin, J. (2020). *Política, ideología y poder aplicados a organizaciones*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.: Ensayos Granica. Edición especial.
- Fernández, A. (2020). *México: política, elecciones y juventud*. México.: Universidad Autónoma de Manicales.
- Guardia, C. (1988). *Cultura Humana*. Lima, Perú. : Editorial Tercer Mundo.
- Jorge, J. (2010). *Cultura política y Democracia en Argentina*. . La Plata.: Edul,
- Lozano, E. (2018). *La cultura política de estudiantes de universidades interculturales en México*. revista Región y Sociedad No. 73.
- Mendo, J. (2006). *Entre la utopía y la vida. Ensayos Sobre Filosofía, Educación y Sociedad*. . Lima, Perú.: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.
- Moya, N. (2012). *Actitudes hacia la educación y conciencia política en docentes de la región Junín*. Huancayo, Perú.: Tesis doctoral en Ciencias de la Educación, Escuela de Posgrado, UNCP.
- Parral, S., Cabedo, J., & De Lorenzo, D. (2021). *Percepciones y actitudes de los estudiantes de Madrid hacia la política y los medios de comunicación*. Universidad Complutense de Madrid. : Instituto Nacional de Estadística No. 26-27, 1-2021.

- Peñalver, A. (2018). *Evaluación de las actitudes explícitas e implícitas frente a los candidatos presidenciales del año 2018*. Procedimiento de Evaluación Relacional Implícita (IRAP).
- Peschard, J. (2018). *La cultura política democrática, México*. Nueva Edición, Instituto Nacional Electoral.
- Ramos, C., Apolo, D., & Jadán, J. (2018). *Jóvenes y política: una revisión de estudios desde Latinoamérica*. Ecuador.: Observatorio (OBS\*),12(1).
- Rifá, J. (2017). *Actitudes políticas en tiempos de crisis: La confianza en las Instituciones Políticas en España*. . Barcelona, España.: Universidad Autónoma de Barcelona, Tesis Doctoral.
- Rosental, M. (1988). *Diccionario Filosófico*. . Lima, Perú.: Edición Pueblos Unidos. .
- Sánchez, A., & Morán, L. (2022). "Los jóvenes estudiantes y la política: crisis universitaria en el Cusco (1924-1927)", *Trashumante*. Cuzco, Perú.: Revista Americana de Historia Social 20: 170-192.
- Viejo, C., Gómez, M., & Ortega, R. (2018). *Artículo Jóvenes universitarios y pre-universitarios y actitudes cívico-políticas hacia una Europa social*.
- Viejo, C., Gómez, M., & Ortega, R. (2018). *Jóvenes universitarios y pre-universitarios y actitudes cívico-políticas hacia una Europa social*. Oviedo, España.: Universidad de Oviedo, Aula Abierta. Volumen 47, No. 4.



© 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.



## Experiencias pedagógicas de la enseñanza aprendizaje, durante la COVID-19, en la Universidad Nacional del Centro del Perú

Ingrid Maritza Aquino Palacios<sup>1</sup>

[iaquino@uncp.edu.pe](mailto:iaquino@uncp.edu.pe)

Universidad Nacional del Centro del Perú  
Huancayo-Perú

Recepción: 13 diciembre 2023

Corregido: 18 diciembre 2023

Aprobación: 26 diciembre 2023

### Resumen

La investigación nació de la preocupación de comprender las experiencias pedagógicas que han vivido los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú, durante la enseñanza aprendizaje, de la educación en línea, en el contexto de la COVID-19, el tipo de investigación fue descriptivo, con un diseño descriptivo simple de dos grupos. La muestra fue la no probabilística, y estuvo conformada por estudiantes de la especialidad de la Carrera profesional de Ciencias Matemáticas e Informática, y Lenguas, Literatura y Comunicación. Los resultados a las que se arribaron fueron Las experiencias pedagógicas de los estudiantes de la carrera profesional de Educación, de la Universidad Nacional del Centro del Perú, en el contexto de pandemia Covid 19, durante el semestre académico 2021-I, fueron positivas en la medida que se lograron desarrollar las capacidades previstas, buena la metodología de la enseñanza utilizada por los docentes a través del aplicativo del Microsof Teams, buena las evaluaciones dadas por los docentes, y de utilidad el programa Microsof Teams en el aula virtual, y la percepción.

**Palabras clave:** Experiencias pedagógicas, enseñanza aprendizaje, COVID-19

### Pedagogical experiences of teaching learning, during covid-19, at Universidad Nacional del Centro del Perú

#### Abstract

The research was born from the concern to understand the pedagogical experiences that the students of the Education Faculty of the National University of Central Peru have had, during teaching-learning, online education, in the context of COVID-19 in 2021-I academic semester. The type of research was descriptive, with a simple descriptive design of two groups. The sample was non-probabilistic, and was made up of students from the professional careers of Sciences Mathematics and Informatics; and Languages, Literature and Communication. The results obtained were that the students' pedagogical experiences were positive to the extent that they managed to develop the expected capabilities, the teaching methodology used by the teachers through the Microsoft Teams platform was also positive.

**Keywords:** Pedagogical experiences, Teaching-learning, COVID-19

## Datos de la autora

<sup>1</sup>Ingrid Maritza Aquino Palacios, <https://orcid.org/0000-0002-2802-259X>. Dra. en Educación. Universidad Nacional del Centro del Perú. Facultad de Educación. Programa de Estudios de Educación Secundaria; Lenguas, Literatura y Comunicación. Huancayo-Perú; [iaquino@uncp.edu.pe](mailto:iaquino@uncp.edu.pe)

## Conflicto de intereses y divulgación

La autora declara no tener conflictos de interés que haya influenciado en los resultados del trabajo de investigación; asimismo declaro 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 el contexto en que nos encontramos a partir del 11 de marzo de 2020, en el Perú se determinaron medidas estrictas por la pandemia de enfermedad, coronavirus (COVID-19), esta situación provocó una crisis sin precedentes en todos los ámbitos. En la esfera de la educación, la emergencia ha dado lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto. Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a mediados de mayo de 2020 más de 1,200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe. (CEPAL-UNESCO, p. 1).

El gobierno peruano emitió el Decreto Supremo N° 008-2020-SA, que declara en Emergencia Sanitaria a nivel nacional por el plazo de noventa (90) días calendario y dicta medidas de prevención y control del COVID-19, e incluido el rubro relacionado a educación, y en cumplimiento de la Resolución Viceministerial N° 081-2020-MINEDU, con fecha de 12 de marzo de 2020, cuyo texto manifiesta que mediante el Informe Complementario N° 010-2020-MINEDU/VMGP-DIGESU, la Dirección General de Educación Superior Universitaria sustenta la necesidad de disponer, de manera excepcional, la postergación y/o suspensión del inicio de clases y actividades lectivas en la universidades públicas y privadas, las mismas que podrán iniciar a partir del 30 de marzo del 2020. (Resolución Ministerial, 2020, p. 1).

Frente a esa realidad el Ministerio de Educación (2020), emite Orientaciones para la Continuidad del Servicio Educativo Superior Universitario, en el marco de la emergencia sanitaria por el COVID-19, cuyo objetivo literalmente dice "Orientar a las universidades públicas y privadas y a las escuelas de posgrado, respecto de las estrategias a implementar a partir de la declaratoria de emergencia sanitaria, para la continuidad del servicio educativo superior universitarios" (p.1).

En el mismo documento, número 5.3.4 Desarrollar las actividades a través de una plataforma virtual, nos dice explorar las posibilidades de adaptación no presencial del curso, tanto de forma asíncrona como síncrona y considerar los tiempos y el espacio de entrega en la plataforma, tomando en cuenta la conectividad y acceso a las tecnologías de la información de sus estudiantes. (p. 7). Si seguimos leyendo en el numeral 5.4. De la comunicación a los estudiantes dice que la universidad debe informar a sus estudiantes que se utilizará la plataforma virtual a través de la cual se proveerá el servicio educativo, así como otras medidas dispuestas para la adaptación no presencial de los cursos. (p. 7).

En cumplimiento, las universidades peruanas tuvieron que adaptar de la modalidad presencial al aprendizaje a distancia, en todos los niveles, mediante el uso de las tecnologías como las plataformas virtuales, el internet, laptops, celulares y computadoras, todo ello con el propósito de apoyar en la atención a la salud y el bienestar integral de los estudiantes. Por otro lado, los estudiantes universitarios tenían que enfrentarse a una nueva manera de realizar los aprendizajes e inter cambiar y aprovechar el manejo de la tecnología. Tanto para el docente como para el estudiante se presenta una nueva era del conocimiento y tienen que enfrentar a nuevos retos y nuevas experiencias de enseñanza aprendizaje en esta modalidad de la educación a distancia.

En esta realidad en que se viene ejecutando las labores académicas, por la plataforma virtual Microsoft Teams, con la participación interactiva del docente y estudiante, el presente trabajo de investigación intenta conocer y describir las experiencias pedagógicas vividas por los estudiantes y docentes durante la enseñanza aprendizaje, en el Covid-19. En esta realidad se trata de investigar cómo son las experiencias pedagógicas que han vivido los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú, durante la enseñanza aprendizaje, de la educación en línea, en el contexto de COVID-19. La hipótesis planteada fue Las experiencias pedagógicas de los estudiantes de la carrera profesional de Educación, de la Universidad Nacional del Centro del

Perú, en el contexto de pandemia Covid 19, durante el semestre académico 2020-I, fueron positivas en la medida que se lograron desarrollar las capacidades previstas, metodología de la enseñanza, las evaluaciones, la convivencia en el aula virtual, y la percepción.

## Método

1. **Materiales**, durante la ejecución de la investigación se utilizaron como materiales: laptops, computadoras, internet, celulares, los programas de Microsoft teams, Meet.

## 2. Métodos

### 2.1. Metodología

2.1.1. **Tipo de investigación**. Responde al tipo básico, descriptivo.

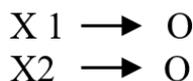
### 2.1.2. Métodos de la investigación:

2.1.2.1. **Método general**: se cumplió con el científico, porque se respetó todos los lineamientos que el método científico exige.

2.1.2.2. **Métodos específicos**: Para la obtención de resultados se utilizaron los métodos: Descriptivo, bibliográfico-documental, inductivo-deductivo, activo-participativo, histórico.

## 3. Diseño de la investigación:

Para el análisis de la variable de investigación se aplicó el descriptivo simple de un Grupo sólo después, cuyo esquema es:



## 4. Población y muestra

La población lo conformó todos los estudiantes adscritos a la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

La muestra estuvo representada por los estudiantes de las carreras profesionales de:

- Educación secundaria: especialidad de Lenguas, Literatura y Comunicación y Ciencias Matemáticas e Informática.
- En relación a la muestra se consideró no probabilística, 39 estudiantes de la CPLLC, y 47 estudiantes CPCMI, para la aplicación del primer instrumento. En la aplicación del segundo instrumento se tienen 41 estudiantes de CPLLC y 48 estudiantes de CPCMI

## 5. Técnicas de procesamiento de datos:

Para el desarrollo de la investigación se viene ejecutaron como técnica la observación, y en relación a los instrumentos se construyeron:

*Escala Likert*, para recoger información de las actitudes de los estudiantes, en relación a la metodología de la enseñanza, las evaluaciones, la convivencia en el aula virtual, y el aula virtual propiamente dicha.

*Cuestionario*, para evaluar las percepciones sobre la facilidad de uso de la plataforma del Microsoft teams, durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Este instrumento consta de trece constructos con cinco alternativas: Muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo.

## Resultados y discusión

En seguida se presenta los resultados obtenidos después de haber aplicado el cuestionario y la escala Likert, como instrumentos de la investigación.

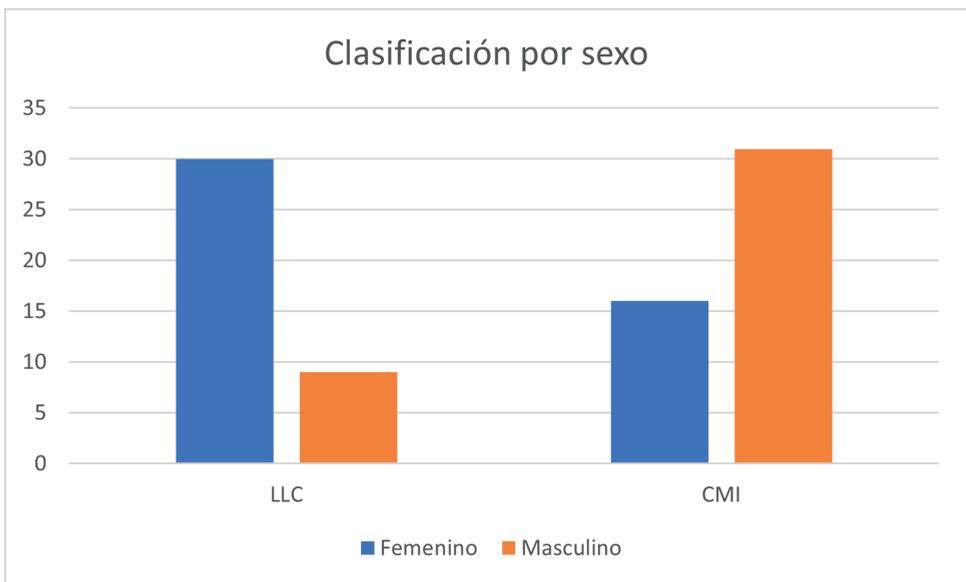


Figura 1: Clasificación por sexo  
Elaboración propia

De acuerdo a la figura se puede determinar que en la CPLLC participaron 30 estudiantes del género femenino y 9 estudiantes del género masculino, mientras que, en la CPCMI, participaron 30 estudiantes varones y 16 mujeres.

En relación a la aplicación del cuestionario orientado al uso de la plataforma tenemos los siguientes resultados:

**Tabla 1**

*Facilidad del uso de la plataforma*

Considero fácil el uso de la plataforma virtual	LLC		CMI	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
De acuerdo	14	36	27	57
En desacuerdo	2	5	1	2
Muy de acuerdo	9	23	9	19
Muy en desacuerdo	1	2	4	9
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	13	34	6	13
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>100</b>	<b>47</b>	<b>100</b>

Nota. Elaboración propia

De acuerdo a la pregunta, 14 estudiantes de la CPLLC, que constituye el 36%, manifiestan que están de acuerdo, por su parte 27 estudiantes de la CPMI, que constituyen el 57%, expresan que también están de acuerdo.

**Tabla 2**

*Proceso de formación bajo metodología virtual*

No tendría inconveniente en finalizar mi proceso de formación bajo la metodología virtual	LLC		CMI	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%

De acuerdo	13	33	14	30
En desacuerdo	5	13	12	26
Muy de acuerdo	7	18	7	15
Muy en desacuerdo	5	13	6	13
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9	23	8	17
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>100</b>	<b>47</b>	<b>100</b>

Nota. Elaboración propia

De acuerdo a la pregunta, 13 estudiantes de la CPLLC, que constituye el 33%, manifiestan que están de acuerdo, por su parte 14 estudiantes de la CPMI, que constituyen el 30%, expresan que también están de acuerdo.

**Tabla 3**  
*Posgrado con metodología virtual*

Considero que sería fácil continuar mi formación realizando un posgrado en metodología virtual	LLC		CMI	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
De acuerdo	9	23	9	19
En desacuerdo	6	15	14	30
Muy de acuerdo	10	26	10	21
Muy en desacuerdo	3	8	4	9
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11	28	10	21
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>100</b>	<b>47</b>	<b>100</b>

Nota. Elaboración propia

De acuerdo a la pregunta, 11 estudiantes de la CPLLC, que constituye el 28%, manifiestan que ni de acuerdo ni en desacuerdo, por su parte 14 estudiantes de la CPMI, que constituyen el 30%, expresan que están en desacuerdo.

**Tabla 4**  
*Competencias de los estudiantes en metodología virtual*

Considero que tengo las competencias para desarrollar mi formación bajo metodología virtual	LLC		CMI	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
De acuerdo	14	36	18	38
En desacuerdo	5	13	2	4
Muy de acuerdo	9	23	7	15
Muy en desacuerdo	1	2	3	6
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	10	26	17	36
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>100</b>	<b>47</b>	<b>100</b>

Nota. Elaboración propia

De acuerdo a la pregunta, 14 estudiantes de la CPLLC, que constituye el 36%, manifiestan que están de acuerdo, por su parte 18 estudiantes de la CPCMI, que constituyen el 38%, expresan que también están de acuerdo.

**Tabla 5***Incorporación de herramientas al aula virtual*

Disfrutaría más el trabajo de las materias si se incorpora un mayor número de herramientas de aprendizaje en la plataforma virtual	LLC		CMI	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
De acuerdo	15	38	26	55
En desacuerdo	6	15	3	6
Muy de acuerdo	9	23	10	21
Muy en desacuerdo	1	2	2	4
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8	20	6	13
Total	39	100	47	100

Nota. Elaboración propia

De acuerdo a la pregunta, 15 estudiantes de la CPLLC, que constituye el 38%, manifiestan que están de acuerdo, por su parte 26 estudiantes de la CPCMI, que constituyen el 55%, expresan que también están de acuerdo.

**Tabla 6***Adaptación al cambio de metodología*

No me ha costado adaptarme al cambio de metodología	LLC		CMI	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
De acuerdo	10	26	16	33
En desacuerdo	6	15	9	19
Muy de acuerdo	6	15	4	8
Muy en desacuerdo	2	5	3	6
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	15	39	15	32
Total	39	100	47	100

Nota. Elaboración propia

De acuerdo a la pregunta, 15 estudiantes de la CPLLC, que constituye el 39%, manifiestan que están ni de acuerdo ni en desacuerdo, por su parte 16 estudiantes de la CPCMI, que constituyen el 33%, expresan que también están de acuerdo.

**Tabla 7***Desarrollo de competencias*

Considero que he desarrollado las mismas competencias que si desarrollara la clase presencial	LLC		CMI	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
De acuerdo	12	31	11	23
En desacuerdo	13	33	9	19
Muy de acuerdo	2	5	7	15
Muy en desacuerdo	3	8	6	13

Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9	23	14	30
Total	39	100	47	100

Nota. Elaboración propia

De acuerdo a la pregunta, 13 estudiantes de la CPLLC, que constituye el 33%, manifiestan que están en desacuerdo, por su parte 14 estudiantes de la CPCMI, que constituyen el 30%, expresan que ni de acuerdo ni en desacuerdo.

**Tabla 8**  
*Herramientas de comunicación de la plataforma*

Considero que las herramientas de comunicación de la plataforma virtual me permiten mantener los mismos procesos de comunicación con mis docentes	LLC		CMI	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
De acuerdo	7	18	17	36
En desacuerdo	10	26	7	15
Muy de acuerdo	4	10	6	13
Muy en desacuerdo	5	13	5	11
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	13	33	12	25
Total	39	100.0	47	100

Nota. Elaboración propia

De acuerdo a la pregunta, 13 estudiantes de la CPLLC, que constituye el 33%, manifiestan que ni de acuerdo ni en desacuerdo, por su parte 17 estudiantes de la CPCMI, que constituyen el 36%, expresan que también están de acuerdo.

**Tabla 9**  
*Eficiencia de herramientas*

Considero que las herramientas virtuales utilizadas por mis docentes son más eficientes que las utilizadas en las clases presenciales	LLC		CMI	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
De acuerdo	9	23	15	32
En desacuerdo	13	33	8	17
Muy de acuerdo	2	5	6	13
Muy en desacuerdo	3	7	5	11
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12	31	13	28
Total	39	100	47	100

Nota. Elaboración propia

De acuerdo a la pregunta, 13 estudiantes de la CPLLC, que constituye el 33%, manifiestan que están en desacuerdo, por su parte 15 estudiantes de la CPCMI, que constituyen el 32%, expresan que están de acuerdo.

**Tabla 10**  
*Uso de la plataforma virtual de enseñanza por los docentes*

Pienso que los docentes deberían dar mayor uso a la plataforma virtual en los procesos de enseñanza presenciales	LLC		CMI	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
De acuerdo	19	49	21	45
En desacuerdo	2	5	4	8
Muy de acuerdo	5	13	6	13
Muy en desacuerdo	1	3	5	11
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12	31	11	23
Total	39	100	47	100

Nota. Elaboración propia

De acuerdo a la pregunta, 19 estudiantes de la CPLLC, que constituye el 49%, manifiestan que están de acuerdo, por su parte 21 estudiantes de la CPCMI, que constituyen el 45%, expresan que también están de acuerdo.

**Tabla 11**  
*Cambio de metodología de presencial a virtual*

El cambio de metodología ha afectado mi nivel de dedicación y compromiso con mis estudios	LLC		CMI	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
De acuerdo	20	51	22	47
En desacuerdo	3	8	5	11
Muy de acuerdo	7	18	6	13
Muy en desacuerdo	1	3	4	8
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8	20	10	21
Total	39	100	47	100

Nota. Elaboración propia

De acuerdo a la pregunta, 20 estudiantes de la CPLLC, que constituye el 51%, manifiestan que están de acuerdo, por su parte 22 estudiantes de la CPCMI, que constituyen el 47%, expresan que también están de acuerdo.

**Tabla 12**  
*Mejora de competencias digitales*

Creo que usar la plataforma virtual en las asignaturas ha mejorado mis competencias digitales	LLC		CMI	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
De acuerdo	15	39	26	55
En desacuerdo	6	15	3	6
Muy de acuerdo	2	5	5	11
Muy en desacuerdo	5	13	3	6
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11	28	10	21
Total	39	100	47	100

Nota. Elaboración propia

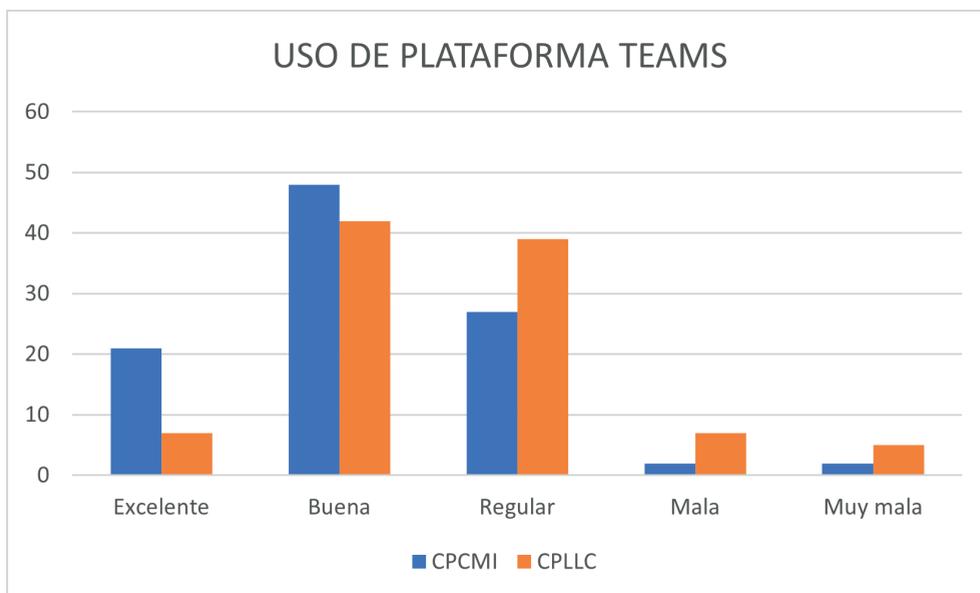
De acuerdo a la pregunta, 15 estudiantes de la CPLLC, que constituye el 39%, manifiestan que están de acuerdo, por su parte 26 estudiantes de la CPCMI, que constituyen el 55%, expresan que también están de acuerdo.

**Tabla 13**  
*Conocimientos de las TIC por los docentes.*

Los docentes tienen los conocimientos adecuados para la utilización de las tics en sus asignaturas	LLC		CMI	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
De acuerdo	15	38	20	42
En desacuerdo	6	15	5	11
Muy de acuerdo	2	5	4	8
Muy en desacuerdo	5	14	2	4
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11	28	16	35
Total	39	100	47	100

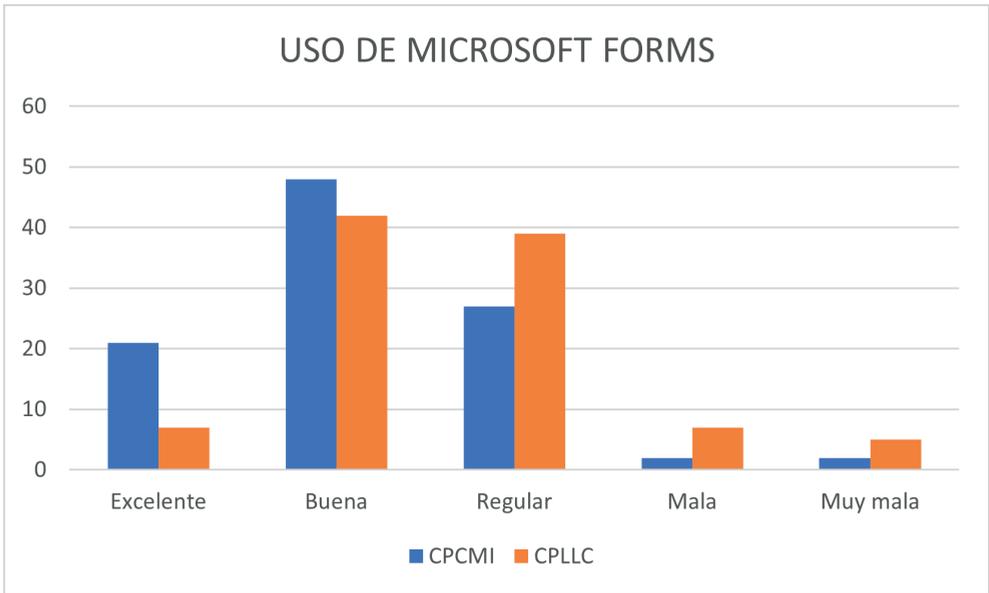
Nota. Elaboración propia

De acuerdo a la pregunta, 15 estudiantes de la CPLLC, que constituye el 38%, manifiestan que están de acuerdo, por su parte 20 estudiantes de la CPCMI, que constituyen el 42%, expresan que también están de acuerdo.



**Figura 1**  
*Uso de la plataforma Teams*  
Elaboración propia

De acuerdo a los resultados en relación al uso de plataforma de Teams se puede apreciar que los estudiantes de la CPCMI, manifiestan en primer lugar buena, en segundo lugar, regular y en tercer lugar excelente, por otro lado, los estudiantes de la CPLLC, opinan en primer lugar buena, seguido por regular y tercer lugar excelente.

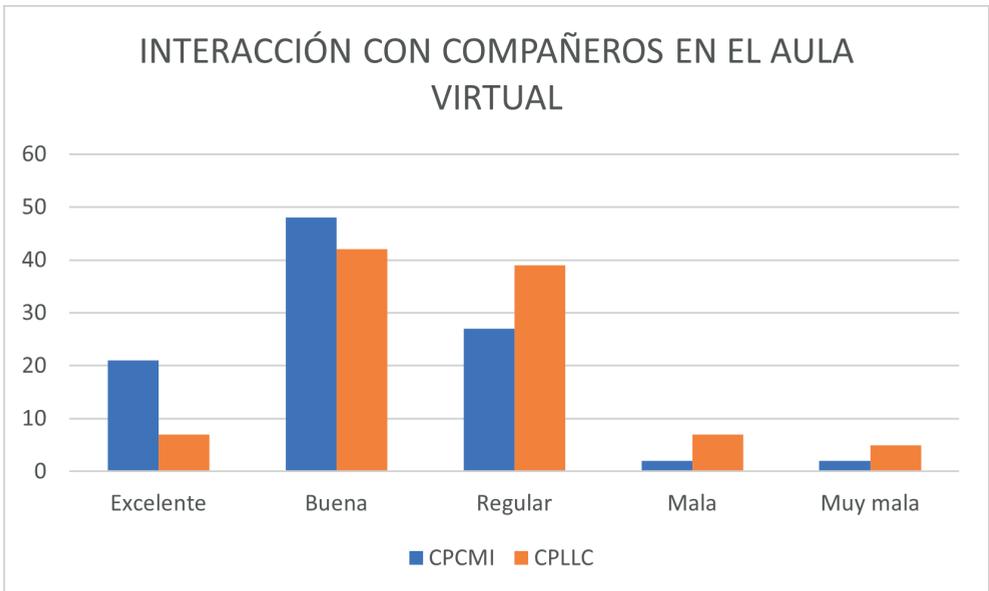


**Figura 2**

*Uso de Microsof Forms*

Elaboración propia

Con estos resultados se puede apreciar las respuestas de los estudiantes en relación al uso de Microsoft teams, los estudiantes de la CPCMI, manifiestan buena, seguido de regular y finalmente excelente, por otro lado, los estudiantes de la CPLL, sus respuestas oscilan en primer lugar buena, seguido de regular y en tercer lugar excelente.

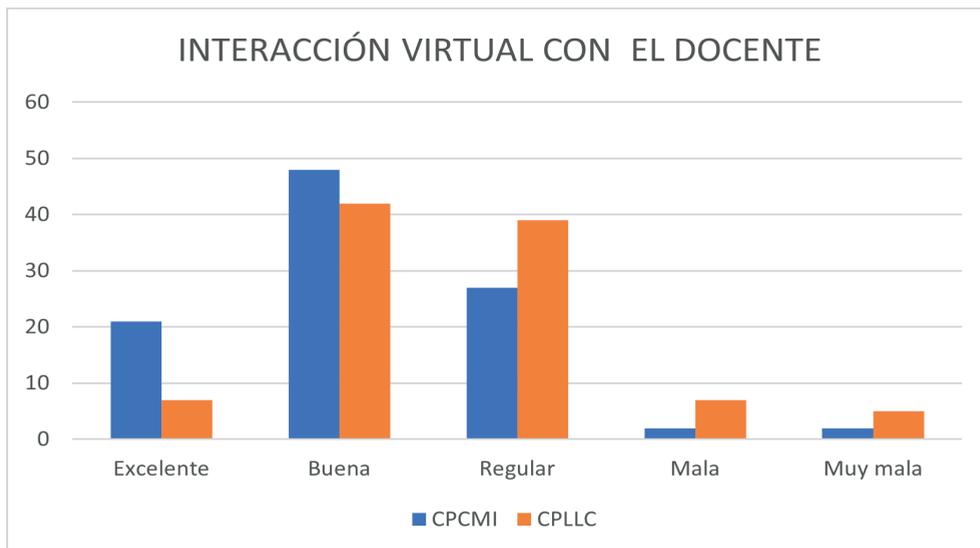


**Figura 3**

*Interacción con compañeros en el aula virtual*

Elaboración propia

En relación a la interacción del estudiante con los compañeros en el aula virtual se observa que los estudiantes de la CPCMI manifiestan que es buena en primer lugar, en segundo lugar regular y en tercer lugar excelente, por otro lado, los estudiantes de CPLLC, opinan en primer lugar buena, seguido por regular y posteriormente excelente.

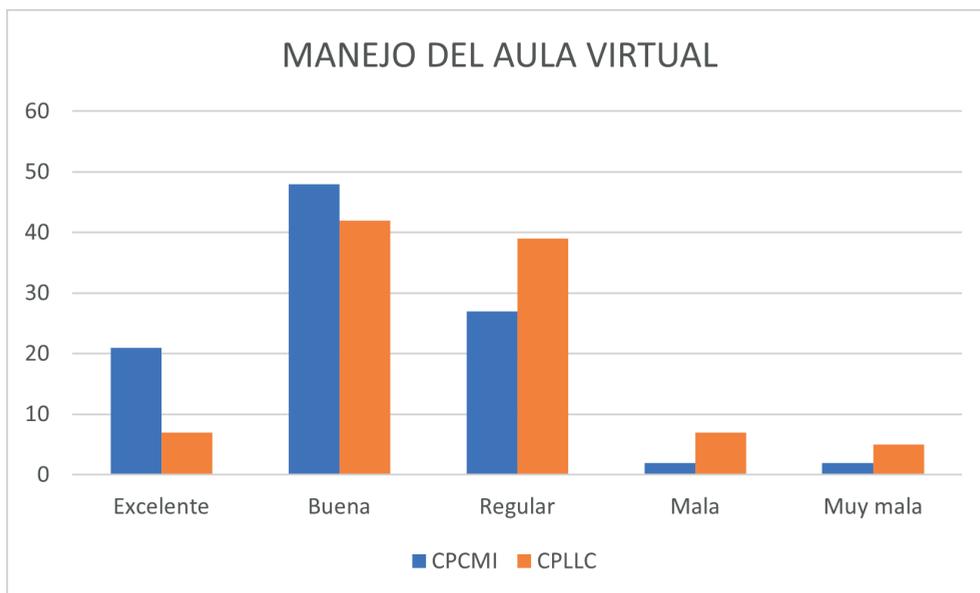


**Figura 4**

*Interacción virtual con el docente*

Elaboración propia

En relación a la interacción con el docente, los estudiantes de la CPCMI manifiestan en primer lugar buena, seguido por regular y en tercer lugar excelente, y los estudiantes de la CPLLC opinan buena, seguido por regular y en tercer lugar excelente.



**Figura 5**

*Manejo del aula virtual*

Elaboración propia

En relación al manejo del aula virtual, los estudiantes de la CPCMI manifiestan en primer lugar buena, seguido por regular y en tercer lugar excelente, y los estudiantes de la CPLLC opinan buena, en primer lugar, seguido por regular y al final excelente.

A continuación, se detalla los resultados después de haber aplicado el cuestionario:

**Tabla 14**

*Para el aprendizaje del curso, las clases virtuales fueron de*

Característica	Ciencias Matemáticas e informática		Lenguas, Literatura y comunicación	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Mucha utilidad	12	25	2	5
De utilidad	16	33	14	34
Regular utilidad	18	38	18	44
Poca utilidad	1	2	6	15
Ninguna utilidad	1	2	1	2
TOTAL	48	100	41	100

Nota. Elaboración propia

En relación a la pregunta *para el aprendizaje del curso las clases virtuales fueron*: 18 que corresponde al 38% de los estudiantes de la CPCMI expresan que fue regular la utilidad, por su parte los estudiantes de la CPLLC, expresaron 18, que constituye el 44% de los encuestados, también manifiestan regular la utilidad.

**Tabla 15**

*Para el aprendizaje del curso, la práctica desarrollada por usted fue*

Característica	Ciencias Matemáticas e informática		Lenguas, Literatura y comunicación	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Excelente	9	19	2	5
Buena	19	40	16	39
Regular	18	37	17	41
Mala	1	2	4	10
Muy mala	1	2	2	5
TOTAL	48	100	41	100

Nota. Elaboración propia

En relación a la pregunta *para el aprendizaje del curso la práctica desarrollada por usted fue*: 19 que corresponde al 40% de los estudiantes de la CPCMI, expresan que fue buena la utilidad, por su parte los estudiantes de la CPLLC, expresaron 17, que constituye el 41% de los encuestados, manifiestan regular la utilidad.

**Tabla 16**

*Para el aprendizaje del curso los trabajos desarrollados en clase fueron de*

Característica	Ciencias Matemáticas e informática		Lenguas, Literatura y comunicación	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Mucha utilidad	11	23	2	5

De utilidad	22	46	22	54
Regular utilidad	14	29	11	27
Poca utilidad	1	2	5	12
Ninguna utilidad	0	0	1	2
TOTAL	48	100	41	100

Nota. Elaboración propia

En relación a la pregunta *para el aprendizaje del curso los trabajos desarrollados en clase fueron de:* 22 que corresponde al 46% de los estudiantes de la CPCMI, expresan que fue de utilidad, por su parte los estudiantes de la CPLLC, expresaron 22, que constituye el 54% de los encuestados, manifiestan también de utilidad.

**Tabla 17**

*Para el aprendizaje las clases dictadas por el docente fueron de*

Característica	Ciencias Matemáticas e informática		Lenguas, Literatura y comunicación	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Mucha utilidad	17	35	2	5
De utilidad	19	40	20	49
Regular utilidad	12	25	13	32
Poca utilidad	0	0	5	12
Ninguna utilidad	0	0	1	2
TOTAL	48	100	41	100

Nota. Elaboración propia

En relación a la pregunta *para el aprendizaje las clases dictadas por el docente fueron de:* 19 que corresponde al 40% de los estudiantes de la CPCMI, expresan que fue de utilidad, por su parte los estudiantes de la CPLLC, expresaron 20, que constituye el 49% de los encuestados, manifiestan de utilidad.

**Tabla 18**

*Las evaluaciones reflejaban lo aprendido en clase*

Característica	Ciencias Matemáticas e informática		Lenguas, Literatura y comunicación	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Bastante	11	23	6	15
Mucho	19	40	19	46
Mas o menos	16	33	9	22
Poco	2	4	6	15
Nada	0	0	1	2
TOTAL	48	100	41	100

Nota. Elaboración propia

En relación a la pregunta *Las evaluaciones reflejaban lo aprendido en clase:* 19 que corresponde al 40% de los estudiantes de la CPCMI, expresan que fue mucho, por su parte los estudiantes de la CPLLC, expresaron 19, que constituye el 46% de los encuestados, manifiestan también mucho.

**Tabla 19***Para su aprendizaje, el desarrollo de los foros y/o tareas fue de*

Característica	Ciencias Matemáticas e informática		Lenguas, Literatura y comunicación	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Mucha utilidad	12	25	4	10
De utilidad	19	40	18	44
Regular utilidad	13	27	12	29
Poca utilidad	4	8	6	15
Ninguna utilidad	0	0	1	2
TOTAL	48	100	41	100

Nota. Elaboración propia

En relación a la pregunta *para su aprendizaje, el desarrollo de los foros y/o tareas fue de*: 21 que corresponde al 44% de los estudiantes de la CPCMI, expresan de utilidad, por su parte los estudiantes de la CPLLC, expresaron 22, que constituye el 54% de los encuestados, manifiestan de utilidad.

**Tabla 20***Para su aprendizaje la aplicación de las prácticas le pareció de*

Característica	Ciencias Matemáticas e informática		Lenguas, Literatura y comunicación	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Mucha utilidad	12	25	1	2
De utilidad	21	44	22	54
Regular utilidad	13	27	12	30
Poca utilidad	2	4	5	12
Ninguna utilidad	0	0	1	2
TOTAL	48	100	41	100

Nota. Elaboración propia

En relación a la pregunta *para su aprendizaje la aplicación de las prácticas le pareció de*: 21 que corresponde al 44% de los estudiantes de la CPCMI, expresan de utilidad, por su parte los estudiantes de la CPLLC, expresaron 22, que constituye el 54% de los encuestados, manifiestan también de utilidad.

**Tabla 21***La forma de evaluar del docente le pareció*

Característica	Ciencias Matemáticas e informática		Lenguas, Literatura y comunicación	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Excelente	13	27	8	19
Buena	21	44	18	44
Regular	13	27	6	22
Mala	1	2	9	15
Muy mala	0	0	0	0

TOTAL	48	100	41	100
-------	----	-----	----	-----

Nota. Elaboración propia

En relación a la pregunta La forma de evaluar del docente le pareció: 21 que corresponde al 44% de los estudiantes de la CPCMI, expresan que fue buena, por su parte los estudiantes de la CPLLC, expresaron 18, que constituye el 44% de los encuestados, manifiestan buena.

**Tabla 22**

*La preparación de los trabajos grupales con sus compañeros le pareció*

Característica	Ciencias Matemáticas e informática		Lenguas, Literatura y comunicación	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Excelente	9	19	1	2
Buena	19	40	17	42
Regular	15	31	10	24
Mala	4	8	10	24
Muy mala	1	2	3	8
TOTAL	48	100	41	100

Nota. Elaboración propia

En relación a la pregunta *La preparación de los trabajos grupales con sus compañeros le pareció*: 19 que corresponde al 40% de los estudiantes de la CPCMI, expresan que fue buena, por su parte los estudiantes de la CPLLC, expresaron 17, que constituye el 42% de los encuestados, manifiestan también buena.

**Tabla 23**

*Los tiempos establecidos para la presentación de trabajos le pareció*

Característica	Ciencias Matemáticas e informática		Lenguas, Literatura y comunicación	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Excelente	14	29	2	5
Buena	20	42	19	47
Regular	12	25	10	24
Mala	2	4	9	22
Muy mala	0	0	1	2
TOTAL	48	100	41	100

Nota. Elaboración propia

En relación a la pregunta *Los tiempos establecidos para la presentación de trabajos le pareció*: 20 que corresponde al 42% de los estudiantes de la CPCMI, expresan que fue buena, por su parte los estudiantes de la CPLLC, expresaron 19, que constituye el 47% de los encuestados, manifiestan también buena.

**Tabla 24**

*La interacción con el docente del curso mediante aplicativos como WhatsApp, Facebook, Twiter, etc. Le pareció*

Característica	Ciencias Matemáticas e informática		Lenguas, Literatura y comunicación	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Excelente	12	25	4	10
Buena	19	40	16	39
Regular	16	33	12	29
Mala	1	2	5	12
Muy mala	0	0	4	10
TOTAL	48	100	41	100

Nota. Elaboración propia

En relación a la pregunta *La interacción con el docente del curso mediante aplicativos como WhatsApp, Facebook, Twiter, etc.*: 19 que corresponde al 40% de los estudiantes de la CPCMI, expresan que fue buena, por su parte los estudiantes de la CPLLC, expresaron 16, que constituye el 39% de los encuestados, manifiestan también que fue buena.

**Tabla 25**

*La interacción con sus compañeros del curso mediante aplicativos como Microsoft Teams, WhatsApp, Facebook, Twitter, etc, le pareció*

Característica	Ciencias Matemáticas e informática		Lenguas, Literatura y comunicación	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Excelente	10	21	3	7
Buena	18	38	14	34
Regular	17	35	15	37
Mala	2	4	7	17
Muy mala	1	2	2	5
TOTAL	48	100	41	100

Nota. Elaboración propia

En relación a la pregunta *La interacción con sus compañeros del curso mediante aplicativos como Microsoft Teams, WhatsApp, Facebook, Twitter, etc. le pareció*: 18 que corresponde al 38% de los estudiantes de la CPCMI, expresan que fue buena, por su parte los estudiantes de la CPLLC, expresaron 15, que constituye el 37% de los encuestados, manifiestan regular.

**Tabla 26**

*La organización del aula virtual le pareció de*

Característica	Ciencias Matemáticas e informática		Lenguas, Literatura y comunicación	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Mucha utilidad	9	19	3	7
De utilidad	24	50	16	39
Regular utilidad	15	31	11	28
Poca utilidad	0	0	8	19

Ninguna utilidad	0	0	3	7
TOTAL	48	100	41	100

Nota. Elaboración propia

En relación a la pregunta *La organización del aula virtual le pareció de:* 24 que corresponde al 50% de los estudiantes de la CPCMI, expresan que fue de utilidad, por su parte los estudiantes de la CPLLC, expresaron 16, que constituye el 39% de los encuestados, manifiestan también de utilidad.

**Tabla 27**

*Su aula virtual le pareció atractivo*

Característica	Ciencias Matemáticas e informática		Lenguas, Literatura y comunicación	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Bastante	11	23	2	5
Mucho	20	42	15	36
Mas o menos	14	29	9	22
Poco	2	4	11	27
Nada	1	2	4	10
TOTAL	48	100	41	100

Nota. Elaboración propia

En relación a la pregunta *Su aula virtual le pareció atractivo:* 20 que corresponde al 42% de los estudiantes de la CPCMI, expresan que fue mucho, por su parte los estudiantes de la CPLLC, expresaron 15, que constituye el 36% de los encuestados, manifiestan también mucho.

**Tabla 28**

*Las instrucciones en el aula virtual fueron*

Característica	Ciencias Matemáticas e informática		Lenguas, Literatura y comunicación	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Mucha utilidad	8	17	3	8
De utilidad	26	54	19	46
Regular utilidad	10	21	11	27
Poca utilidad	4	8	7	17
Ninguna utilidad	0	0	1	2
TOTAL	48	100	41	100

Nota. Elaboración propia

En relación a la pregunta *Las instrucciones en el aula virtual fueron:* 26 que corresponde al 54% de los estudiantes de la CPCMI, expresan que fue de utilidad, por su parte los estudiantes de la CPLLC, expresaron 19, que constituye el 46% de los encuestados, manifiestan también de utilidad.

## Discusión

Si analizamos los resultados obtenidos con el producto obtenido por Bell et al., (2021) se puede deducir que para los estudiantes del Grado de Estudios Ingleses de la Universidad de Alicante no existe semejanza de resultados, ya que el "8,11% de los estudiantes expresaron que tenían dificultades para asimilar contenidos y trabajar con el material en el formato online" (p.

2998), mientras que el 40% de los estudiantes de la CPMI y el 49% de los estudiantes de CPLLC expresan que para el aprendizaje del curso las clases a través del aplicativo del Microsoft Teams, y otros fueron de regular utilidad.

De la misma manera si contrastamos los resultados en relación a la falta de comunicación con el profesor, observamos que no existe similitud de resultados con la investigación de Bell et al., (2021), debido a que “el 20,28% de los estudiantes aluden a una falta de comunicación con el profesor durante la sesión de docencia”, (p. 2998) mientras que, en la investigación, a la pregunta la interacción con el docente del curso mediante el aplicativo Microsoft Teams, WhatsApp, Facebook, Twitter, etc. el 40% de los estudiantes de la CPMI expresa que fue buena, y el 39%, de la CPLLC, concuerda con esa respuesta.

## Conclusiones

Las experiencias pedagógicas de los estudiantes de la carrera profesional de Educación, de la Universidad Nacional del Centro del Perú, en el contexto de pandemia Covid 19, durante el semestre académico 2021-I, fueron positivas en la medida que se lograron desarrollar las capacidades previstas, buena la metodología de la enseñanza utilizada por los docentes a través del aplicativo del Microsoft Teams, buena las evaluaciones dadas por los docentes, y de utilidad el programa Microsoft Teams en el aula virtual, y la percepción.

Las experiencias pedagógicas que han vivido los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú, en la categoría a priori procesos pedagógicos, durante la enseñanza aprendizaje, de la educación en línea, en el contexto de COVID-19, son buenas.

Las experiencias pedagógicas que han vivido los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú, en la categoría a priori procesos cognitivos, durante la enseñanza aprendizaje, de la educación en línea, en el contexto de COVID-19, fueron buenas.

Las experiencias pedagógicas que han vivido los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú, en la categoría a priori evaluación por competencias, durante la enseñanza aprendizaje, de la educación en línea, en el contexto de COVID-19, fueron buenas.

Las experiencias pedagógicas que han vivido los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú, en la categoría a priori percepción, durante la enseñanza aprendizaje, de la educación en línea, en el contexto de COVID-19, fueron buenas, en primer lugar, en segundo lugar, de utilidad.

## Referencias bibliográficas:

- Organización Mundial de la Salud. (2020) Actualización de la estrategia frente a la COVID-19. Recuperado de [https://www.who.int/docs/default-source/coronavirus/covid-strategy-update-14april2020\\_es.pdf](https://www.who.int/docs/default-source/coronavirus/covid-strategy-update-14april2020_es.pdf)
- Beltrán, A. Ortega, D. y Boom, E. (2020). Análisis de la percepción de estudiantes presenciales acerca de clases virtuales como respuestas a la crisis del Covid-19. <http://w.revistaespacios.com/a20v41n42/a20v41n42p07.pdf>
- Bell et al., (2021). Investigación sobre la efectividad de los recursos digitales durante la pandemia. *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria*. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Efectividad%20de%20los%20recursos%20digitales%20durante%20la%20>
- Campoy, T. y Gomes, E. (2009) Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. Recuperado de <https://upla.edu.pe/wp-content/uploads/2017/12/2-UPLA-Instrumentos-cualitativos-de-datos.pdf>

- [Centro de Estudios Mexicanos \(2020\). ¿Qué es el Covid-19?. Recuperado de https://china.unam.mx/2020/02/17/que-es-el-covid-19/](https://china.unam.mx/2020/02/17/que-es-el-covid-19/)
- [Comisión Económica Minca para América Latina y El Caribe, \(2020\). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19 CEPAL UNESCO. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Defensoría del pueblo (2020). *La educación frente a la emergencia sanitaria. Brechas del servicio educativo público y privado que afectan una educación a distancia accesible y de calidad*. Recuperado de <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1252037/Serie%20Informes%20Especiales%20>
- Departamento de desarrollo de Personas (2014). **¿Qué es la percepción?**. Universidad de Santiago de Chile. Recuperado de <http://ddp.usach.cl/que-es-la-percepcion>
- [Expósito, C., Marsollier, R. \(2020\). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. Artículo científico publicado en la revista EDUCACIÓN Y HUMANISMO. Recuperado de https://revistasunisimon.edu.co](https://revistasunisimon.edu.co)
- Ibáñez, F. (2020). Educación en línea, virtual, a distancia y remota de emergencia, ¿Cuáles son sus características y diferencias?. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>
- Figallo, F., González, M., y Diestra, V. (2020). Perú: Educación superior en el Contexto de la pandemia por el COVID-19. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/viewFile/13404/214421444832>
- [Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. \(1999\). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona. Editorial GRAÓ.](#)
- [Moreno, T. \(2012\). La evaluación de competencias en educación. Artículo científico. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2012000](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000)
- Pérez, J. y Gardey, A. (2021). *Definición de aprendizaje*. Recuperado de <https://definicion.de/aprendizaje/>
- Presidente de la República (2020). Decreto legislativo 1476, publicado el 04.05.2020. Recuperado de <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/establecen-medidas-para-garantizar-la-transparenc>
- [García, Y., Morales, S. y Rodríguez, V. \(2020\). Abordaje de experiencias educativas digitales ante la crisis del CONVID-19 en el contexto universitario con el alumnado de diversidad funcional. Artículo científico. Publicado en la revista de Estilos de Aprendizaje. Recuperado de http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2235/3235](http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2235/3235)
- [McAnally-Salas, L. Y Organista, J. \(2007\). La educación en línea y la capacidad de innovación y cambio de las instituciones de educación. Artículo científico en la revista apertura. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/688/68800707.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/688/68800707.pdf)
- MINEDU (2020). Resolución Ministerial N° 085-2020. Recuperado de [https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/574842/RVM\\_N\\_085-2020-MINEDU.pdf](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/574842/RVM_N_085-2020-MINEDU.pdf)
- MINEDU (2020). *Orientaciones para la continuidad del servicio educativo superior universitario, en el marco de la emergencia sanitaria por el Covid-19*. Resolución Ministerial N° 085-2020-MI-NEDU. Recuperado de [http://unam.edu.pe/website/images/rvm\\_085\\_2020\\_minedu.pdf](http://unam.edu.pe/website/images/rvm_085_2020_minedu.pdf)
- Montaña, L. (2018). La experiencia pedagógica como herramienta de buenas prácticas de enseñanza. Publicado en revista Palabra Maestra. Recuperado de <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/blog/la-experiencia-pedagogica-como-herramienta-de-buenas-practicas-de-ensenanza>

- Peralta, T. (2013). Historia de la educación en línea. Recuperado de <https://www.utel.edu.mx/blog/estudia-en-linea/historia-de-la-educacion-en-linea/>
- Resolución Ministerial MINEDU (2020). Recuperado de [https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/565533/RVM\\_N\\_081-2020-MINEDU.PDF](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/565533/RVM_N_081-2020-MINEDU.PDF)
- Vargas, J. (2011). *Sentido y significado de a experiencia pedagógica. PPS*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/josejose14/sentido-y-significado-de-la-experiencia-pedagogica>
- WEB DEL MAESTRO (2019). *¿Cómo son los procesos pedagógicos que promueven competencias?*. Recuperado de <https://webdelmaestrocmf.com/portal/como-son-los-procesos-pedagogicos-que-promueve>



© 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 basado en proyectos en el logro de competencias investigativas de estudiantes en tiempos de COVID-19

Raúl Quincho Apumayta<sup>1</sup>  
raul.quincho@unh.edu.pe

Régulo Pastor Antezana Iparraguirre<sup>2</sup>  
regulo.antezana@unh.edu.pe

Carlos Edgardo Rodríguez Benites<sup>3</sup>  
carlos.rodriguez@unh.edu.pe

*Universidad Nacional de Huancavelica  
Huancavelica-Perú*

Recepción: 29 agosto 2023

Corregido: 30 setiembre 2023

Aprobación: 13 noviembre 2023

### Resumen

El objetivo de este estudio fue determinar la influencia del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como estrategia de aprendizaje en el logro de competencias investigativas de los estudiantes del quinto ciclo de la carrera profesional de Matemática, Computación e Informática de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica. Se utilizó el método científico, pruebas de desarrollo y un informe técnico para obtener los resultados. Se encontró que la aplicación del ABP tuvo una influencia positiva y significativa en el logro de las competencias investigativas de los estudiantes, quienes transitaron del nivel de dominio pre formal al dominio resolutivo, y alcanzaron el nivel de dominio receptivo en cuanto a las competencias investigativas tecnológicas; sin embargo, ninguno alcanzó el nivel estratégico. Estos hallazgos sugieren que el ABP puede ser una estrategia efectiva para mejorar el aprendizaje y el logro de competencias investigativas en los estudiantes.

### Palabras clave: Aprendizaje

Basado en Proyectos, competencias investigativas, enseñanza, aprendizaje

## Project-based learning in achieving students' research skills in times of COVID-19

### Abstract

The objective of this study was to determine the influence of Project-based learning (PBL) as a learning strategy on the achievement of research competencies of students in the fifth cycle of Mathematics, Computing and Informatics Professional Career in the Faculty of Education Science at National University of Huancavelica. The scientific method, development tests and a technical report were used to obtain the results. It was found that the application of PBL had a positive and significant influence on the achievement of the research competencies of the students, who moved from the pre-formal domain level to the resolution domain, and reached the receptive domain level in terms of technological investigative competencies; However, none

### Keywords: Project-based

learning, Research skills, Teaching, Learning.

reached the strategic level. These findings suggest that PBL can be an effective strategy to improve learning and the achievement of research competencies in students.

## Datos de los autores

<sup>1</sup>Quincho Apumayta, Raúl, <https://orcid.org/0000-0002-7944-1137>. Docente en la Universidad Nacional de Huancavelica.

<sup>2</sup>Régulo Pastor Antezana Iparraguirre, <https://orcid.org/0000-0003-2822-6186>. Docente en la Universidad Nacional de Huancavelica.

<sup>3</sup>Rodríguez Benites, Carlos Edgardo, <https://orcid.org/0000-0001-9437-6364>. Docente en la Universidad Nacional de Huancavelica.

## Conflicto de intereses y divulgación

Los autores declaramos 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 el contexto mundial y acentuado por la pandemia mundial se evidenció limitaciones y crisis en el sistema educativo; sin embargo, debemos tomarlo como una oportunidad para cuestionar y abrir nuevas propuestas a dicho sistema (Aritio, et al., 2021), lo que nos induce a cambios urgentes en muchos aspectos, como propuestas metodológicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles educativos, principalmente en las instituciones educativas superiores universitarias, cuya función importante es la producción, generación y difusión del conocimiento, con la finalidad de satisfacer las múltiples necesidades del hombre. (Ollarves y Salguero, 2009). El Aprendizaje Basado en Proyectos puede ser una buena alternativa, aunque en muchos países vienen aplicando dicha estrategia o considerada por otros como una metodología activa, cuyo origen se desarrolló a finales del siglo XIX, pero en la actualidad se ha tomado más importancia y acogida, principalmente en las instituciones educativas (UNICEF, 2020); además "El ABP es considerada una innovación en Educación Superior, que puede ser utilizada para trabajar las competencias profesionales determinantes en el perfil del estudiante universitario." (Toledo y Sánchez, 2018, p. 472).

El ABP es una metodología de aprendizaje colaborativa muy conveniente para los estudiantes, para el progreso de sus diversas competencias intelectuales y personales (Crespí, García-Ramos y Queiruga-Dios, 2020), también considerada como una "herramienta eficaz para la adquisición de los conocimientos y competencias que la sociedad está demandando a los estudiantes." (Toledo y Sánchez, 2018, p. 472), también sostenida como un procedimiento de enseñanza y aprendizaje, donde exista constante comunicación entre los participantes con la finalidad conseguir un producto final. (Thomas, 2000). Priorizando el trabajo en equipo mediado con el ABP, evita la enseñanza tradicional (Martí, et al., 2012); lo que permite, sostiene Márquez-Specia, et al. (2019) citando a Stone (2014), Paredes e Inciarte (2013), enseñar a investigar requiere de diversas estrategias de enseñanza que permitan fomentar en los estudiantes la capacidad de análisis y la generación de modelos, entre otros elementos medulares de la investigación. Sin embargo, dicha estrategia de aprendizaje insiste en el papel responsable y activo de lo que hacen los estudiantes, donde la tarea del docente universitario se convierte en un facilitador (Toledo y Sánchez, 2018).

Considerando que la ciencia no es un simple cúmulo de conocimientos, sino generar nuevos conocimientos, cuya responsabilidad se encuentra en las universidades, donde se realmente se potencie el desarrollo de competencias investigativas, incluyendo en su diseño curricular, asignaturas de investigación, cuyo papel preponderante del profesor se convierte en un guía y contribuya proporcionando habilidades básicas de investigación de los estudiantes, y que no sólo se concrete al culminar sus estudios, sino se asuma como un proceso continuo, desde el ingreso a la universidad, formando parte de proyectos y equipo de trabajo de investigación (Martínez, et al., 2018).

Siendo responsabilidad de la universidad generar nuevos conocimientos, requiere que sus miembros muestren ciertas competencias investigativas, como la integración de un conjunto de destrezas, actitudes y habilidades, que elaboren trabajos de investigación las cuales propongan soluciones a ciertos problemas determinados, y no sólo se trate de aprobar la tesis y obtención de un título profesional (Márquez-Specia, et al., 2019).

En una escuela de nivel medio superior de México, se evidenció que la aplicación didáctica del ABP en la asignatura de Geometría y Trigonometría, los estudiantes desarrollaron eficazmente la formación de competencias, el pensamiento crítico y creativo, donde el aprendizaje de dichas materias se hizo más interesante y significativo (Flores-Fuentes y Juárez-Ruiz, 2017). Asimismo, los estudiantes en la Universidad Latina de Colombia lograron desarrollar excelentemente sus competencias investigativas y los procesos de investigación formativa, mediante el ABP (Luque Enciso, et al., 2012); también la aplicación de esta estrategia ha logrado mejorar, en los estudiantes

de una universidad pública de Huánuco, sus habilidades intelectuales a nivel de juicio profesional, toma de decisiones y resolución de problemas Malpartida (2018); coincidentemente, sucede lo mismo con los estudiantes del Instituto de Trujillo, pero con respecto al desarrollo de sus habilidades cognitivas, dominio básico de las herramientas computacionales, dominio técnico especializado (citas y referencias, entre otros) Rodríguez (2018); y en relación a los métodos de estudio como el manejo de habilidades digitales y entornos virtuales se encuentra asociadas con el desarrollo de las habilidades investigativas de los estudiantes de la Universidad Nacional de Huancavelica (Poma, 2022).

Las competencias investigativas que deben mostrar los estudiantes en educación superior universitaria son diversas; sin embargo, presentamos tres competencias investigativas: cognitiva, procedimental y tecnológica.

La competencia investigativa cognitiva tiene que ver con procesos cognoscitivos e intelectuales que llevan a la construcción de habilidades de pensamiento y a diversas alternativas investigativas; es decir, observar, descubrir, consultar, interpretar y desarrollar conocimientos; en cambio la competencia investigativa procedimental, responde a un conjunto de habilidades necesarias para realizar, detectar, demostrar y poner en acción las funciones y actividades inherentes a la labor investigativa de manera precisa y eficaz, mediante el cual busca que el investigador tenga la capacidad de llevar un orden secuencial en los pasos o etapas con que cuenta el proceso investigativo: el diseño, la experimentación, si es necesaria, la comprobación y por último la sistematización de los resultados obtenidos Castillo (2011). La competencia investigativa tecnológica, tienen que ver con los desempeños y comportamientos relacionados con conocimientos de carácter técnico, procesos tecnológicos y funciones productivas específicas Montoya (2006); así como también estas competencias se relacionan con la capacidad del investigador de seleccionar y manejar técnicas de recolección de datos, como también la utilización de software para el análisis de datos, entre otros Castillo (2011).

En ese sentido las competencias investigativas son importantes respecto a su función social, contribuyendo a la solución de las múltiples necesidades que requiere su atención en una determina etapa de la sociedad; una lucha permanente en el aspecto social, natural y el mismo pensamiento del hombre. Así, los estudiantes, “serán capaces de utilizar herramientas, reunir información y argumentar de manera efectiva para solucionar problemas, lo cual es el eje central de la vida profesional y el desarrollo económico de los países...” (Márquez-Specia, et al., 2019, p. 8). También “... las competencias intelectuales en los estudiantes de la enseñanza superior, influye en la calidad del aprendizaje, en el desempeño profesional de estos, así como en la vida en sociedad.” (Flores y Delgado, 2019, p. 1). Por tanto, el desarrollo de las competencias investigativas en los estudiantes, buscan al final, que al egresar de las aulas universitarias sean capaces de enfrentar a las exigencias del mundo laboral. (Márquez-Specia, et al., 2019).

## Materiales y métodos

El método utilizado fue el experimental, porque controlamos y manipulamos intencionalmente la variable independiente: la aplicación del ABP como estrategia de aprendizaje, el cual reflejó su influencia en la variable del logro de competencias investigativas; sin embargo, determinamos usar el diseño pre-experimental, por elegir un solo grupo, donde a éste se aplica una prueba previa al tratamiento experimental, después se le administra dicho estímulo, terminando con la aplicación de una prueba posterior al él (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), para nuestro caso el tratamiento o estímulo es el ABP como estrategia de aprendizaje a 28 estudiantes de la carrera profesional de Matemática, Computación e Informática de la Universidad Nacional de Huancavelica, durante el aislamiento nacional producto de la pandemia, Covid-19, cuyo proceso se desarrolló con sesiones asíncronas y síncronas. De la población objetivo y accesible, compuesto por 620 y 124 estudiantes de la carrera profesional en mención, respectivamente, identificamos dicha muestra, asumiendo

dos criterios: el primero fue incluir a estudiantes matriculados en el 2021-I del quinto ciclo de la carrera profesional indicada, que desarrollaron o aprobaron asignaturas básicas o conocimientos previos en investigación científica; y excluir a estudiantes matriculados del mismo ciclo y carrera, pero que hayan desarrollado y aprobado asignaturas relacionadas a la investigación, y aquellos, que por motivos de salud y problemas de conectividad, no pudieron acceder a las sesiones de aprendizaje de forma virtual.

La prueba escrita abierta fue el instrumento de recolección de datos, considerado como un recurso material externo para registrar la información sobre las variables de estudio (Silvestre y Huamán, 2019), elegida para obtener los resultados, tanto para la prueba de entrada como de salida, con respecto a la variable, logro de las competencias investigativas. También se tuvo en cuenta la presentación escrita como un instrumento tangible, los informes parciales de avance y final de un proyecto de investigación, con su respectiva exposición grupal en cada proceso.

Una vez determinado la muestra procedemos con la aplicación de la prueba de entrada. Antes de la aplicación de la prueba de salida, nos pusimos en contacto de forma síncrona con los estudiantes, con la finalidad de explicar todo el proceso de aprendizaje, incluido la presentación y exposición de un proyecto de investigación. Después, se conformó equipos de trabajo, determinado por ellos, cuyos integrantes no debían superar la cantidad de cuatro. Luego que el grupo eligió el tema de investigación de su preferencia, comenzamos con la guía y asesoramiento permanente a sus dudas que puedan conseguir durante el proceso de elaboración del proyecto de investigación.

El proceso de recolección de datos se orienta en concordancia con la ruta de aprendizaje del ABP, compuesta por cuatro procesos: desafío, investigación, creación y comunicación (Ministerio de Educación de Chile, 2021). Cada uno de ellas la adaptamos de la siguiente manera:

Comenzamos con la primera fase de *Desafío* (formulación del problema de investigación, donde los equipos de trabajo exponen la presentación del mismo, las cuales fueron evaluados mediante una rúbrica). Con respecto a la segunda fase de *Investigación*, la más extensa, se inicia con la búsqueda de información, con respecto a las variables de estudio, como la descripción, formulación de los objetivos (generales y específicos) y su correspondiente justificación, todas ellas evaluadas con la exposición y presentación de dichos aspectos, las cuales pertenecen al primer capítulo del proyecto de investigación. De forma análoga, proceden con los demás elementos del segundo capítulo (antecedentes de estudio, bases teóricas, definición de términos, hipótesis, identificación y operacionalización de las variables de estudio); luego con el tercer capítulo, referido a las características de la metodología de investigación (ámbito de estudio, tipo, nivel, método y diseño de investigación, además, el muestreo y muestra, técnicas con sus respectivos instrumentos; y técnicas y análisis de procesamiento de datos), y el último capítulo, incluye aspectos administrativos (Recursos humanos y materiales; presupuesto, cronograma y financiamiento) y las referencias bibliográficas. La tercera fase corresponde a la *Creación*, donde el estudiante entrega un producto, denominado proyecto de investigación. Culminamos con la fase de *Comunicación*, donde los estudiantes formados en grupos, exponen y presentan el proyecto de investigación.

La aplicación de las rúbricas fue para evaluar la el logro de las competencias investigativas, adaptadas a la propuesta de Sergio Tobón (2013), el cual trabaja por niveles de dominio, y es como sigue:

*Nivel preformal (domino preformal)*, cuando todavía la competencia no tiene forma, es decir, estructura. Sin embargo, en *nivel receptivo (domino receptivo)*, los estudiantes tienen nociones sobre el tema y el ámbito de actuación en la competencia, también evidencia recepción de información y su desempeño es muy operativo, termina con una baja autoestima con lo que hace. Pero en el *nivel resolutivo (dominio resolutivo)* o denominado básico, poseen algunos conceptos básicos, resuelven problemas sencillos y requiere asistencia y asesoría. En el *nivel autónomo (domino autónomo)*, evidencia argumentación científica sólida y profunda, resuelve problemas de

diversos contextos, actúa autónomamente o no requiere asesoría continua, tiene y aprovecha los recursos que ostenta. Por último, en el *nivel estratégico (dominio estratégico)*, el estudiante muestra creatividad, innovación y estrategias de cambio en la realidad; analiza procesos para abordar problemas diversos, incidiendo en el estudio de sus causas y consecuencias.

**Tabla 1.**

*Escalas de los niveles de dominio*

Niveles	Preformal	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico
Escala	0 – 8	9 – 11	12 – 14	15 – 17	18 – 20

## Resultados

En la tabla 2 se informa que los mejores resultados de la evaluación de la prueba de entrada con respecto a la prueba de salida se hallan con menores puntuaciones, tanto el promedio como la mediana hay una diferencia de un poco más de cinco puntos; la nota más frecuente en la prueba de entrada es 5, pero en la prueba de salida la nota es 13. Además, se evidencia una cierta diferencia de la desviación típica y varianza.

**Tabla 2.**

*Resultados estadístico de la prueba de entrada y salida de los estudiantes*

	Prueba de entrada		Prueba de salida	
	Válido			
N		28		28
	Perdidos	0		0
Media		6,46		11,79
Mediana		6,50		12,00
Moda		5 <sup>a</sup>		13
Desv. Desviación		1,774		1,729
Varianza		3,147		2,989
Mínimo		3		9
Máximo		9		15

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

**Tabla 3.**

*Resultados del nivel de dominio de los estudiantes en la prueba de entrada*

Nivel de dominio	Frecuencia	Porcentaje
Preformal	24	85,7
Receptivo	4	14,3
Resolutivo	0	0,0
Autónomo	0	0,0
Estratégico	0	0,0
TOTAL	28	100,0

Por otro lado, en la tabla 3 muestra que, de 28 estudiantes durante la prueba de entrada, casi el 86% se encuentran en el nivel *preformal*; es decir, el logro de las competencias investigativas

de los estudiantes del quinto ciclo de la carrera profesional de Matemática, Computación e Informática, aún no ha logrado alcanzar lo esperado. Pero, hay un 14%, aproximadamente, que un nivel *receptivo*, o sea, dichos estudiantes tienen cierta formación mínima de investigación, que aún no está seguro de lo que hace. Por último, no existe ninguno de ellos evidencia un nivel *resolutivo*, *autónomo*, menos *estratégico*.

**Tabla 4.**  
*Resultados del nivel de dominio de estudiantes en la prueba de salida*

Nivel de dominio	Frecuencia	Porcentaje
Preformal	0	0.0
Receptivo	12	42.9
Resolutivo	15	53.6
Autónomo	1	3.6
Estratégico	0	0.0
TOTAL	28	100.0

Después de la aplicación del ABP como estrategia de aprendizaje, el 53,6% de 28 estudiantes, alcanzaron el nivel de *dominio resolutivo*; asimismo, un 42,9% logró un nivel *receptivo*; pero solo un estudiante logró posesionarse en el nivel de *dominio autónomo*. Sin embargo, ninguno de ellos se encuentra, en el dominio mínimo y máximo. Lo que significa, que la mayoría de los estudiantes poseen competencias investigativas básicas, pero requieren aún asistencia y asesoría, luego le siguen estudiantes que tienen cierta competencia investigativa, donde aún no están seguros de lo que hacen, pero existe menos del 4% que evidencian argumentación científica sólida y profunda, donde resuelve problemas de diversos contextos, actúa autónomamente o no requiere asesoría continua, tiene y aprovecha los recursos que ostenta (tabla 4).

**Tabla 5.**  
*Resultados de las competencias investigativas cognitivas de los estudiantes*

Nivel de dominio	Frecuencia	Porcentaje
Preformal	0	0.0
Receptivo	10	35.7
Resolutivo	14	50.0
Autónomo	4	14.3
Estratégico	0	0.0
TOTAL	28	100.0

En la tabla 5 indica, que después de la aplicación del ABP como estrategia de aprendizaje, el 50% lograron ubicarse en el *nivel resolutivo*, mientras el 35,7% se encuentran en el *nivel receptivo*; el 14,3% en el *nivel autónomo*; sin embargo, ninguno logró el *nivel preformal* y *estratégico*. En consecuencia, la mitad de los estudiantes poseen competencias investigativas cognitivas básicas, pero requieren aún asistencia y asesoría, pero un poco más de la tercera parte muestran cierta competencia investigativa, donde aún no está seguro de lo que hace, pero una existe una mínima proporción que evidencia argumentación científica sólida y profunda, donde resuelve problemas de diversos contextos, actúa autónomamente o no requiere asesoría continua, tiene y aprovecha los recursos que ostenta.

**Tabla 6.**

*Resultados de las competencias investigativas procedimentales de los estudiantes*

Nivel de dominio	Frecuencia	Porcentaje
Preformal	0	0.0
Receptivo	9	32.1
Resolutivo	14	50.0
Autónomo	5	17.9
Estratégico	0	0.0
TOTAL	28	100.0

En la tabla 6 que, de 28 estudiantes, después de la aplicación del ABP como estrategia de aprendizaje, el 50% lograron el nivel *resolutivo*, mientras el 32,1% se encuentran en el nivel *receptivo*; el 17,9% el nivel *autónomo*; pero ninguno estuvo en el nivel más bajo (nivel *preformal*) y alto (nivel *estratégico*). Por tanto, la mitad de los estudiantes poseen competencias investigativas procedimentales básicas, donde requieren asistencia y asesoría; pero casi la tercera parte muestra cierta competencia investigativa, donde aún no está seguro de lo que hace; pero hay estudiantes, en menos cantidad, que evidencian argumentación científica sólida y profunda, donde resuelven problemas de diversos contextos, actúan autónomamente o no requieren asesoría continua, tienen y aprovechan los recursos que ostentan.

**Tabla 7.**

*Resultados de las competencias investigativas tecnológica de los estudiantes*

Nivel de dominio	Frecuencia	Porcentaje
Preformal	0	0.0
Receptivo	15	53.6
Resolutivo	11	39.3
Autónomo	2	7.1
Estratégico	0	0.0
TOTAL	28	100.0

En la tabla 7 informa que, de 28 estudiantes, el 53,6% lograron el nivel *receptivo*, mientras el 39,3% se encuentran en el nivel *resolutivo*; el 7,1% el nivel *autónomo*; lo que quedan no lograron alcanzar el dominio más bajo (*preformal*), tampoco el nivel más alto (*estratégico*). Por tanto, la mayoría de los estudiantes poseen competencias investigativas tecnológicas que aún no están seguros de lo que hacen, seguido de aquellos que poseen competencias investigativas procedimentales básicas, donde requieren asistencia y asesoría; sin embargo, hay un mínimo número de estudiantes que evidencian argumentación científica sólida y profunda, resuelven problemas de diversos contextos, actúan autónomamente o no requieren asesoría continua, tienen y aprovechan los recursos que ostentan.

Para evaluar la influencia de las medias aritméticas del empleo del ABP como estrategia de aprendizaje en el logro de competencias investigativas, se realizó mediante la estadística no paramétrica, *Prueba de Rangos con Signo de Wilcoxon*, para una muestra con datos relacionados o apareados, con un nivel de significancia al 5% planteando la hipótesis nula: la aplicación del ABP como estrategia de aprendizaje no influye positiva ni significativamente en el logro de las

competencias investigativas; y la alterna como: la aplicación del ABP como estrategia de aprendizaje influye positiva y significativamente en el logro de las competencias investigativas de dichos estudiantes, con un nivel de significancia al 5%, el límite o el máximo error que estamos dispuestos a cometer, y la decisión estadística se realizó con el criterio de valor probabilístico observada (sig); es decir, se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) si el nivel de significancia observada es menor que el nivel de significancia asumida, de lo contrario se acepta dicha hipótesis.

**Tabla 8.**

*Estadístico de la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon con los resultados de la prueba de entrada y salida.*

Estadísticos de prueba <sup>a</sup>	
	Prueba de entrada-Prueba de salida
Z	-4,639 <sup>b</sup>
Sig. asintótica(bilateral)	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

Teniendo en cuenta que el p-valor (0,000) es menor al 5% al nivel de significancia (Tabla 8), se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna: la aplicación del ABP como estrategia de aprendizaje influye positiva y significativamente en el logro de las competencias investigativas de los estudiantes del quinto ciclo de la carrera profesional de Matemática, Computación e Informática de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica.

## Discusión de resultados

La aplicación del ABP como estrategia de aprendizaje influye positiva y significativamente en el logro de las competencias investigativas de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNH; asimismo, con respecto a las competencias cognitivas y procedimentales investigativas, lograron transitar, en su mayoría de un nivel de *dominio receptivo* a un nivel *resolutivo*; mientras en la competencia investigativa tecnológica llegaron pasar de un nivel *preformal* a un nivel *receptivo*, dichos estudiantes; los cuales coinciden con los resultados obtenidos en la investigación de Flores-Fuentes y Juárez-Ruiz (2017), quienes afirman que, antes de la aplicación didáctica del ABP en los estudiantes del nivel medio superior de México, los estudiantes se encontraban en su mayoría en un nivel *preformal* y el resto en un nivel *receptivo*, pero al culminar revelaron un aprendizaje óptimo y significativo en las asignaturas de Geometría y Trigonometría, pero también mejoraron mayor motivación en el aprendizaje de las matemáticas, lográndose ubicar mayoritariamente en el nivel de *estratégico* y el restante en el nivel *resolutivo*.

Asimismo, la influencia de la aplicación del ABP en el logro de competencias de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNH, se ajusta con los resultados en la Institución Universitaria Latina de Colombia, donde los estudiantes, semilleros de investigación contribuye excelentemente en el desarrollo de las competencias investigativas, gracias a la aplicación del ABP como estrategia de enseñanza (Luque Enciso, C. A. Quintero Díaz y Villalobos Gaitán, 2012); ocurre algo similar situación con los estudiantes de la Universidad de Ingeniería de Alimentos de Colombia, quienes perciben que la aplicación de la estrategia pedagógica denominada "proyecto de aula" en la Feria de Proyectos de Alimentos es un apoyo al aprendizaje en sus asignaturas y contribuye en su desarrollo profesional (Rodríguez-Sandoval, Vargas-Solano y Luna-Cortés, 2010). También nuestros resultados convergen con el efecto que produce la aplicación del ABP en estudiantes de contabilidad de una Universidad Pública de la región Huánuco, quienes mejoraron sus habilidades intelectuales a nivel juicio profesional, toma de decisiones y resolución

de problemas (Malpartida, 2018). Situación similar se amolda la siguiente conclusión: después de aplicar el ABP al grupo experimental del Instituto Pedagógico de Trujillo, los estudiantes mejoraron el nivel de competencias de los estudiantes, en la dimensión de habilidades cognitivas, dominio básico de herramientas computacionales, dominio técnico especializado: citas y referencias, entre otros (Rodríguez, 2018).

La aplicación del ABP como estrategia de aprendizaje influye positiva y significativamente en el logro de las competencias investigativas de los estudiantes de Facultad de Ciencias de la Educación de la UNH, y con respecto a la competencia investigativa tecnológica transitaron de un nivel *preformal* a un nivel *receptivo*; estos resultados coincide con un adecuado manejo de habilidades digitales y entornos virtuales se encuentran bastante asociadas al desarrollo de las habilidades investigativas de los estudiantes de la carrera profesional de Ciencias Sociales y Desarrollo Rural de la Universidad Nacional de Huancavelica (Poma, 2022).

## Conclusiones

El estudio indica que el ABP es una estrategia efectiva para el logro de las competencias investigativas de los estudiantes, donde la mayoría de ellos lograron transitar de un nivel *preformal* y *receptivo* a un nivel *resolutivo*, aunque requieren asistencia y asesoría.

En cuanto a las competencias investigativas cognitivas y procedimentales, existen estudiantes que poseen algunos conceptos básicos, resuelven problemas sencillos y requieren asistencia y asesoría; mientras que otros tienen nociones sobre el tema y el ámbito de actuación en la competencia, pero terminan con una baja autoestima con lo que hacen.

En el ámbito de las competencias investigativas tecnológicas, la mayoría de los estudiantes muestran nociones sobre el tema y el ámbito de actuación en la competencia, también evidencian recepción de información y su desempeño es muy operativo, terminando con una baja autoestima con lo que hacen; no obstante, hay otra proporción de ellos quienes asumen algunos conceptos básicos, resuelven problemas sencillos, pero requieren asistencia y asesoría. Solo un número muy reducido de estudiantes poseen alguna argumentación científica sólida y profunda, también resuelven problemas de diversos contextos, tienen y aprovechan los recursos que ostentan y actúan autónomamente o no requiere asesoría continua.

Sin embargo, no se encontraron estudiantes que hayan logrado alcanzar el nivel estratégico, quienes deberían mostrar creatividad, innovación y estrategias de cambio en la realidad, además analizan procesos para abordar problemas diversos, incidiendo en el estudio de sus causas y consecuencias.

Los proyectos de investigación fue el producto que lograron presentar los equipos de trabajo, llegando a un nivel de *dominio resolutivo*, pero que aún requieren asistencia y asesoría, especialmente en la función que cumple el marco teórico en la operacionalización de las variables, y el establecimiento de un diseño de la investigación que oriente la ruta y utilización adecuada de técnicas y instrumentos para el recojo de los datos.

## Referencias bibliográficas

- Aritio, R., Berges, L., Bustos, V., Cámara, T., Cárcamo, M. E., Domínguez, M., Domínguez, R., Elvira, C., Estalayo, A., Fernández, A., Fraile, S., Gamón, V. J., Gómez, I., Gordillo, S., Hamdoun, D., Iglesias, A., López, M., Mallén J., Martín J.,... Sánchez, C. (2021). *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos Claves para su implementación*. Universidad de la Rioja. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7760268>
- Castillo, S. (2011). *Evaluación de competencias investigativas*. XIII Conferencia Interamericana de Educación Matemática. Recife.

- Crespí, P., García-Ramos, J. M. y Queiruga-Dios, M. (2020). *Project-Based Learning (PBL) and Its Impact on the Development of Interpersonal Competences in Higher Education*. Revista de Nuevos Enfoques en la Investigación Educativa, 11 (2), 259-276. ISSN 2254-7339. DOI: <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2022.7.993>. Disponible en: <https://naerjournal.ua.es/article/view/993>
- Flores-Fuentes, G. y Juárez-Ruiz, E. L. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo de competencias matemáticas en Bachillerato*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19(3), 71-91. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.721>
- Flores Valero, M., & Delgado Freire, O. (2019). *El desarrollo de competencias intelectuales en los estudiantes universitarios y su impacto en la calidad del aprendizaje*. Opuntia Brava, 11(1), 180-185. <http://200.14.53.83/index.php/opuntiabrava/article/view/709>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. (Quinta Edición). México: MacGraw-Hill.
- Luque Enciso, D., C.A. Quintero Díaz, y F. Villalobos Gaitán. (2012). *Desarrollo de competencias investigativas básicas mediante el aprendizaje basado en proyectos como estrategia de enseñanza*. Actualidades Pedagógicas, (60), 29-49. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss60/2/>
- Malpartida Márquez, J. D. (2018). *Efecto del aprendizaje basado en proyectos en el logro de habilidades intelectuales en estudiantes del curso de contabilidad superior en una universidad pública de la región Huánuco*. (Tesis maestría), Universidad Peruana Cayetano Heredia. <http://repositorio.upch.edu.pe/handle/upch/1515>
- Márquez-Specia, M. N., Josefina Guerrero-García, J. y Navarro-Rangel, Y. (2019). *Desarrollo de las competencias investigativas: una prioridad para la educación superior*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. [https://icup.buap.mx/sites/default/files/revista/2019/02/05Compe\\_Investigativas.pdf](https://icup.buap.mx/sites/default/files/revista/2019/02/05Compe_Investigativas.pdf)
- Martínez, S. F., Medina, F. R. y Salazar, L. A. (2018). *Desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes*. Opuntia Brava, (10),1. <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/images/vol10/num1/vol10num1art31.pdf>
- Martí, J. A., Heydrich, M., Rojas, M. & Hernández, A. (2012). *Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente*. Revista Universidad EAFIT, 46(158), 11-21. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/743>
- Ministerio de Educación de Chile (2021). *Aprendizaje basado en proyectos un enfoque pedagógico para potenciar los procesos de aprendizaje hoy*. EducarChile. <https://fch.cl/wp-content/uploads/2021/10/ABP-un-enfoque-pedagogico-para-potenciar-aprendizajes.pdf>
- Montoya, J. (2006). *Origen, concepto y tipos de competencias*. <http://es.slideshare.net/joma72/origen-concepto-y-tipos-de-competencias>.
- Ollarves, Y. C. y Salguero, L. A. (2009). *Una propuesta de competencias investigativas para los docentes universitarios*. Laurus, vol. 15, núm. 30, mayo-agosto, 2009, pp. 118-137. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76120651006>
- Poma, D. M. (2022). *Hábitos de estudio y habilidades investigativas en estudiantes de la carrera profesional de Ciencias Sociales y Desarrollo Rural de la Universidad Nacional de Huancavelica*. (Tesis). Universidad Nacional de Huancavelica
- Rodríguez, F. C. (2018). *Aprendizaje basado en proyectos en el nivel de competencias investigativas en estudiantes del Instituto Pedagógico, Trujillo, 2017*. Tesis. Universidad César Vallejo.
- Rodríguez-Sandoval, E., Vargas-Solano, É. M. y Luna-Cortés, J. (2010). *Evaluación de la estrategia aprendizaje basado en proyectos*. Educación y Educadores, (13) 1, 13-25. Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83416264002>

- Silvestre, I y Huamán, C. (2019). *Pasos para elaborar la investigación y la redacción de la tesis universitaria*. Lima: San Marcos
- Thomas, J. (2000). *A review of research on project-based learning*. Recuperado de [http://www.bob-pearlman.org/BestPractices/PBL\\_Research.pdf](http://www.bob-pearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf)
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Colombia: Ecoe
- Toledo, P. y Sánchez, J. M. (2018) Aprendizaje Basado en proyectos: una experiencia universitaria. 22(2), 471-491. DOI: 10.30827/profesorado.v22i2.7733
- UNICEF (2020). *El Aprendizaje Basado en Proyectos en PLANEA. Enfoque general de la propuesta y orientación para el diseño colaborativo de proyectos*. Buenos Aires, julio 2020. <https://www.unicef.org/argentina/media/10171/file/planea-ABP.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.

## Estilos de evaluación en la carrera profesional de Ciencias Matemáticas e Informática de la Facultad de Educación

Alex Espinoza Espinoza<sup>1</sup>  
aespinoza@uncp.edu.pe

Karen Andrea Santiago Ninahuanca<sup>2</sup>  
mounpetith@gmail.com

*Universidad Nacional del Centro del Perú  
Huancayo-Perú*

Recepción: 16 marzo 2023

Corregido: 1 junio 2023

Aprobación: 5 agosto 2023

### Resumen

El presente trabajo de investigación tiene su importancia en diversos aspectos entre las que desataca como su relevancia ya que tiene como objetivo identificar la relación entre los paradigmas de la evaluación, la evaluación propia del proceso de enseñanza-aprendizaje y la relación entre los tipos en estudiantes de la Carrera Profesional de Ciencias Matemáticas e Informática de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Para tal efecto se trabajó en una población de cinco semestres académicos con 250 estudiantes, cuya muestra de aplicación de los instrumentos es de 95 con un diseño de investigación correlacional, como instrumentos de investigación se usaron cuestionarios y rúbricas, los cuales fueron debidamente validados y procesado. Los resultados favorecen en la forma de abordar un problema la relación significativa entre paradigmas y tipos de evaluación que se desarrolla en el nivel universitario teniendo en cuenta el rendimiento académico y su relación con el Currículo Nacional de Educación Básica y el sistema de evaluación de la Universidad Nacional del Centro del Perú sugiriendo trabajos de investigación relacionado a la evaluación en el sistema universitario.

**Palabra clave:** Paradigma, tipos y procesos de evaluación.

### Evaluation styles in the professional career of Mathematical Sciences and Informatics of the Faculty of Education

#### Abstract

The objective of this research work is to identify the relationship between the evaluation paradigms, the evaluation of the teaching-learning process and the relationship between the types of evaluation, in students of the Professional Career of Mathematical Sciences and Informatics of the Faculty of Education of the National University of Central Peru. For this purpose, we worked on a population of 250 students distributed over five academic semesters, from which a sample of 95 students was obtained, to whom validated questionnaires and rubrics were applied. The research design was correlational. The results are significant between the paradigms and types of evaluation

**Keywords:** Paradigm, Types and evaluation processes.

that are developed at the university level taking into account academic performance and its relationship with the National Basic Education Curriculum and the evaluation system of the National University of Central Peru.

## Datos de los autores

<sup>1</sup>Espinoza Espinoza, Alex, <https://orcid.org/0000-0001-5863-2738>. Universidad Nacional del Centro del Perú. Facultad de Educación. Programa de Estudios de educación Secundaria; de Ciencias Matemáticas e Informática. Huancayo-Perú; [aespinoza@uncp.edu.pe](mailto:aespinoza@uncp.edu.pe)

<sup>2</sup>Santiago Ninahuanca, Karen Andrea, <https://orcid.org/0009-0009-3741-397X>. Universidad Nacional del Centro del Perú. Facultad de Educación. Programa de Estudios de educación Secundaria; de Ciencias Matemáticas e Informática. Huancayo-Perú; [mounpetith@gmail.com](mailto:mounpetith@gmail.com)

## Conflicto de intereses y divulgación

Los autores declaramos 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 educación es un medio formativo que implica las interacciones y cambios que se operan en un contexto general en ese sentido, se concibe que la realidad se exprese a través del proceso educativo debido a que esta mantiene y reproduce los mecanismos principales de la sociedad de ahí su importancia como base para el estudio didáctico de la matemática en el nivel básico y universitario, en ella su importancia es el tema de la evaluación no solo como aprendizaje sino como proceso de enseñanza en el campo del ejercicio profesional.

Entonces la evaluación en el proceso de enseñanza – aprendizaje en el nivel de Educación Superior Universitaria y Educación Básica Regular es trascendente, ya que se buscan estrategias basadas en el enfoque por competencias y los diferentes tipos de evaluación, si bien la ausencia de referentes en relación a la forma de abordar la enseñanza y evaluación teniendo en cuenta aspectos esenciales referidos a los aprendizajes esperados, capacidades, competencias, etc. que se hace uso en el proceso de educación por lo que se ha desarrollado un estudio minucioso en relación al proceso de la evaluación en el área de Matemática e Informática en el nivel de educación universitaria.

El trabajo de investigación tiene como objetivo general establecer la relación entre los paradigmas de la evaluación en EBR y los tipos de evaluación en el nivel universitario teniendo en cuenta el rendimiento académico de los estudiantes de la Carrera Profesional de Ciencias Matemáticas e Informática, Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú cuyos objetivos específicos son: Identificar la relación entre los paradigmas de la evaluación en EBR y la evaluación propia del proceso de enseñanza-aprendizaje, las estrategias de evaluación que se tienen en las diferentes asignaturas de la carrera de ciencias matemática e informática desde las perspectivas de los estudiantes y desde el análisis de un instrumento de evaluación; para el cual, se ha tenido en cuenta el siguiente problema: ¿Existe relación significativa entre los paradigmas de la evaluación en EBR y los tipos de evaluación que se desarrolla en el nivel universitario teniendo en cuenta el rendimiento académico de los estudiantes? cuya hipótesis es “existe relación entre los paradigmas de la evaluación en EBR y los tipos de evaluación en el nivel universitario teniendo en cuenta el rendimiento académico en los estudiantes en mención.

Con relación a las conclusiones arribadas se ha encontrado que existe una relación positiva entre los paradigmas de la evaluación, la evaluación propia del proceso de enseñanza-aprendizaje y los tipos de evaluación con una correlación moderada de para cada caso de los tipos de evaluación; por lo que, se recomienda desarrollar cursos especiales y actualizados con propuestas en relación a la evaluación de competencias, paradigmas y tipos teniendo en cuenta criterios adecuados o estándares que exige la acreditación y avance del sistema universitario.

No dudamos que los resultados favorecerán la forma de abordar un problema de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de profesores y estudiantes de educación teniendo en cuenta que el sistema educativo en Educación Básica está centrado en el enfoque por competencias y que nuestros estudiantes en el futuro laborarán en estos escenarios.

## Fundamentos teóricos

### Planteamiento de problema

El ejercicio docente en la Carrera Profesional de Ciencias Matemáticas e Informática, Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú tiene características muy particulares, esto debido a la libertad de cátedra; en donde el sistema trabajado por objetivos tiene raíces muy marcadas, a pesar de que en los últimos tiempos el sistema universitario está cambiando a manos del proceso de acreditación, calidad, licenciamiento y clases virtuales a razón del COVID-19, en

donde el sistema por competencias, capacidades, estándares y desempeños están marcando la diferencia, en ella se considera la importancia del sistema de evaluación teniendo en cuenta el sistema de la Educación Básica Regular y Proceso propio de la universidad como proceso de evaluación; por lo tanto podemos lanzar la siguiente interrogante: ¿Existe relación significativa entre los paradigmas de la evaluación en EBR y los tipos de evaluación que se desarrolla en el nivel universitario teniendo en cuenta el rendimiento académico de los estudiantes de la Carrera Profesional de Ciencias Matemáticas e Informática de Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú?

## Bases teóricas

Existen diversos factores como las fases del proceso de evaluación, tipología, evaluación formativa, inclusiva, entre otros, a lo cual los maestros recurren para facilitar el proceso de enseñanza, la necesidad de aprendizaje de los estudiantes y la sociedad hacen que las instituciones educativas, a través de sus autoridades y docentes, tengan que proponer alternativas para mejorar el servicio educativo y que tengan que recurrir a diversas fuentes para su auto-capacitación y actualización; entonces, surge la necesidad de una institución como el Ministerio de Educación que tiene la obligación de orientar al maestro teniendo en cuenta un enfoque con características que propone en su política educativa y la Universidad como institución formadora de maestros pueda dar respuesta a estas necesidades.

## Evaluación educativa

Es un proceso continuo y personalizado dentro del sistema de enseñanza-aprendizaje cuyo objetivo es conocer la evolución de cada estudiante para ello es necesario entender que la evaluación es un proceso que determina hasta qué punto se han conseguido los objetivos educativos y a partir de ello tomar decisiones a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los estudiantes y a partir de ello se establecen el grado de cambio en su formación; la medición y la evaluación educacional constituyen procesos claves vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje y representan herramientas fundamentales en el proceso, la medición es el proceso que proporciona la evaluación, mientras que; la evaluación es el proceso mediante el cual se emite una serie de juicios sobre la base de cierta información recibida. En general el proceso de evaluación implica los aspectos como la recogida de datos puntuaciones de las pruebas, juicio de valor, toma de decisiones y concluye con la información a los interesados.

## Tipología de la evaluación

Los tipos de evaluación están centrados mediante diversos aspectos como: Por su funcionalidad, en ella se tiene tres aspectos fundamentales como la formativa y sumativa; por su normotipo en ella se tiene la nomotética, normativa, criterial e ideográfica; por su temporalización en ella se tiene el inicial, procesual y final; por sus agentes intervinientes en ella se tiene la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; por su extensión ubicando la evaluación global, evaluación parcial, evaluación confirmativa, evaluación referenciada en la norma, evaluación referenciada en el criterio y la evaluación ipsativa.

## La evaluación del aprendizaje de la Matemática en el nivel universitario

Becerra y Moya (2008) mencionan que “la evaluación en Matemática se considera como un elemento permanente y fundamental del sistema educativo en todos sus niveles” (p. 37). A ello podemos precisar que en el nivel universitario se ha venido realizando la evaluación de forma sumativa en mayor porcentaje por lo que se debería concatenar el aprendizaje obtenido en la educación secundaria con la educación superior, según Cantoral (2001), indica que “suele ser

evaluada con relación a la aprobación o reprobación del curso y no se discute mucho que ocurre con el Aprendizaje, se confunde pues la Acreditación con el Aprendizaje” (p. 6). Este fenómeno, en cierta medida, aún se viene presentando en el nivel universitario, aunque la tendencia es, en estos últimos años, la evaluación formativa y la evaluación por competencias; respecto a ello, la educación superior universitaria ha venido adaptándose al sistema educativo que rige en el país, un claro ejemplo de este aspecto es que el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad [SINEACE] (2018) considera en su estándar 11 que “el programa de estudios garantiza que el proceso de enseñanza-aprendizaje incluya todos los elementos que aseguren el logro de las competencias a lo largo de la formación” (p. 50).

## Evaluación de competencias

Teniendo en cuenta que la evaluación está basada en el proceso de aprendizaje y el desempeño personal o profesional ante diversas actividades propias y problemas relacionado con el contexto real, la evaluación de competencias está centrada en la cooperación y ayuda del proceso de aprendizaje del estudiante, en formar sus competencias identificando los logros y aspectos que conducen a la mejora permanente evitando sanciones cuando se detecta carencias; respecto a la evaluación formativa (Castillo Aredondo y Cabrerizo Diago, 2010, p. 57) indica que “La evaluación formativa es continua y adopta decisiones técnicas y reguladoras del ritmo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y psicopedagógicas referidas a circunstancias personales del alumnado” Sin embargo, en cada País, se ha venido contextualizando de acuerdo a los fines que se tengan en cada Proyecto Educativo Nacional [PEN], de modo que el Ministerio de Educación (MINEDU, 2020); afirma que: “La evaluación formativa de los aprendizajes se define como un proceso integral, permanente y sistemático que recopila evidencias e interpreta información válida para identificar los niveles de desarrollo de las competencias que se espera en el estudiante. A partir de ello, promueve la toma de decisiones oportuna y pertinente para retroalimentar el progreso de los estudiantes en su aprendizaje, así como la práctica pedagógica de los docentes, con el fin de mejorar y alcanzar los propósitos previstos” (p. 5).

## Hipótesis general

Existe relación entre los paradigmas de la evaluación en EBR y los tipos de evaluación en el nivel universitario teniendo en cuenta el rendimiento académico de los estudiantes de la Carrera Profesional de Ciencias Matemáticas e Informática de Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

## Hipótesis específica:

- Existe relación entre los paradigmas de la evaluación en EBR y la evaluación propia del proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de la Carrera Profesional de Ciencias Matemáticas e Informática de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú.
- Existe relación de las estrategias de evaluación que se tienen en las diferentes asignaturas de la carrera de ciencias matemática e informática desde las perspectivas de los estudiantes y desde el análisis de un instrumento de evaluación.

## Justificación del trabajo

La presente investigación se justifica por dos aspectos fundamentales: Primero, constituye un primer aspecto relacionado al paradigma de la forma como se asume y procesa el sistema de evaluación en la Educación Básica Regular y su relación en el sistema de formación del estudiante en la educación teniendo en cuenta la especialidad de Educación Matemática e Informática y, como es necesario su adaptación en el proceso educativo mediante su perspectiva de futuro docente.

## Variables

Las variables para el cual se ha tenido en cuenta en el proceso de aplicación de los instrumentos y su posterior análisis de resultados son:

- La evaluación como proceso conceptual
- La evaluación como proceso de enseñanza- aprendizaje

## Metodología

### Tipo y Nivel de Investigación

El tipo de investigación es básico puesto que busca conocer, analizar, generar interrogantes, correlacionar y difundir la relación que existe entre causa y efecto teniendo en cuenta la evaluación. El nivel de investigación es el descriptivo analítico, ya que se describirá, comparará, relacionará y analizarán las evaluaciones en el área de matemáticas y su influencia en las metodologías de enseñanza y aprendizaje en docentes y estudiantes.

### Método de investigación:

El método a emplearse en el trabajo de investigación es el científico basado en el descriptivo-analítico y correlacional.

### Diseño metodológico:

El diseño de la presente investigación es correlacional puesto que se medirá dos variables para relacionarla después de analizarla estadísticamente. Cortes, iglesias (2004), "Los estudios correlacionales tienen como propósito evaluar la relación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables" (p.21)

### Población y muestra:

La población de estudio son 250 estudiantes aproximadamente que integran los cinco semestres de pregrado, la muestra es seleccionada teniendo en cuenta el muestreo aleatorio o probabilístico que integran 95 estudiantes de los semestres IV, VI, VIII y X de la carrera profesional de Ciencias Matemática e Informática.

## Presentación y análisis de resultados

### Procedimiento de contrastación de hipótesis

### Confiabilidad

Debido a que el instrumento es una escala de Likert con 47 ítems, el análisis de confiabilidad será mediante el Alfa de Cronbach.

**Tabla 1**  
*Escala de confiabilidad*

Escala	Nivel de confiabilidad
De 0.01 a 0.2	Muy baja
De 0.21 a 0.4	Baja
De 0.41 a 0.6	Moderada
De 0.61 a 0.8	Alta
De 0.81 a 1	Muy alta

**Tabla 2**  
*Estadísticas de confiabilidad*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,920	47

Los resultados obtenidos permiten concluir que el instrumento posee muy alta confiabilidad y procede su aplicación y/o ejecución.

### Análisis de Normalidad

Como el tamaño de la muestra es de 95, significa que la prueba de normalidad estará dada por la prueba de Kolmogorov-Smirnov, con un nivel de confianza del 95%, de modo que las hipótesis son:

- : Los datos tienen una distribución normal
- : Los datos no tienen una distribución normal

Teniendo en cuenta los diversos tipos de evaluación se ha obtenido resultados como se muestra en la siguiente tabla como ejemplo específico:

**Tabla 3**  
*Análisis de normalidad de la dimensión por su extensión*

Subdimensiones	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Global	,316	95	,000	,840	95	,000
Parcial	,238	95	,000	,874	95	,000
Conformativa	,210	95	,000	,900	95	,000
Referenciada en la Norma	,278	95	,000	,847	95	,000
Referenciada en el Criterio	,242	95	,000	,800	95	,000
Ipsativa	,267	95	,000	,790	95	,000

*Nota.* a. Corrección de significación de Lilliefors

Se observa que en cada una de las subdimensiones, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se concluye que los datos no tienen una distribución normal, de modo que para la correlación se utilizará una prueba no paramétrica.

### Correlación de variables

Debido a que el instrumento que se ha utilizado es una escala de Likert, el método de correlación más pertinente es el coeficiente rho de Spearman ( $r_s$ ), de modo que se tendrá en cuenta la escala de correlación que a continuación se tiene un caso:

**Tabla 4**  
*Resultados de correlación*

			Crítico	Formativa
Rho de Spearman	Crítico	Coefficiente de correlación	1,000	,528**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	95	95
	Formativa	Coefficiente de correlación	,528**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	95	95

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

De la tabla anterior, se observa que , por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se concluye que existe correlación entre el paradigma crítico y la evaluación formativa, además, esta correlación es moderada debido al valor de .

Como segundo caso se ha planteado las hipótesis:

: No existe correlación entre el paradigma crítico y la evaluación para el aprendizaje

: Existe correlación entre el paradigma crítico y la evaluación para el aprendizaje.

**Tabla 5**  
*Resultados de correlación*

			Crítico	Para el Aprendizaje
Rho de Spearman	Crítico	Coefficiente de correlación	1,000	,587**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	95	95
	Para el Aprendizaje	Coefficiente de correlación	,587**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	95	95

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

De la tabla anterior, se observa que , por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se concluye que existe correlación entre el paradigma crítico y la evaluación para el aprendizaje, además, esta correlación es moderada debido al valor de .

## Discusión de resultados

Teniendo en cuenta las diferentes tablas y sus respectivas interpretaciones en general indicaremos que la confiabilidad, normalidad y correlación tiene los resultados siguientes:

Teniendo en cuenta la escala de Likert y mediante el Alfa de Cronbach los resultados obtenidos permiten concluir que el instrumento posee muy alta confiabilidad y procedió su aplicación.

Teniendo en cuenta que la muestra es de 95, significa que la prueba de normalidad fue dada por la prueba de Kolmogorov-Smirnov, con un nivel de confianza del 95%, de modo que en cada una de los subdimensiones , por lo tanto, se concluye que los datos no tienen una distribución normal,

de modo que el para la correlación se utilizó una prueba no paramétrica para los paradigmas de distintos tipos de evaluación.

Para la correlación de las variables teniendo en cuenta que se ha utilizado una escala de Likert, el método de correlación más pertinente es el coeficiente rho de Spearman ( $r_s$ ), de modo que para las diferentes tablas, se observa que, por lo tanto, se rechaza las diferentes hipótesis nula y se concluye que existe correlación entre el paradigma positivista y la evaluación en general, además, esta correlación es baja o moderadamente baja debido a que los valores de para cada una de las correlaciones analizadas. En relación a las estrategias de evaluación en la carrera profesional de ciencias matemáticas e informática, analizada los diferentes resultados de la evaluación aplicada a las asignaturas estudiadas como son complementos, análisis matemático, geometría, estadística, algebra y topología indican que no se evalúa el logro de dos o más capacidades de la asignatura y tampoco presenta preguntas que tengan intencionalidad de relacionar la Matemática con otras ciencias. Sin embargo, en cuanto a la redacción de las preguntas, se aprecia que se hace un buen uso de la terminología y notación matemática y de acuerdo a nuestra rubrica tiene una excelente variedad de preguntas no estructuradas, que permiten valorar el nivel de completitud del procedimiento solicitado en las preguntas; así mismo solo se muestra preguntas de contexto simulado que interrelacionan de forma parcial la Matemática con otras ciencias. Todos estos criterios permitieron obtener como calificación vigesimal de la muestra el valor de 11 a 14 de promedio.

## Conclusiones

- Considerando la confiabilidad y normalidad nos ha permitido aplicar un nivel muy bueno en la aplicación de los instrumentos y para ello se ha hecho uso el Alfa de Cronbach y la prueba de Kolmogorov-Smirnov, con un nivel de confianza del 95%, de modo que en cada una de los subdimensiones .
- La relación entre los paradigmas de la evaluación en EBR y la evaluación propia del proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de la Carrera Profesional de Ciencias Matemáticas e Informática ha sido lo adecuado ya que la correlación de las variables se ha concluido que existe una moderada correlación entre el paradigma positivista y la evaluación en general, ya que los valores de para cada una de las correlaciones analizadas.
- En la redacción de las preguntas, se aprecia que se hace un buen uso de la terminología y notación matemática por lo que tiene una excelente variedad de preguntas no estructuradas, que permiten valorar el nivel de completitud del procedimiento; sin embargo, no se evalúa el logro de dos o más capacidades de la asignatura y tampoco presenta preguntas que tengan intencionalidad de relacionar la Matemática con otras ciencias por lo que se tiene calificación vigesimal con valores de 11 a 14 de promedio.
- Existe relación entre las estrategias de evaluación que se tiene en las diferentes asignaturas propias de la carrera profesional, ya que existe correlación entre el paradigma crítico y los diferentes tipos de evaluación.
- Las competencias de evaluación, la metodología, paradigmas, estilos y los tipos de evaluación son importantes en el aprendizaje de los estudiantes y el ejercicio docente universitario más aun teniendo en cuenta que la formación de los estudiantes es la docencia.

## Referencias Bibliográficas

- Baptista, M., Fernández, C. y Hernández, R. (2010). *Metodología de la Investigación (5 ed)*. México.
- Becerra, R., & Moya, A. (2008). Una perspectiva crítica de la evaluación en Matemática en la Educación Superior. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 1(9), 35-69.

- Castillo Aredondo, S., & Cabrerizo Diago, J. (2010). *Evaluación Educativa Aprendizajes y Competencias*. Madrid: PEARSON PRENTICE HALL.
- Castillo S. y Cabrizo J. (2009) evaluación educativa de aprendizajes y competencias. madrid: pearson.
- Córdova Gómez, F. J. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4.
- De Zubiría, J. y Gonzales, M. (2000). *Tratado de pedagogía conceptual: Estrategias metodológicas y criterios de evaluación*, Colombia: Editorial Fundación Alberto Merani.
- Flores, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Colombia: Editorial McGraw Hill.
- Hernández, S.; Fernández, C.; y Baptista L. (2014) Metodología de la investigación. 6° ed. McGRAW-HILL Interamericana.
- Huamán, H. (2000). *Evaluación educativa*. Facultad de Pedagogía y Humanidades. UNCP
- Ministerio de educación del Perú. (2020). *Disposiciones para la evaluación formativa de los aprendizajes de estudiantes de formación inicial docente de las escuelas de educación superior pedagógica*. Obtenido de <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/6941/Documento%20Normativo%20Disposiciones%20para%20la%20evaluaci%3%b3n%20formativa%20de%20los%20aprendizajes%20de%20estudiantes%20de%20Formaci%3%b3n%20Inicial%20Docente%20de%20las%20Escuel>
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad [SINEACE]. (2018). *Explicación de los estándares del modelo de acreditación de programas de estudios de educación superior universitaria*. Tarea Asociación Gráfica Educativa. Obtenido de Plataforma digital única del Estado Peruano.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias*. Bogotá, ECOE



© 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.

## Sensibilidad y poder de discriminación de pruebas pedagógicas de ejecución máxima

Edgar Aníbal Cárdenas Ayala<sup>1</sup>

ecardenas@uncp.edu.pe y anibalito.c@gmail.com

*Universidad Nacional del Centro del Perú  
Huancayo-Perú*

Recepción: 12 diciembre 2023

Corregido: 18 diciembre 2023

Aprobación: 23 diciembre 2023

### Resumen

En el presente trabajo de investigación de tipo descriptivo correlacional, se estudiaron las variables sensibilidad y poder de discriminación de los ítems de las pruebas pedagógicas de ejecución máxima que se aplican a los estudiantes de las instituciones educativas de la Región Junín. Se planteó como objetivo general, analizar estadísticamente e interpretar la relación existente entre las citadas variables. Y, como hipótesis: existe una relación de causalidad entre los estadígrafos psicométricos de sensibilidad y de poder de discriminación, de los ítems de las pruebas pedagógicas de ejecución máxima que se aplican a los estudiantes de las instituciones educativas de la Región Junín. Arribando a la conclusión, entre otras, que existe una correlación  $r = 0,951$ , alta y directa con significatividad promedio de 0,01 así también, el coeficiente de determinación pone de relieve que hasta el 91 % del valor del nivel de exigencia está determinado por el valor del poder de discriminación, y el 9 % se debe a otros factores; y, que existe igualdad entre el grado de dependencia y el grado de influencia de la sensibilidad en el poder discriminativo y viceversa de las pruebas pedagógicas de ejecución máxima que se aplican a los estudiantes de las instituciones educativas de la Región Junín.

**Palabras clave:** Edumetría, Estadística e investigación educativa, Psicometría

## Sensitivity and power of discrimination of pedagogical testing of execution maximum

### Abstract

In the present research work of a correlational descriptive type, the variables sensitivity and power of discrimination of the items of the pedagogical tests of execution maximum that are applied to the students of the educational institutions of the Junín Region were studied. The general objective was to statistically analyze and interpret the relationship between the aforementioned variables. And, as a hypothesis: there is a causal relationship between the psychometric statistics of sensitivity

**Keywords:** Edumetric, Statistics and educational investigation, Psychometric

and the power of discrimination, of the items of the pedagogical tests of execution maximum that are applied to the students of the educational institutions of the Junín Region. Arriving at the conclusion, among others, that there is a correlation  $r=0,951$ , high, direct with average significance of 0,01 as well, the determination coefficient highlights that up to 91% of the value of sensitivity is determined by the value of the power of discrimination, and 9% is due to other factors; and, that there is equality between the degree of dependence and the degree of influence of sensitivity on discriminative power and vice versa, of the pedagogical tests of execution maximum that are applied to the students of the educational institutions of the Junín Region.

## Datos del autor

<sup>1</sup>Edgar Aníbal Cárdenas Ayala, <https://orcid.org/0000-0002-8888-2401>. Universidad Nacional del Centro del Perú Investigador y docente de Ciencias Naturales, Métodos Cuantitativos para la Investigación Científica e Idiomas (inglés y portugués). Doctor en Ciencias de la Educación y Magíster en Didáctica Universitaria; ambos por la Universidad Nacional del Centro de Perú: [ecardenas@uncp.edu.pe](mailto:ecardenas@uncp.edu.pe) y [anibalito.c@gmail.com](mailto:anibalito.c@gmail.com).

## Conflicto de intereses y divulgación

El autor declara no tener conflictos de interés que haya influenciado en los resultados del trabajo de investigación; asimismo declaro 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

Desde hace más de una década y de manera casi ininterrumpida se vienen realizando de manera sistemática investigaciones centradas en averiguar las relaciones que existen entre los diferentes estadígrafos psicométricos de los ítems de las pruebas pedagógicas de ejecución máxima que se aplican a los estudiantes de las instituciones educativas de la Región Junín; pero aún no se ha agotado el estudio de todas las relaciones existentes, es por eso que en la presente investigación se realiza el estudio puntual de la relación entre los estadígrafos psicométricos de sensibilidad y de poder de discriminación de las mencionadas pruebas.

Por otro lado, el análisis cuantitativo y cualitativo de datos provenientes de la aplicación de las pruebas pedagógicas, implica, entre otros temas, el cálculo de los estadígrafos psicométricos sensibilidad y de poder de discriminación; quedando por determinar la relación que existe entre estos dos; es decir, existe primacía de uno de ellos sobre el otro, uno es causa o efecto del otro, por qué hay que calcular siempre los dos o es necesario solo uno de ellos.

Entonces, en el presente trabajo se calculó la correlación  $r$  de Pearson entre la sensibilidad y el poder de discriminación, la que tuvo un valor  $r = 0,951$  alto, directo y con significatividad promedio de 0,01; así también, el coeficiente de determinación pone de manifiesto que hasta el 91 % del valor del nivel de exigencia está determinado por el valor del poder de discriminación, y el 9 % se debe a otros factores; y, que existe igualdad entre el grado de dependencia y el grado de influencia de la sensibilidad en el poder discriminativo y viceversa, de las pruebas pedagógicas de ejecución máxima que se aplican a los estudiantes de las instituciones educativas de la Región Junín

## Aproximaciones teóricas y conceptuales

### Pruebas de ejecución máxima

Son aquellas que miden las características de la persona de acuerdo a una calificación de correcto o errado y pueden ser de rendimiento, aptitud y habilidad.

#### a. De rendimiento

Miden el aprendizaje que se ha producido como resultado de las experiencias en un programa de estudios o entrenamiento. No tienen un tiempo fijo establecido, puede referirse a lo aprendido en una semana, un mes, un año, etc. Se utilizan para tomar decisiones en relación al avance de una estudiante.

#### b. De aptitud

Señalan capacidades para adquirir ciertas conductas o habilidades, dadas las oportunidades adecuadas. Miden los resultados de experiencias de aprendizaje generales e incidentales y su marco de referencia se enfoca hacia el futuro. Tienen por finalidad predecir lo que puede aprender en el futuro.

#### c. De habilidad

Miden las experiencias de aprendizaje más amplias y tienen su marco de referencia en el presente e indican el poder para realizar una tarea en el aquí y el ahora.

## Estadígrafos psicométricos de las pruebas de ejecución máxima

Todo instrumento de recolección de datos debe reunir los siguientes requisitos esenciales: confiabilidad, validez, poder de discriminación, nivel de exigencia y sensibilidad; el presente trabajo de investigación halló la relación que existe entre los estadígrafos psicométricos de sensibilidad y

poder de discriminación de las pruebas de ejecución máxima de rendimiento, por lo tanto, las aproximaciones teóricas están orientadas a estos dos estadígrafos psicométricos.

### Sensibilidad (Kurtosis – estadígrafo de apuntamiento)

La kurtosis es el indicador de lo plana o “picuda” que es una curva. Si una distribución tiene relativamente un elevado pico, se llama distribución leptokúrtica, mientras que si es achatada se denomina distribución platikúrtica, la distribución normal constituye una distribución mesokúrtica. Para una curva normal la kurtosis es igual a 0,263. Una kurtosis mayor a 0,263 indica que la curva es platikúrtica y, por tanto, no hay grandes diferencias entre los datos. Una kurtosis menor de 0,263 indica que la curva está nutrida de casos medios, presenta leptokurtosis y existen diferencias significativas entre los datos.

Para efectos de análisis estadístico de los instrumentos de recolección de datos (prueba pedagógica) a través del apuntamiento es pertinente introducir en concepto de sensibilidad Shiefelbein (1999:287), es decir, un ítem componente de la prueba pedagógica o toda la prueba será sensible en la medida pueda medir las diferencias mínimas del nivel aprendizaje alcanzado por los estudiantes sobre la materia evaluada. Por ejemplo, una balanza que mide en kilogramos no es sensible al peso de cartas aéreas en el correo. De manera similar, una prueba pedagógica que mida conocimientos en forma muy general, será no muy sensible, de sensibilidad intermedia o muy sensible.

Si la distribución de los resultados de una prueba pedagógica presenta leptokurtosis será no muy sensible, este tipo de distribución se presenta cuando la mitad de los ítems tiene un poder de discriminación aceptable, y la otra mitad tiene un poder de discriminación muy alto; todos los sujetos pertenecientes del espacio muestral de la investigación contestan correctamente, incorrectamente o no contestan las preguntas de la prueba pedagógica. Cuando hay mucha variación en los resultados de una prueba, la distribución de los mismos presenta platikurtosis, indicando que existe mucha sensibilidad a lo que mide la prueba. Esto quiere decir que, los ítems han sido mejor formulados para determinar diferencias de conocimientos o comprensión. También es posible interpretar como que la distribución platikúrtica implica más heterogeneidad que la distribución leptokúrtica.

Si aplicamos la misma prueba pedagógica a dos grupos distintos de estudiantes, puede ser sensible en uno de ellos y poco sensible en el otro, lo cual depende de las características de los estudiantes o de la variación del conocimiento que éstos posean en cada grupo.

**Tabla N°1**

*Clasificador de la sensibilidad*

KURTOSIS VALOR SENSIBILIDAD	
Mesokurtosis $Ku = 0,263$	Sensibilidad intermedia
Leptokurtosis $Ku < 0,263$	No muy sensible
Platikurtosis $Ku > 0,263$	Muy sensible

### Poder de discriminación

Mide el grado con el cual el ítem es capaz de establecer diferencias entre las personas con niveles altos y bajos de una habilidad, aptitud o conocimiento que está siendo evaluado. Para calcular, se separan los resultados de las pruebas considerando el grupo superior (27%) y el grupo inferior (27%), luego se obtienen separadamente para cada ítem el porcentaje de participantes que responden correctamente, ambos datos se restan y el resultado final es la discriminación que tiene el ítem. La fórmula es la siguiente:

$$Dis = GS - GI$$

Dónde: GS: % del grupo superior que contestó correctamente el ítem.

GI: % del grupo inferior que contestó correctamente el ítem.

El valor obtenido debe ser positivo y para aceptar el ítem debe ser igual o mayor a 0,30.

El poder discriminativo de las pruebas pedagógicas representa el grado de diferenciación, separación, distanciamiento o dispersión de los resultados observados mediante las respuestas que el estudiante manifieste ante cada pregunta planteada. Desde la perspectiva psicométrica, se espera que, mayoritariamente, las respuestas acertadas, correctas o buenas provengan de aquellos estudiantes que también muestran un rendimiento o desempeño general adecuado en el total de la prueba, y que las respuestas erradas u omitidas provengan del grupo de estudiantes que presente un rendimiento general también deficiente en la prueba. Es decir, se espera que cada ítem sea capaz de permitir una diferenciación lo más nítida posible entre los postulantes de alto y bajo rendimiento, lo que, cuantitativa e idealmente, equivaldría a 100%, o en proporciones a 1,00. La magnitud de esta capacidad diferenciadora de los ítems se expresa por índices de discriminación, cuyo cálculo se realiza mediante el método correlacional, coeficiente de correlación punto biserial ( $r_{p,bis}$ ).

$$P. D. = r_{p,bis} = (p_i - X_t) / s_t \cdot (p/q)^{1/2}$$

Dónde:

P.D. : Poder de discriminación del ítem.

$p_i$ : promedio de las puntuaciones totales de los estudiantes que respondieron bien el ítem analizado.

$X_t$ : promedio de las puntuaciones totales de todos los estudiantes considerados en el análisis.

$s_t$ : desvío de las puntuaciones totales de todos los estudiantes considerados en el análisis.

$p$  y  $q$  : proporciones de los estudiantes que, respondieron bien, mal u omitieron el ítem analizado.

**Tabla N°2**

*Clasificador del poder de discriminación del ítem*

Tipo de discriminación valor	Valor
Discriminación muy buena	de 0,40 a 0,99
Discriminación aceptable	de 0,30 a 0,39
Discriminación intermedia	de 0,20 a 0,29
Discriminación inaceptable	de 0,05 a 0,19

Fuente: (Santibáñez, 2001, p. 187)

## Metodología de la investigación

### Población

Se tomó como población de la investigación a todas las pruebas pedagógicas objetivas de ejecución máxima que aplicaron a sus alumnos, en las diferentes instituciones educativas del nivel primario, secundario y tecnológico de la Región Junín, los estudiantes de la Maestría y Doctorado en Educación, en los años académicos 2021 al 2022, en la asignatura de Análisis de datos cuantitativos y cualitativos; las mismas que se consignan en los anexos del presente trabajo de investigación.

## Muestra

Para la elección de la muestra se utilizó un diseño muestral no aleatorio dirigido, de tal manera que, la muestra estuvo conformada por diez pruebas pedagógicas de ejecución máxima (todas dicotómicas), que aplicaron —los estudiantes de la Maestría en Educación— a sus alumnos en las instituciones educativas de la Región Junín en los dos últimos Años Académicos Escolares: 2021 al 2022.

## Tipo de investigación

Dentro del campo de la investigación educativa y de acuerdo a las características de la hipótesis y los objetivos se enmarcó dentro del tipo de investigación descriptivo correlacional.

## Método básico de la investigación

El método utilizado en la investigación fue el descriptivo.

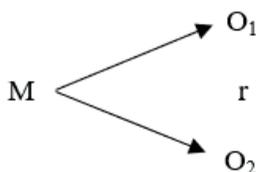
## Diseño de la investigación

El diseño utilizado en esta investigación fue el descriptivo, porque resulta imposible el control experimental riguroso de las variables. Además, este diseño se adecua perfectamente a la presente investigación.

Dentro de los diseños descriptivos se encuentra el diseño descriptivo correlacional, y es el que se aplicó para determinar la relación entre los estadígrafos psicométricos, sensibilidad y poder de discriminación, de los ítems de las pruebas pedagógicas de ejecución máxima que se aplican a los estudiantes de las instituciones educativas de la Región Junín.

En el caso concreto de la presente investigación, se aplicaron las pruebas pedagógicas, luego con los datos recolectados, para cada ítem, se calcularon los estadígrafos psicométricos de, sensibilidad y poder de discriminación, los que fueron analizados. (Sánchez, 2006, p. 105).

El diseño puede diagramarse de la siguiente manera:



Dónde:

M : Ítems de la prueba pedagógica que se aplican a los estudiantes de las instituciones educativas de la Región Junín.

O<sub>1</sub>, O<sub>2</sub>: Estadígrafos psicométricos de, sensibilidad y poder de discriminación, respectivamente.

r : Coeficiente de correlación.

## Variables de la investigación

### Variable 01: (V-01)

Ítems de las pruebas pedagógicas de ejecución máxima que se aplican a los estudiantes de las instituciones educativas de Región Junín.

**Variable 02: (V-02)**

Estadígrafos psicométricos, sensibilidad y poder de discriminación, de los ítems de las pruebas pedagógicas de ejecución máxima que se aplican a los estudiantes de las instituciones educativas de Región Junín.

**Técnicas e instrumentos de recopilación de datos**

Las diez pruebas pedagógicas que se seleccionaron como muestra fueron las que aplicaron los docentes a sus estudiantes.

Estadígrafos psicométricos, sensibilidad y poder de discriminación, de los ítems de las pruebas pedagógicas de ejecución máxima que se aplican a los estudiantes de las instituciones educativas de Región Junín.

**Procedimientos de recopilación de datos**

Los docentes —mencionados en el anterior acápite— fueron capacitados (oportunamente) en el diseño, elaboración y aplicación de pruebas; así como, en el análisis estadístico y el cálculo de los estadígrafos psicométricos de sensibilidad y poder de discriminación. Los diez instrumentos de recolección de datos, fueron aplicados por los docentes a sus estudiantes en sus respectivas instituciones educativas.

**Técnicas y procedimientos de procesamiento y análisis de datos**

- Siendo la investigación de tipo cuantitativa, para el cálculo se utilizó el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 25, con los menús correspondientes: estadísticos descriptivos en la que todas las pruebas —media, suma, desvío y kurtosis—. El cálculo de los estadígrafos se realizó para cada uno de los ítems, en cada una de las diez pruebas. Los datos, pueden observarse en los Anexos respectivos.
- La sensibilidad —teniendo en cuenta que todas las pruebas fueron dicotómicas—; se determinó para cada ítem, mediante la aplicación del software IBM SPSS Statistics 25, con el menú kurtosis. Los resultados de estas sensibilidades, para cada uno de los ítems de las diez pruebas, estuvieron comprendidos entre 0,259 y 0,817; dando lugar al comentario apreciativo singular en términos de no muy sensible, sensibilidad intermedia y muy sensible, (Shiefelbein, 1999, p. 286).

El poder de discriminación, se hizo mediante el cálculo de medias, desvíos y la aplicación de la fórmula respectiva. Para la interpretación de los valores de los coeficientes de poder de discriminación de cada uno de los ítems de las pruebas, se tuvo en cuenta el rango de valores: superiores a 0,30 —de 0,30 a 0,39 cualitativamente indican poder de discriminación aceptable y de 0,40 a 0,99 cualitativamente indican poder de discriminación muy bueno—; (Santibáñez, 2001, p. 187).

## Resultados

Tabla N°3

*Resumen de correlaciones de Pearson entre los estadígrafos psicométricos de sensibilidad y poder de discriminación*

PRUEBA PEDAGÓGICA	Correlación de Pearson r	Coefficiente de determinación r <sup>2</sup>	Variabilidad explicada r <sup>2</sup> (%)
N°01	0,816	0,666	0,666
N°02	0,981	0,962	0,962
N°03	0,990	0,980	0,980
N°04	0,962	0,925	0,925
N°05	0,987	0,974	0,974
N°06	0,988	0,976	0,976
N°07	0,995	0,990	0,990
N°08	0,830	0,689	0,689
N°09	0,983	0,966	0,966
N°10	0,973	0,947	0,947
PROMEDIO	0,951	0,908	0,908

Para las diez pruebas pedagógicas (dicotómicas), se tiene una correlación de Pearson promedio  $r = 0,951$ ; correlación alta y fuerte, con significatividad bilateral promedio de 0,01; por ser positiva, indica que existe una correlación directa entre los estadígrafos psicométricos de sensibilidad y poder de discriminación; es decir, a mayor valor de sensibilidad mayor valor del poder de discriminación de las pruebas. Por otro lado, el coeficiente de determinación promedio es  $r^2 = 0,908$ ; lo que se interpreta --mediante el promedio de la variabilidad explicada-- que hasta el 90,80% del valor del nivel de exigencia de las pruebas está determinado por el valor de poder de discriminación, y el 9,20% se debe a otros factores.

Tabla N°4

*Resumen de regresiones lineales entre los estadígrafos psicométricos de sensibilidad y poder de discriminación*

N°01	0,764	0,871
N°02	0,946	1,018
N°03	1,068	0,918
N°04	0,978	0,947
N°05	1,016	0,959
N°06	1,081	0,903
N°07	0,975	1,015
N°08	1,034	0,665
N°09	0,997	0,979
N°10	1,028	0,921
Promedio	0,989	0,920

Los promedios de los valores de los grados de dependencia del poder de discriminación

con respecto de la sensibilidad y de los grados de influencia de la sensibilidad en el poder de discriminación de las diez pruebas pedagógicas son bajos y directos con una diferencia de 0,069 (diferencia no significativa). Por lo que se asumen como iguales, entonces, se pone de manifiesto que existe igualdad entre el grado de dependencia y el grado de influencia de la sensibilidad en el poder discriminativo y viceversa.

## Docimasia de hipótesis de la correlación promedio

- **Hipótesis nula ( $H_0$ ):** La correlación entre los estadígrafos psicométricos de sensibilidad y poder de discriminación de las pruebas pedagógicas de ejecución máxima no es significativa.

$$H_0: p = q$$

Hipótesis alterna ( $H_1$ ): La correlación entre los estadígrafos psicométricos de sensibilidad y poder de discriminación de las pruebas pedagógicas de ejecución máxima es significativa.

$$H_1: p \neq q$$

Distribución de la muestra: la distribución de la muestra es la distribución t de student con grados de libertad  $gl = N-2$ ; teniendo en cuenta que son diez pruebas pedagógicas de ejecución máxima consideradas en el espacio muestral, será:

$$gl = 10 - 2 = 8$$

Nivel de confianza: 95%; nivel de significación  $\alpha = 0,05$ ; y un error de 5%.

Prueba estadística: se eligió la prueba t de student bilateral, en función de la  $r = 0,876$  de Pearson promedio, para las diez pruebas pedagógicas de ejecución máxima.

$$t = \frac{r}{\sqrt{\frac{1-r^2}{N-2}}}$$

$$t = \frac{0,951}{\sqrt{\frac{1-0,904}{8}}} = \frac{0,951}{0,096} = 9,906$$

$$t \text{ calculada} = + 9,906$$

Región crítica:  $t_{\text{tabulada}} = \pm 2,306$ . Puesto que  $H_1$  es bilateral, la región crítica abarca todos los valores de  $t \geq + 2,306$  o  $t \leq -2,306$ .



Decisión: Puesto que la  $t$  calculada está ubicada en la región de rechazo del  $H_0$ ; es decir, la  $t$  calculada  $> t_{\text{tabulada}}$ , se acepta la  $H_1$ .

Conclusión estadística:

La correlación entre los estadígrafos psicométricos de sensibilidad y poder de discriminación de las pruebas pedagógicas de ejecución máxima es significativa.

## Discusión final de resultados

Para tratar de dar solución al problema de la presente investigación: ¿Qué relación existe entre los estadígrafos psicométricos de sensibilidad y de poder de discriminación, de los ítems de las pruebas pedagógicas de ejecución máxima que se aplican a los estudiantes de las instituciones educativas de la Región Junín?

En primer lugar, la sensibilidad de cada uno de los ítems que constituyen una prueba pedagógica, es el estadígrafo de apuntamiento —la kurtosis— de los calificativos obtenidos después de su administración; ésta mide las diferencias mínimas del nivel aprendizaje alcanzado por los estudiantes sobre la materia evaluada (Shiefelbein, 1999, p. 287); es decir, si un ítem tiene una sensibilidad de 0,263 —distribución normal o mesokúrtica— indica una sensibilidad intermedia, el ítem pone de manifiesto que las diferencias entre los aprendizajes no son significativas. En cambio, si el valor de la kurtosis es mayor que 0,263 —distribución platikúrtica— prescribe que no hay grandes diferencias entre los datos. Finalmente, si el valor de la kurtosis es menor que 0,263 —distribución leptokúrtica— indica que existen diferencias significativas entre los datos. Los estadígrafos de apuntamiento analizan, a cada uno de los ítems de la prueba pedagógica, que en términos cualitativos están caracterizados como: sensibilidad intermedia, muy sensible o no muy sensible (Nunnally y Berstein, 1995, p. 129).

En segundo lugar, el poder de discriminación, está explicado mediante el estadígrafo de relación, correlación punto biserial; para cada uno de los ítems de las pruebas, en los que se tuvo en cuenta el rango de valores: superiores a 0,30 —de 0,30 a 0,39 cualitativamente indican poder de discriminación aceptable y de 0,40 a 0,99 cualitativamente indican poder de discriminación muy bueno—; tal como lo prescribe (Santibáñez, 2001, p. 187).

En la presente investigación, se han observado estas consideraciones teóricas y los valores calculados de sensibilidad y de poder de discriminación de los ítems de las pruebas pedagógicas de ejecución máxima conformantes del espacio muestral; están enmarcados entre los requeridos.

El valor del coeficiente de correlación de Pearson promedio  $r = 0,951$ ; entre los estadígrafos psicométricos de sensibilidad y de poder de discriminación es alta y fuerte, con una significatividad bilateral de 0,01; que por ser positivo pone de manifiesto que existe una relación directa entre los estadígrafos; es decir, a mayor sensibilidad mayor poder de discriminación, de las pruebas y viceversa. Esta forma de interpretar, es estrictamente matemática, y no estaría revelando relaciones de causa-efecto, como demarca el espíritu de la investigación.

Que existe relación entre la sensibilidad y el poder de discriminación, es un hecho; por eso se hizo necesario calcular el coeficiente de determinación promedio, cuyo valor es  $r^2 = 0,908$ ; lo que quiere decir es que, en promedio el 91 % del valor de la sensibilidad de las pruebas está determinado por el valor del poder de discriminación, y el 9% se debe a otros factores. Por cierto, que, para emitir cualquier juicio valorativo sobre lo expuesto, habría que analizar no solo diez pruebas pedagógicas, como es el caso de la presente investigación, sino muchas (muchísimas más); no perder de vista que a la presente investigación también podría considerarse como exploratoria y sería un punto de partida para otras investigaciones que se pudieran realizar.

Observando que, los resultados de los coeficientes de correlación de Pearson —entre las pruebas de ejecución máxima utilizadas como espacio muestral del presente estudio— son altos; entonces, se puede aseverar la causalidad buscada entre la sensibilidad y el poder de discriminación; por lo tanto se podría generalizar la mencionada causalidad, para todas las pruebas pedagógicas de ejecución máxima que pudieran haber; es más, esta generalización no sería riesgosa, aun considerando que la muestra para la presente investigación no fue tan vasta; tampoco aleatoria.

Por otro lado, observando los resultados —para las diez pruebas pedagógicas de ejecución máxima— de los coeficientes de regresión lineal, se tienen iguales grados de dependencia y de influencia; es decir no existe subordinación, de la sensibilidad con respecto al poder de discriminación de las pruebas, ni viceversa.

Así también, contrastando los resultados del presente trabajo, con los obtenidos por Cárdenas en trabajos de investigación realizados los años 2008, 2009, 2010, 2011, 2014, 2015 y 2017, se observa que hay que continuar realizando una mayor cantidad de observaciones respecto a las relaciones existentes entre los diferentes estadígrafos psicométricos, porque en esos trabajos demuestra que, existe una relación de causalidad entre la facilidad-dificultad y la sensibilidad; así como, entre la validez, el poder discriminativo y nivel de dificultad; igualmente existe una correlación alta, fuerte, significativa e inversa entre la confiabilidad y la validez; así como, una correlación moderada, significativa e inversa, entre la confiabilidad y el poder de discriminación. En cambio, en los resultados de Cárdenas (2018) concluye que la correlación entre la validez y la sensibilidad es débil e inversa en las pruebas pedagógicas de ejecución máxima que se aplican a los estudiantes de las instituciones educativas de la Región Junín. Cárdenas (2020) concluye que existe una correlación alta y directa entre el poder de discriminación y la validez en las pruebas de ejecución máxima aplicadas a los estudiantes de las instituciones educativas de la Región Junín. Finalmente, Cárdenas (2022) concluye que existe una correlación alta y directa entre el nivel de exigencia y el poder de discriminación en las pruebas de ejecución máxima aplicadas a los estudiantes de las instituciones educativas de la Región Junín.

Todo lo expresado líneas arriba, se escapa de los alcances de una buena práctica pedagógica, porque ésta tiene otras características, y los estadígrafos psicométricos investigados no son los únicos, sino que existen otros que también influyen en la elaboración de una prueba pedagógica; tales como los estadígrafos edumétricos. Santibáñez (2001).

## Conclusiones

1. El valor cuantitativo de la sensibilidad de los ítems de las pruebas pedagógicas de ejecución máxima que se aplican a los estudiantes de las instituciones educativas de la Región Junín, fluctúa entre 0,259 y 0,817; dando lugar al comentario apreciativo singular en términos de no muy sensible, sensibilidad intermedia y muy sensible,
2. El poder de discriminación de gran parte de los ítems de las pruebas pedagógicas de ejecución máxima que se aplican a los estudiantes de las instituciones educativas de la Región Junín, en términos cualitativos, está en el rango de aceptable y muy bueno.
3. La correlación  $r = 0,951$  es alta y directa, con una significatividad bilateral promedio de 0,01; el coeficiente de determinación pone de manifiesto que hasta el 91% del valor del nivel de exigencia, —de las pruebas pedagógicas de ejecución máxima que se aplican a los estudiantes de las instituciones educativas de la Región Junín— está determinado por el valor del poder de discriminación, y el 9% se debe a otros factores.
4. El análisis de regresión lineal, de las pruebas pedagógicas de ejecución máxima que se aplican a los estudiantes de las instituciones educativas de la Región Junín, pone de manifiesto que, existe igualdad entre el grado de dependencia y el grado de influencia de la sensibilidad en el poder discriminativo y viceversa, de las respectivas pruebas.

## Referencias bibliográficas

- Aiken, L. (1995). *Test psicológicos y evaluación*. Prentice Hall. Hispanoamericana.
- Ary; Jacobs y Razaviev. (1992). *Introducción a la investigación pedagógica*. McGraw-Hill.
- Calvo, E. (2015). *Estadística: software estadísticos versus fórmulas estadísticas*. [Trabajo de investigación]. Centro de Producción de Documentos-UPSMP.
- Cárdenas Ayala, A. (2008). *Análisis estadístico de los instrumentos de recolección de datos a través de los estadígrafos de deformación y apuntamiento*. Revista Horizonte de la ciencia, 04, 79-88. <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia>
- Cárdenas Ayala, A. (2009). *Poder discriminativo, nivel de exigencia y capacidad predictiva de los exámenes de selección* [Investigación no publicada] I.I.FPH-UNCP.
- Cárdenas Ayala, A. (2010). *Relación entre la validez, el poder discriminativo y nivel de dificultad de las pruebas pedagógicas*. Revista Horizonte de la ciencia, 01, 119-126. Huancayo, Perú. <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia>
- Cárdenas Ayala, A. (2011). *Índice de discriminación de los ítems politómicos en las pruebas pedagógicas*. Revista Prospectiva universitaria, V- 8, 01, 119-126. UNCP. <http://www.uncp.edu.pe/universidad/investigación/index.php>
- Cárdenas Ayala, A. (2013). *Dificultad y sensibilidad de los instrumentos de recolección de datos*. Editora Imprenta Ríos S.A.C
- Cárdenas Ayala, A. (2014). *Confiabilidad y validez de las pruebas pedagógicas de ejecución máxima*. [Investigación no publicada] I.I. FE-UNCP.
- Cárdenas Ayala, A. (2015). *Confiabilidad y poder de discriminación de las pruebas pedagógicas de ejecución máxima*. Revista Prospectiva universitaria, V-13, 01 y 02, 85-90. UNCP. <http://www.uncp.edu.pe/universidad/investigación/index.php>
- Cárdenas Ayala, A. (2017). *Sensibilidad y confiabilidad de pruebas pedagógicas de ejecución máxima*. Revista Educación y ciencia, V-3, 09, 71-78. UNCP.
- Cárdenas Ayala, A. (2018). *Validez y sensibilidad de pruebas pedagógicas de ejecución máxima*. [Investigación no publicada] I.E.I., FE-UNCP.
- Cárdenas Ayala, A. (2020). *Poder de discriminación y validez de pruebas de ejecución máxima*. I.E.I., FE-UNCP, Revista Investigación y educación, 1, 8-21. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/invest>
- Cárdenas Ayala, A. (2022). *Nivel de exigencia y poder de discriminación de pruebas pedagógicas de ejecución máxima*. Revista Investigación y educación, 1, 79-90 <https://doi.org/10.26490/uncp.investigacionyeducacion.2022.3.1.1668>
- Davis, F. (1989). *Analyze des items*. Nauwelaerts.
- Delgado; Ecurra y Torres. (2006). *La medición en psicología y educación*. Hozlo.
- Fermín, M. (1995). *La evaluación, los exámenes y las calificaciones*. Kapeluz.
- Gonzalvo, G. (1994). *Diccionario de metodología estadística*. Morata S.A.
- Hambleton y Novik. (1989). *Toward an integration of theory and method for criterion referenced test*. Measurmet.
- Hernández; Fernández y Baptista. (2003). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Lozada y Sánchez. (2010). *Estadística inductiva*. Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya.
- Nunnally y Bernstein. (1995). *Teoría psicométrica*. Mc Graw-Hill.
- Piris y Zacharzewski. (2017). *Sociedad estadística*. Universidad Nacional de Misiones.

- Quezada, N. (2010). *Metodología de la investigación-Estadística aplicada en la investigación*. MACRO.
- Rubio, A. (2018). *Cuidado al calcular las medidas de forma con el software Excel*. [Trabajo de investigación]. UNALM.
- Sánchez y Reyes. (2006). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Visión Universitaria.
- Santa, M. (2015). *Glosario Español-Inglés y English-Spanish de terminología estadística*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Schiefelbein, E. (1999). *Teoría, técnicas, procesos y casos en el planeamiento de la educación*. Ate-neo.
- Santibañez, J. (2001). *Manual para la evaluación del aprendizaje estudiantil (conceptos, procedimientos, análisis e interpretación para el proceso evaluativo)*. México: Trillas.
- Santisteban, C. (2009). *Principios de psicometría*. Síntesis.
- Tavella, N. (1991). *Análisis de los ítems en la construcción de instrumentos Psicométricos*. Trillas.
- Tembrick, T. (1981). *Evaluación*. Narcea.
- Thorndike y Hagen. (1991). *Medición y evaluación en psicología y educación*. Trillas.
- Visauta y Martori i Cañas. (2003). *Análisis estadístico con SPSS para Windows, (Volumen II)*. McGraw-Hill.



© 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/~iissue/www/seccion/bd\\_iresie/index.php?lg=vocabulario.html](http://132.248.192.241/~iissue/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](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/>

