

ISSN (IMPRESO): 2304-4330
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 11

No. 20

ENERO - JUNIO 2021



Huancayo, Junín, Perú

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

RECTOR

Dr. Amador Godofredo Vilcatoma Sánchez

VICERRECTORA ACADÉMICA

Dr. Armando Siles Delzo Salomé

VICERRECTORA DE INVESTIGACIÓN

Dra. Salomé Ochoa Sosa

DECANO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

Mg. Filomeno Tarazona Pérez

DIRECTOR DE LA ESCUELA DE POSGRADO

Dr. Juan Cairo Hurtado

DIRECTORIO DE LA UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

DIRECTOR

Dr. Rafael Cantorin Curty

COORDINADOR ACADÉMICO

Dr. Pedro Barrientos Gutiérrez

COORDINADOR ADMINISTRATIVO

Mg. Fredy Betalleluz Valencia

CONSEJO DIRECTIVO DE LA REVISTA

Director: **Jorge Luis Yangali Vargas**

Miembros de la Comisión Científica

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

Equipo de revisión, redacción y marcación : **Patricia Orihuela y Gina Salomé**
Equipo de traducción : **Aníbal Cárdenas Ayala, Juan Reymundo Vega e Iván Angues Bambarén, Luis Cerrón y Napoleón Chimanga Shumpate**
Equipo de edición, diagramación, diseño y arte : **Omar Manrique Marquez y Bladimiro Soto Medrano**
Edición electrónica : **Rusel Hilario Daga Salazar**

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú No. 2011-15024
Domicilio: Av. Mariscal Castilla N° 3909 - El Tambo - Huancayo. Ciudad Universitaria - Pabellón "B" Tercer nivel (ambiente 311). Código Postal 12000. Facultad de Educación-Unidad de Posgrado.
Central Telefónica: 0051(064) 48 10 60 - Fax: 0051(064) 24 85 95.
e-mail: horizontedelaciencia@uncp.edu.pe
<http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia>

Impreso en Editorial de la Universidad Nacional del Centro del Perú Tiraje: 1000 ejemplares
Domicilio: Av. Mariscal Castilla N° 3909. Distribución gratuita y por canje.

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. Aparece en formato impreso 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 2020 nuestro medio emplea la plataforma Marcalyc para generar sus multiformatos electrónicos.

Legenda de portada: Cofradía Artística en Blanco, *Hamay* (2020), Mural.

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, no. 1 (ene. 2011)- Huancayo, Junín: Universidad Nacional del Centro del Perú, 2011-v.; 29 cm.

Semestral.

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

Directores: Nicanor Moya Rojas/ Fabio Contreras Oré /Jorge Yangali Vargas.

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:

Carlos Mezarina Aguirre, Humberto Guillermo Garayar Tasayco, Victor Hugo Martel Vidal, Adalberto Lucas Cabello, Washington Abregú, Raúl Arias Sánchez, Christian Luis Torres Acevedo, Rubén Gómez Díaz, Julio César Carhuaricra, Luis Enrique Sifuentes De la Cruz, Jhon Richard Orosco Fabián, Ramiro Madonío Yallico Calmett, Juan Carlos Alarcón Ruiz, Clorinda Barrionuevo Torres, Luz María Zevallos-Guillén, Rosa Evelin Solorzano Macetas, Gino Damas, Juan Luis Loza León, Teresa Molina, Mery Nora Atencio Rivera, Rolando Alfredo Quispe Morales, Ernesto Cruz, Saúl Jesús Mallqui, Alberto Rivelino Patiño Rivera, Jack Martínez, Esmérido Evaristo Ávila Rodríguez, Edgar Martín Hernández Huaripaucar, Anibal Cárdenas Ayala, Zenón Depaz Toledo, Juan Jacobo Tancara Chambe, Kony Luby Duran Llaro, Nicole Puñez.

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



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



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



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

Contenido

Editorial

- Waldemar Espinoza Soriano y la didáctica de la historia 7
Eduardo Pacheco Peña, Sanyorei Porras Cosme

Investigación en Humanidades

- La soledad andina en tres versiones de “Sapachallayki” 17
Christian Elías Martínez Arias
- Las chullpas incas en las quebradas Ucriamayo Y Tulpaisa, Caylloma, Arequipa 31
Denis E. Correa-Trigoso
- El Perú de Mariátegui: detenidos en el tiempo y el despertar de una era 45
Franklin Américo Canaza-Choque
- La tradición oral de Pasco-Perú: una experiencia de investigación cualitativa 59
David Eli Salazar Espinoza

Investigación en Ciencias Sociales

- Estudio comparado del principio de concentración en el Código Orgánico General de Procesos del Ecuador y en el Código General del Proceso de Uruguay 73
Santiago Danilo Guevara Ruiz, Sonia Mercedes Zerpa Bonillo y Pablo Ricardo Mendoza Escalante
- El Sistema Administrativo de Gestión de Recursos Humanos y la Ley del Servicio Civil en la Universidad Nacional del Centro del Perú -2018-2019 87
Carmen Morales y Walter Rey
- Factores de riesgo en adolescentes infractores del Centro Juvenil El Tambo 95
Yovana Luiza Alberto Bueno
- La migración en los pobladores de ñuñungayocc, del distrito de Palca-Huancavelica 107
Edith Enciso Huamani y Karina Chavez Castellanos
- Naturaleza y especificidad de las Investigaciones en la Facultad de Trabajo Social en la Universidad Nacional del Centro del Perú 117
Ricardo Walter Soto Sulca y Julissa Karent Muñoz Rojas
- Fundamentos legales y teóricos en la creación de una cooperativa de ahorro y crédito en la comunidad de Mascarillas-Carchi (Ecuador) 125
Carlos Javier Lizcano Chapeta y Marco Patricio Villa Zura

Investigación en Educación

- Concepción del mundo de los docentes y rendimiento académico de los estudiantes 139
Régulo Pastor Antezana Iparraguirre
- Coherencia interna de diseños curriculares de educación inicial en Latinoamérica en relación con su enfoque de aprendizaje 161
Ivvanova Dávila y Marcos Requena

La inserción laboral y la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad auditiva en Chincha Alta <i>Shirley Mirella Vásquez León y Edward Faustino Loayza Maturrano</i>	177
Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes del séptimo ciclo de educación básica regular <i>Edwin Gustavo Estrada Araoz</i>	195
Dominancia cerebral de los estudiantes de la especialidad de Filosofía, Ciencias Sociales y Relaciones Humanas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Centro del Perú <i>Gustavo Álvarez, Jorge Arauco y Karina Palomino</i>	207
Propuesta metodológica para el desarrollo de la conciencia ambiental en estudiantes de la Institución Educativa Los Licenciados de Ayacucho - 2019 <i>Rosario Vargas Meneses</i>	223
Aprendizaje cooperativo y la formación docente por competencias en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión <i>Teófilo Félix Valentín Melgarejo</i>	235
El proceso enseñanza – aprendizaje – evaluación (PEAE) una didáctica universitaria <i>Oscar Gutiérrez Huamaní y Delia Ayala Esquivel</i>	243
Validación de las rúbricas como instrumento de evaluación en estudiantes universitarios de la Facultad de Educación de la Universidad nacional del Centro del Perú- UNCP <i>Ludencino Amador Huamán Huayta, Mario Rudi Hilario Márquez y Yancileide Miluska Franco Cuicapusa</i>	255
Propiedades psicométricas de la escala de actitudes favorables hacia la violación en estudiantes de una universidad privada de Perú <i>Stephany Johanna Pinco-Ramos y Román Jesús Marquina-Lujan</i>	277
Factores organizacionales en una institución educativa privada del Callao-Perú <i>Rosa Milagro de Maria Delgado Herrera y Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya</i>	291
Exceso de docentes y escasez de maestros. La formación continua: un reto permanente <i>Humberto Huiza Oyola, Abraham Ccencho Pari y Martha Quinto Curasma</i>	309
Paulo Freire y los cincuenta años de la Pedagogía del oprimido <i>Iván Nelson Angues Bambarén</i>	329
Pautas para la presentación de artículos y reseñas	

Waldemar Espinoza Soriano y la didáctica de la historia

Eduardo M. Pacheco Peña
ORCID: 0000-0002-9913-0379

Sanyorei Porras Cosme
ORCID: 0000-0001-9876-2035
Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión

Resumen

El estudio forma parte de un análisis de los cuadernos de apuntes del joven estudiante Marino Pacheco Sandoval cuando asistió a las cátedras de Waldemar Espinoza Soriano, entre 1962 y 1966 en el pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Esta fuente escrita desvela la labor educativa poco conocida del historiador en su estadía en el valle del Mantaro. Espinoza Soriano influyó con su didáctica de la historia a una pléyade de inquietos estudiosos de la Ciencias Sociales, la Historia, la Filosofía y el Folclore.

Resumo

The study is part of an analysis of the notebooks of the young student Marino Pacheco Sandoval when he attended the chairs of Waldemar Espinoza Soriano, between 1962 and 1966 in the undergraduate of the Faculty of Education of the National University of Central Peru. This written source reveals the historian's little-known educational work during his stay in the Mantaro Valley. Espinoza Soriano influenced a host of restless students of Social Sciences, History, Philosophy and Folklore with his didactics of history.

Palabras clave:

Enseñanza de la historia.
Didáctica de la historia.

Palavras-chave:

Teaching of history.
Didactics of history.

Preámbulo

Marino Pacheco Sandoval (Jauja, 1943-Huancayo, 2003) estudió en el Programa Académico de Educación en la Universidad Nacional del Centro del Perú. Ingresó a esa institución en 1962. El Certificado del 31 de diciembre de 1966, expedido por la Facultad de Educación, hace constar que concluyó satisfactoriamente sus estudios profesionales en la especialidad de Historia y Geografía. En 1967, por su solvencia académica lo contratan en el periodo vacacional de la Academia Oficial Pre-Universitaria de la UNCP, centro de repaso instruccional que regentaba la Federación de Estudiantes. El 03 de noviembre de aquel año, la universidad le confiere el Grado de Bachiller en Educación, especialidad de Historia y Geografía (diploma de Bachiller a nombre de la Nación N° 169 del 18 de noviembre de 1967).

Pacheco Sandoval, en el pre grado le sonrió la fortuna. Tuvo la suerte de recibir por varios años las enseñanzas de un profesor extraordinario: Waldemar Espinoza Soriano. Antiguo discípulo de Raúl Porras Barrenechea y Luis E. Valcárcel. Merced a la maravillosa experiencia con aquel maestro, Marino se apasionó por la historia a pesar de sus dificultades económicas, por ello siempre le guardó respeto, admiración y afecto. Jamás fue de sus discípulos más estudiosos, pero podemos afirmar que su lealtad académica al maestro nunca cejó.

El azar juega en ocasiones un rol determinante en la vida de las personas. El azar del destino condujo los pasos de Marino Pacheco Sandoval, adolescente jaujino de orígenes campesinos, al programa académico para la enseñanza de la Historia en la UNCP; al mismo tiempo, que el Dr. Waldemar Espinoza, se trasladaba por razones de trabajo docente de Lima a Huancayo.

Waldemar Espinoza Soriano en la UNCP

Antes de establecer domicilio fijo en Huancayo, Waldemar Espinoza Soriano regresaba de España tras realizar valiosas investigaciones históricas en el Archivo General de Indias de Sevilla (1958 a 1962), merced a una beca del Instituto de Cultura Hispánica y el Instituto de Estudios Andinos de Nueva York. Historiador disciplinado, metódico, sabio e innovador, en el Archivo de Indias descubrió, entre innumerables documentos, las “probanzas” de los curacas huancas don Felipe Guacrapáucar y don Francisco Cusichaca; estas probanzas confirmaban la alianza hispano-wanka para derrotar a los orejones cusqueños. Ese hecho cambió la visión que poseíamos del Tahuantinsuyo e incorporó a la clásica consulta de crónicas, otros folios valiosos (visitas, probanzas, testamentos, relaciones y más).

El profesor Espinoza, armado con un nuevo corpus teórico y documental, cambió la perspectiva tradicional de los estudios del mundo andino, una perspectiva que emergía desde la palabra escrita de los pueblos vencidos y silenciados por los Incas, varios de los cuales colaboraron a toda costa con los conquistadores europeos. Racionalizó información pormenorizada del ordenamiento social multidimensional y multiétnico del Tahuantinsuyo, asimismo, de la primera centuria de la dominación estatal hispana del área andina (Ecuador, Perú, Bolivia y Chile), construyendo una explicación histórica esencial sobre el Estado Inca y la instauración del virreinato del Perú en el siglo XVI. Observó el bosque y los árboles.

La visión de conjunto que científicamente hilvanó no dejó de lado la monografía especializada de las realidades locales y regionales. En esta senda regionalista redactó la encomiable *Historia del Departamento de Junín* (1973), obra pionera que se situó como el primer tratado historiográfico regional. En un artículo periodístico (Huarhua y Vergara, 2008) indicó que aprehendió el valor de “*la erudición, la archivística, la documentación manuscrita y editada, el análisis, la crítica, la corrección en los escritos*” de sus maestros Porras y Valcárcel. Residiendo en Huancayo enseñó a sus jóvenes estudiantes con la misma diligencia, erudición y fervor democrático.

Invitaron al historiador a una plaza docente en la recientemente creada Universidad Comunal del Centro, pero antes de acceder a ella defendió en la UNMSM su tesis de grado de Doctor. Una anécdota célebre narra que provisto de las fichas documentales que trajo de Sevilla, en sólo ocho días culminó y presentó la tesis doctoral titulada *El Alcalde mayor en el Virreinato del Perú*. Tesis que fue aprobada con excelencia en la decana de América. Así, el novel Doctor ganó la plaza en la universidad huanca.

En su condición de docente a dedicación exclusiva (de 1962 a 1975) dirigió de modo formidable la cátedra de historia. Se dice que hasta el día de hoy ningún otro maestro superó su saber ni enseñanza. Permaneció trece años en Huancayo, fijándose como meta retornar en algún momento a Lima. ¿A quién no le atrae las bondades culturales de la capital, ciudad monopolio de los centros académicos, libros, revistas, bibliotecas, archivos y eventos científicos especializados? En 1975 ganó un nombramiento en la UNMSM y partió en viaje definitivo a Lima, pero esa es otra historia que no compete al presente artículo.

Desde su posición académica en Huancayo, Espinoza Soriano impulsó la renovación de los estudios etnohistóricos. Sus libros más reconocidos (1973 y 1971) se prepararon en el Valle del

Mantaro. Huancayo por entonces conservaba la tradicional configuración urbana de inicios del siglo XX: viejas casonas de adobe enlucidas con yeso, techos de tejas de arcilla cocida, con huertos hermoseando patios interiores en el mismo centro de la ciudad. La calle Real se modernizaba con la edificación de cines y tiendas de ventas de artefactos eléctricos, pero dominicalmente aún era escenario de la tradicional feria que emocionó a José María Arguedas.

Los otros libros que Waldemar Espinoza escribió en la ciudad incontrastable (1964-1974) y que publicó en otros tantos confines los detallamos en las referencias bibliográficas del presente. Libros que acompañaron a un centenar de memorables artículos, especializados o de divulgación, que envió a periódicos y revistas nacionales o extranjeras. Publicaciones que Marino Pacheco solo conoció en parte como alumno suyo. Hoy podemos cotejar esas publicaciones en estricto orden cronológico en el blog del mismo historiador: <http://waldemarespinozasoriano.blogspot.com/>.

Como se señaló líneas antes, el Dr. Waldemar Espinoza sentó las bases científicas del conocimiento de la realidad histórica regional en Junín. El balance temático de sus artículos periodísticos (de 1962 a 1976) refrendan que gran parte de sus inquietudes los centró en esta Región. Nadie antes ni ahora había escrito con tal profusión y ciencia sobre la historia de un pueblo tan distante al lugar de su nacimiento, la capital del país o a la tierra de su formación profesional. Tal vez es una característica peculiar de los científicos sociales de ascendencia cajamarquina, pues similar tarea realizó en el Cusco su paisano Horacio Villanueva Urteaga.

La máxima positivista “la historia solo puede escribirse con fuentes históricas, método heurístico, análisis e interpretación histórica, disciplina y objetividad”, el notable doctor la aplicó al estudio de aquella historia regional y sus demás pesquisas. En la actualidad sus estudios sobre el orbe social, económico, político y cultural del Tahuantinsuyo prevalecen entre otras páginas memorables dedicadas a distintas épocas de la historia sudamericana andina.

La innovadora didáctica de la historia

La personalidad extraordinaria del historiador cinceló la vocación del joven Marino Pacheco por la Historia. En la UNCP. La obra monumental de Waldemar Espinoza también se extendió a la enseñanza.

En numerosas oportunidades facilitó a los estudiantes, además de su diálogo personal, los libros de su extraordinaria biblioteca. Los forjó en el hábito y entusiasmo por la lectura. Motivaba con tal abnegación y libertad a los alumnos, que ellos asumiendo plenamente su aprendizaje autónomo y sin ninguna supervisión recorrían la ciudad en búsqueda de textos especializados de la más diversas procedencias. Del mismo modo, los instruyó para coleccionar todo tipo de impresos públicos: proclamas, manifiestos, trípticos de actividades educativas y culturales, programas religiosos y políticos, afiches de festividades artísticas y académicas, tarjetas de invitación, etcétera. Cada documento colectado debía servir en algún momento como fuente histórica.

Enseñó que la curiosidad del educador de historia tiene que ser integral, un hombre con lecturas filosóficas, políticas, literarias, de ciencias básicas, estéticas y éticas. A la par, de organizadores de biblioteca especializadas, multidisciplinares y extensas en sus preocupaciones gnoscitivas.

Enseñó el arte de la investigación. Instruía a sus alumnos que al desarrollar una investigación histórica lo esencial era hacerlo en base a fuentes escritas inéditas o impresas, fuentes orales, fuentes etnográficas, evidencias materiales arquitectónicas o utensilios artesanales e industriales, evidencias iconográficas y evidencias orgánicas. Coincidiendo con el trabajo de

Pablo Macera, quién a fines de los 60 aplicaba sus encuestas del arte rural andino en Cusco, Waldemar Espinoza registraba el arte pictórico virreinal en el valle del Mantaro.

Promovió entre los estudiantes el trabajo de campo, las excursiones y visitas de estudios. Para el caso del registro de fuentes del patrimonio monumental planteaba explorar *in situ* cada lugar, cotejando la información proporcionada por los documentos con la realidad. Con las crónicas en la mano, el maestro Waldemar dirigía a sus alumnos por las llactas wankas (Huarihuillca, Tunánmarka, Arwaturu, Xauxatambo, entre otros centros arqueológicos). Insistía que los estudiantes realicen levantamientos topográficos, descripciones arquitectónicas y registros visuales de los centros arqueológicos o monumentos coloniales visitados.

Adicional a esto, los conminaba a escribir informes científicos donde sistematizaban y exponían los datos descubiertos. Simeón Orellana (1973) realizó, bajo su dirección, algunos registros arqueológicos que publicó los *Anales* de la UNCP. Cuando Marino Pacheco en 1973, guiaba a sus alumnos de la UNCP por los pueblos antiguos del Valle del Mantaro entreviendo la vieja demarcación, por ejemplo, de los primeros solares hispanos de la primera capital del Perú en Jauja, recordaba que ya la había recorrido con su ilustre profesor. Juan Cangahuala Malpica, en su época de estudiante, editó modestas revistas de historia inspirado por su maestro historiador; revistas que son inubicables en la actualidad; sabemos por conversaciones con el historiador de San Jerónimo de Tunán en el 2004 que ahondó por influjo del Dr. Espinoza Soriano en el registro y colecta intensiva de la flora del valle del Mantaro, diferenciando los especímenes originarios de los exóticos. Desconocemos de igual forma donde se publicó tal estudio.

Espinoza Soriano en el desarrollo de su cátedra exigía a los estudiantes leer libros de historiadores por lo útiles que serían para la fundamentación científica disciplinar, las explicaciones de los hechos históricos y las anécdotas con que motivar el aprendizaje de los niños y jóvenes. Demostraba él mismo en todo instante, en cada sesión de aprendizaje, que sus propias lecturas eran oceánicas. Lo testifica una experiencia personal que le sucedió a Pacheco Sandoval: El profesor Espinoza Soriano habitualmente solicitaba del estudiante traer al aula el libro que ordenaba leer y tras hojearlo hacía preguntas puntuales sobre su contenido. No había autor ni asunto histórico que no conociera. Desde el momento que veía el texto se notaba su sabiduría excepcional. El joven Marino, visitante asiduo de librerías, encontró un libro rarísimo en una tienda de libros viejos. Este ejemplar no figuraba en los ficheros de la biblioteca de la UNCP, tampoco lo citaban las *Fuentes históricas peruanas* (1954) de Raúl Porras Barrenechea, que era el vademécum de consultas obligatorio. Lo leyó para los orales. En la clase fijada para el oral, Marino presentó el texto intentando sorprender al maestro, pero al final el sorprendido fue él. Waldemar conocía el texto a plenitud, sabía de sus ediciones y formatos, los cambios y adiciones en su contenido. Concluida la prueba oral que sin dudas aprobó, el maestro lo felicitó por su curiosidad y lo interrogó sobre como lo había adquirido, indicándole que en efecto aquel libro era rarísimo.

Cada asignatura recibía la misma atención. Por ejemplo, en las clases de la asignatura de Historia crítica de la Conquista, Waldemar Espinoza comenzaba enumerando y describiendo las crónicas del S. XVI, las cartas de los conquistadores, la información de méritos y servicios de los conquistadores, los cedularios del Perú hasta 1540, y la crónica de 1541 del padre Juan de Morales. Informaba que esta última fuente documental es clave para exponer los factores violentos de la conquista: las violaciones de las mujeres, los enterramientos vivos de indios, los castigos sumarios con mutilaciones e invalidez física, la calcinación a fuego vivo de cientos de indígenas, el incendio de los pueblos nativos. Luego, seguía el estudio de las fuentes bibliográficas: la *Historia de la Conquista del Perú* (1851) de William Prescott (un clásico de más de 150 años), el *Descubrimiento y conquista del Perú* (1963) de Guillermo Ballesteros Gabrois (lo más reciente y completo de la historia moderna por entonces) y *La guerra de los viracochas* (1963) y *Manco Inca* (1964) de Juan José Vega (que en esa etapa el Dr. Espinoza Soriano valoraba como

historiografía típica). Su disertación prolija de información y ejemplos, fluía en explicaciones militares, jurídicas, psicológicas, geográficas, económicas, terminológicas y sociales.

En las sesiones de aprendizaje dialogaba con Valcárcel, Baudín, Bataillón, Vicens Vives, Ramos, Murra, Barreda, Morales Padrón, Berroa, Menéndez Pidal, etcétera, discutiendo los planteamientos teóricos y empíricos de estos autores con los suyos propios. Cieza, Garcilaso, Gómara y otros cronistas ponían la sazón con sus datos. Para que los estudiantes comprendan realidades distantes infería la información a otros contextos conocidos, así expuso que:

Entre los reinos pobrísimos de España se encontraba Castilla, era una región frígida semejante al departamento de Puno, desde el punto de vista agrario no producía nada, tan solamente existían pastos naturales parecidos al ichu. Los castellanos desde el punto de vista psíquico eran sobrios... (Pacheco Sandoval, s.f.).

Para reforzar el aprendizaje de los estudiantes huancaínos, Espinoza Soriano proporcionó la monografía *Historia del Perú: Instituciones incas* de Ella Dunbar Temple (2014), originalmente impreso a mimeógrafo en 1958, obra de consulta que redactó para la cátedra de Historia de las Instituciones Peruanas en la UNMSM. Este gesto de honestidad intelectual demostró que sus alumnos en Huancayo se educaron en igualdad de oportunidades que los estudiantes de historia de la UNMSM, en la capital del país. Waldemar confió en las capacidades académicas de sus pupilos, por esa razón demandaba de ellos mayor dedicación a nivel de un investigador social.

En las lecciones del historiador prevalecían las interrogantes desencadenadoras de conflictos cognoscitivos, que absolvían las dudas en la misma medida que cimentaban una sólida formación científica. Los datos inéditos de sus investigaciones en Sevilla, su extraordinario saber histórico, relucían en los temas propuestos; por ejemplo, en su lección acerca de “La realidad política del Imperio en momentos de la Conquista” hacía alusión de por qué las nacionalidades indígenas se aliaron a los españoles (Cañaris, Chachapoyas y Huancas). Espinoza Soriano al exponer cada asunto, por más intrascendente que aparentara ser, lo transformaba en una dilucidación erudita, como aquella vez que dedicó su clase a los perros de la conquista, exponiendo su importancia bélica, familiaridad con el equipo militar hispano y su eficacia en la guerra contra los incas, entre sus muchos ejemplos mencionó que “Pedro de Ursua descubre Moyobamba en 1560 llevando 800 perros...” (Pacheco Sandoval, s.f.); u otra que destinó al estudio de la fundación de ciudades virreinales, proponiendo una taxonomía novedosa, profunda y copiosa en patrones de asentamiento.

El estilo caligráfico de los apuntes de Marino Pacheco Sandoval muestra que su maestro explicaba los temas con celeridad. Los apuntes no posibilitan una lectura acompasada y legible; se nota en su cursiva la prisa, la abreviación de palabras, la esquematización apresurada de subtemas, tratando de registrar lo esencial. Espinoza Soriano no dictaba; exponía, interrogaba, dialogaba y argumentaba. Así lo refleja el *Cuaderno de apuntes*. El uso de la pizarra debió ser exclusivo para los títulos de los distintos campos del conocimiento y los conceptos claves. Quizá utilizó cuadros sinópticos o gráficos para concluir sus razonamientos. No lo sabemos. La geografía que se diserta es literal, no hay mapas o cartas geográficas en los apuntes. La agradable voz y disertación del maestro con seguridad despertaba la imaginación y la representación icónico-cognitiva de los alumnos. Para reforzar la información fue indispensable la consulta cartográfica de los libros especializados que citaba. En la pequeña biblioteca de Marino relucían muchos libros de cartografía histórica.

Pacheco Sandoval conservó esos singulares “cuadernos de apuntes”, que después fueron su apoyo básico al planificar y organizar sus propias lecciones de fines de los 70 en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión donde asumió la cátedra de Historia. Lo atestiguan sus esquemas, guías temáticos y fichas textuales insertas entre las páginas del block estudiantil.

La metodología de trabajo universitario que aprendió Marino Pacheco Sandoval de su querido maestro, primero lo aplicó con sus alumnos de primaria y secundaria y más tarde con sus estudiantes universitarios.

Las clases propuestas por el historiador a los estudiantes de la Facultad de Educación con mención en Historia alcanzó extraordinarios resultados. Ausubel (1976) indicaría sin dudar que logró aprendizajes significativos. Waldemar Espinoza no sólo formó a educadores con un amplio dominio de la especialidad sino también forjó investigadores sociales. Los discípulos alcanzaron las competencias necesarias que los hicieron irradiar como profesionales paradigmáticos del ámbito regional de la sierra centro del Perú. Sus nombres provocan la admiración y respeto en las regiones donde trabajaron: Simeón Orellana Valeriano (educador, historiador y folclorista huancaíno), Jaime Cerrón Palomino (educador y filósofo), Juan Cangahuala Malpica (educador e historiador regional), Marino Pacheco Sandoval (educador e historiador pasqueñista).

Hoy, 2020, que en las Facultades de Educación numerosos docentes universitarios dictan sólo una versión historiográfica lineal, leen un solo autor y un solo texto, pretendiendo que exista una única descripción y explicación de la historia, entendiendo mal la didáctica superior, creemos oportuno repasar la excepcional experiencia que llevó a cabo Waldemar Espinoza Soriano en la UNCP. El problema es que en la post modernidad han triunfado los manuales de divulgación estatal y los profesores de historia de la educación básica solo rinden pleitesía al manual del MINEDU, olvidando adquirir libros de las ciencias históricas, adicional a otros recursos educativos.

A inicios de la década del 70, Waldemar Espinoza dirigió a buen puerto la tesis de Pacheco Sandoval. Tras una férrea defensa de la misma, Marino Pacheco se tituló de Profesor de Educación Secundaria. En relación a esta cuestión otra anécdota personal de Marino Pacheco describe la calidad académica de su mentor: cada avance de su tesis recibió de Waldemar Espinoza las más severas observaciones. Los otros jurados se contentaron con suscribir el primer informe. Para alcanzar la aprobación escrita de Waldemar Espinoza el autor de la tesis rehízo cada capítulo y párrafo hasta el cansancio. La investigación tenía que justificarse con fichas, datos y argumentos. Los capítulos y temas tenían que disponerse en concordancia a un orden lógico, cronológico y geográfico. Asimismo, la composición del texto tenía que ajustarse a las normas gramaticales y semánticas. Marino absolvió cada una de las observaciones con fuentes documentales y bibliográficas, puliendo su descripción textual y edificando una narración histórica novedosa del tema. La supervisión de Espinoza Soriano garantizó un documento consistente y confiable. Pacheco Sandoval trabajó sin descanso para satisfacer el criterio calificador de su maestro. Cuando entregó su informe a la Facultad para la designación de la fecha de defensa, el documento había sufrido modificaciones esenciales.

El día fijado para la sustentación verbal de la tesis, los otros jurados entablaron una férrea discusión con su autor, procurando rebatir sus afirmaciones y evidencias. No pudieron lograrlo por los fundamentos teóricos y empíricos adquiridos por el joven investigador durante los meses que duró la revisión de la tesis. Cuando le correspondió el turno a Waldemar Espinoza, quien presidía el jurado, expresó:

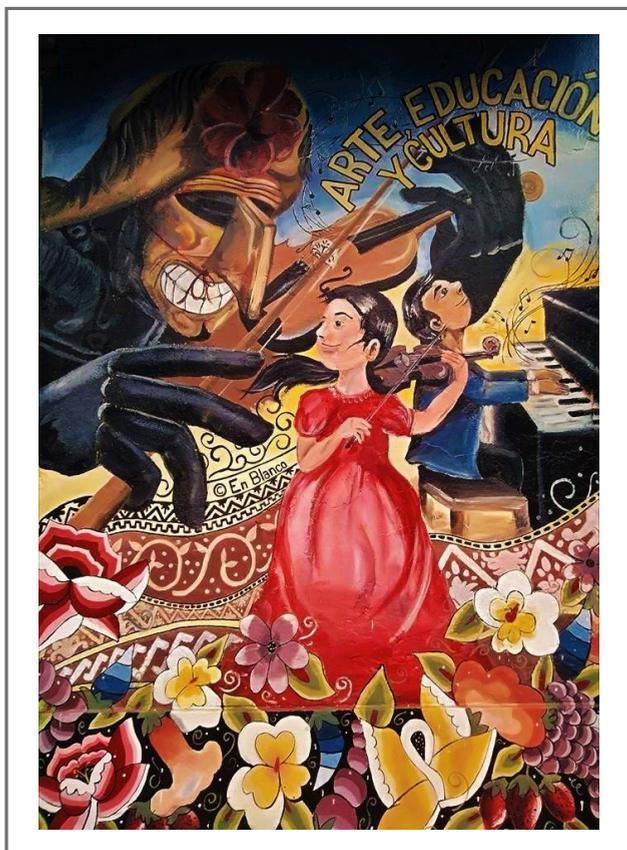
La tesis del señor Pacheco la revisé durante varios meses, cada vez que observé el trabajo exigí al joven su replanteamiento; con esfuerzo y dedicación lo hizo. Hasta el día que firmé mi conformidad con el informe final, él cumplió con precisar, fundamentar y exponer mejor su investigación. Esta mañana sólo esperé la sustentación de un trabajo que con paciencia ya leí y corregí. Evaluó que la sustentación fue clara y metódica, reflejando lo hecho en la tesis. Por lo tanto, no tengo ninguna pregunta que hacerle, porque en la revisión de su estudio él respondió a todas mis inquietudes. Lo felicito por la exposición y sin esperar el juicio conjunto de los demás jurados, doy por anticipado mi veredicto de aprobado.” (Testimonio personal de Pacheco Sandoval, 2003).

En esa jornada, nadie pudo oponerse a la evaluación del historiador y aprobaron la sustentación por unanimidad. Esta anécdota sobre el actuar de Espinoza Soriano es otro ejemplo para los catedráticos que olvidan que lo más importante de una tesis no es la sustentación sino el cuidado del progreso y término de la investigación; es decir, la revisión responsable, y búsqueda incansable de mejoras en el estudio, corrigiendo y apuntalando cada argumento del tesista. La sustentación sólo es el acto protocolar donde se comunican los resultados finales.¹

Referencias Bibliográficas.

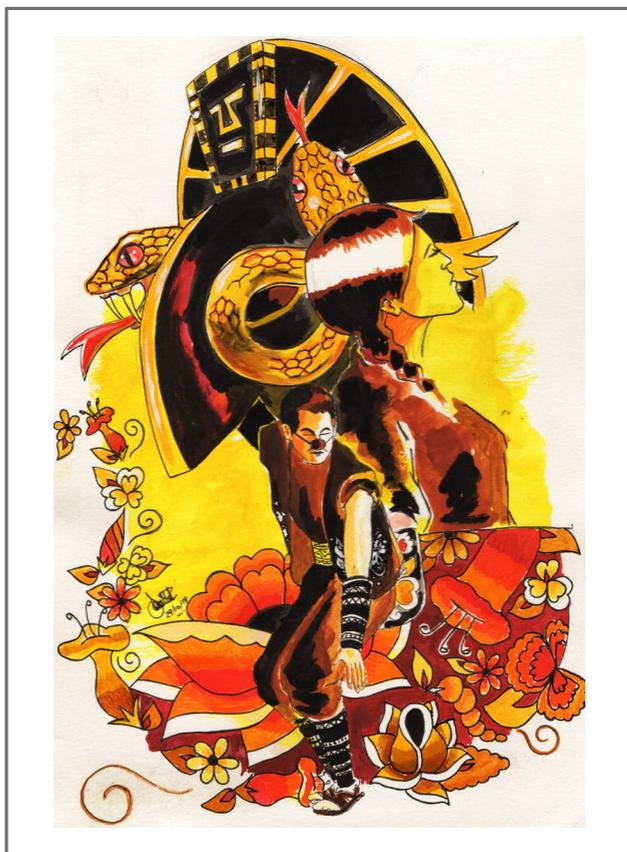
- Ausubel, David P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Ballesteros-Gaibrois, Manuel (1963) *Descubrimiento y conquista del Perú*. Barcelona: Salvat editores.
- Dunbar Temple, Ella (2014). *Instituciones*. Lima: Col. Clásicos Sanmarquinos, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Fondo Editorial - Fundación Temple Radicati.
- Espinoza, W. (1964a). Pedro de Cieza de León. En *Biblioteca hombres del Perú*. Tomo XII. Segunda Serie. Editorial Universo Lima.
- Espinoza, W. (1964b) *Biografía de Garcí Diez de San Miguel, Corregidor y Visitador de Chucuito. Visita hecha a la provincia de Chucuito por Garcí Diez de San Miguel en el año de 1567*. Lima: Talleres Gráficos Quiroz S.A., pp. 371-417. (Transcripción paleográfica que corrió a cargo de Waldemar Espinoza).
- Espinoza, W. (1967). *Bolívar en Huancayo (1824)*. Lima: Concejo Provincial de Huancayo, Inspección de Cultura/Talleres de la Compañía de Impresiones y Publicidad S.A.
- Espinoza, W. (1969) *Lurinhuailla de Huacjra: Un ayllu y un curacazgo huanca*. Huancayo: Publicaciones de la Casa de la Cultura/Talleres de la Voz de Huancayo.
- Espinoza, W. (1971). Los Huancas aliados de la conquista. Tres informaciones inéditas sobre la participación indígena en la conquista del Perú. 1558 – 1560 – 1561. *Anales de la Universidad Nacional del Centro del Perú*, Talleres Gráficos P. L. Villanueva S.A. Lima.
- Espinoza, W. (1973a) *Historia del Departamento de Junín*. Editor Enrique Chipoco Tovar. Huancayo. Imprenta San Fernando 395 Pp.
- Espinoza, W. (1973a). *La destrucción del Imperio de los Incas. La rivalidad señorial y política de los curacazgos andinos*. Retablo de Papel Ediciones, Lima.
- Espinoza, W. (1973c). *Historia del Departamento de Junín*. Editor Enrique Chipoco Tovar. Huancayo: Imprenta San Fernando.
- Espinoza, W. (1974). *Los señorios étnicos del valle de Condebamba y provincia de Cajabamba. Etnohistoria de las Huarancas de Llucho y Mitmas. Siglos XV – XX*. Lima: Universidad Nacional del Centro del Perú/Talleres Gráficos P. L. Villanueva S.A.
- Huarhua, Rody y Elver Vergara (2008). Pasado, presente y futuro o la historia trimencional. Entrevista al maestro Waldemar Espinoza Soriano. *Illapa, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales* 1 (3).
- Orellana, Simeón (1973) Huacjlasmarca, un pequeño poblado huanca. *Anales científicos de la Universidad Nacional del Centro del Perú*, N° 2, HUANCAYO
- Pacheco Sandoval, Marino (1972). La resistencia inca de Vilcabamba. Tesis de Licenciatura en Educación Secundaria: Especialidad de Historia y Geografía. UNCP.
- Pacheco Sandoval, Marino (s.f.). *Cuaderno de apuntes*. Inédito.
- Porrás Barrenechea, Raúl (1954). *Fuentes históricas peruanas*. Lima: Juan Mejía Baca y P. L. Villanueva editores.
- Prescott, William H. (1851) *Historia de la Conquista del Perú, con observaciones preliminares sobre la Civilización de los Incas*. Madrid: Imprenta y Librería de Gaspar y Roig, Editores. En línea: <file:///C:/Users/Acer/Downloads/historia-de-la-conquista-del-peru--con-observaciones-preliminares-sobre-la-civilizacion-de-los-incas--por-guillermo-h-prescott.pdf>
- Vega, Juan José (1963) *La guerra de los viracochas*. Lima: Populibros peruanos.
- Vega, Juan José (1964) *Manco Inca, el gran rebelde*. Lima: Populibros peruanos.

¹ Los autores de la presente editorial fueron invitados a escribirla con la intención de rememorar la trayectoria de Waldemar Espinoza Soriano en la Universidad Nacional del Centro del Perú.



SECCIÓN:

INVESTIGACIÓN EN
HUMANIDADES



La soledad andina en tres versiones de “Sapachallayki wak’achkask’anki”, un canto recopilado por José María Arguedas

Recibido: 05 abril 2020 Corregido: 16 junio 2020 Aprobado: 29 agosto 2020

Christian Elías Martínez Arias

Nacionalidad: Peruana

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Correo: christian.martinez1@unmsm.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4627-2197>

Resumen

Este ensayo analiza la figura del *wakcha* o el sentimiento de soledad en el canto “Sapachallayki wak’achkask’anki” (“Llorabas solo, patito”), perteneciente al libro bilingüe *Canto kechwa*, de José María Arguedas. Junto a la versión en quechua y en español, también será estudiada una traducción al inglés. Hemos juntado estas tres versiones para evidenciar las alteraciones de la traducción y demostrar que estas resultan no ser unas simples transformaciones superficiales o anecdóticas, sino que más bien dejan ver unos cambios de perspectiva significativos sobre un mismo fenómeno; en este caso, la soledad.

Palabras clave:

Arguedas, canto quechua, *wakcha*, Andes, traducción.

A solidão andina em três versões do “Sapachallayki wak’achkask’anki” um canto recopilado por José María Arguedas

Resumo

Este artigo analisa a figura *wakcha* ou o sentimento de solidão no canto “Sapachallayki wak’achkask’anki” (“Llorabas solo, patito”), contida no livro bilíngüe *Canto kechwa*, de José María Arguedas. Junto com as versões em quechua e espanhol, uma tradução em inglês também será estudada. Coletamos essas três versões para evidenciar as alterações da tradução e para demonstrar que essas resultam não serem simples transformações superficiais ou episódicas, mas também mostram mudanças significativas de perspectiva sobre um mesmo fenômeno; neste caso, a solidão.

Palavras-chave:

Arguedas, canto Quechua, *wakcha*, Andes, tradução.

Datos del autor

Escritor.

The Andean solitude in three versions of “Sapachallayki wak’achkask’anki”, a song compiled by José María Arguedas

Abstract

This paper analyzes the wakcha figure or the feeling of solitude in the song “Sapachallayki wak’achkask’anki” (“Llorabas solo, patito”), which is contained in the bilingual book *Canto kechwa*, by José María Arguedas. Along with the Quechua and Spanish versions, an English translation will also be studied. We have collected those three versions to show the alteration of the translation and to demonstrate how these turn out to be not just simple or superficial transformations but rather show significant shifts of perspective about the same phenomenon; in this case, the solitude.

Keywords

Arguedas, Quechua song, wakcha, Andes, translation.

Introducción

Este artículo se ocupará de analizar un canto quechua recopilado por José María Arguedas (Andahuaylas, 1911 - Lima, 1969) en su libro *Canto kechwa: Con un ensayo sobre la capacidad de creación artística del pueblo indio y mestizo*, publicado originalmente en 1938. En esta recopilación, Arguedas transcribe canciones que son populares en el mundo quechua y los traduce al español.

El método que estructura la totalidad de nuestro trabajo se basa en un análisis textual comparativo entre las tres versiones (quechua, español, inglés) del canto “Llorabas solo, patito”. Para esto, haremos una lectura atenta de los tres textos tomando en cuenta sus respectivas cosmovisiones, especialmente la andina. En este sentido, usaremos los planteamientos interpretativos de J.P. Husson sobre la poesía quechua y lo que él denomina “paralelismo semántico”. También usaremos los planteamientos teóricos que propone Josef Estermann en su libro *Filosofía andina* (2006) con respecto a términos como la “relacionalidad” o la “reciprocidad”, principios fundamentales del pensamiento andino.

Por otro lado, en lo que respecta al estado de la cuestión, es pertinente mencionar que nuestro artículo es la primera investigación que tiene como objeto de estudio a este canto en específico y a sus respectivas traducciones. En cambio, sí ha habido ligeras aproximaciones hacia todo el libro en general, aunque en su mayoría de modo bastante tangencial. Dentro de los estudios realizados a este libro, es destacable un artículo de Alejandro Ortiz Rescaniere titulado “La metáfora de los amores salvajes en el ‘Canto Kechwa’ de José María Arguedas” (1997), el cual estudia el libro en su conjunto, pero concentrándose especialmente en el tópico del amor.

En el primer apartado de nuestro trabajo, referente a la traducción del canto que hace Arguedas, se podrá advertir que lo más importante del texto traducido es la manifestación de un sentimiento, fundamentalmente, de soledad; por eso, plantearemos que los sujetos protagonistas del canto pueden identificarse como *wakchas*: un término quechua difícil de traducir con precisión pero que, para comenzar, podemos describirlo sucintamente como un individuo andino solitario.

Además, nos fijaremos en un fenómeno bastante llamativo: existe un desequilibrio estructural en la versión traducida de Arguedas. Allí, a diferencia de la versión original, hay versos que evidencian la preferencia del yo poético por solo uno de los personajes *wakchas*. Especialmente en dos estrofas específicas, hay un *wakcha* (un animal solitario, en este caso) que resalta y adquiere un protagonismo mayor sobre el otro: el pato. El águila (el otro *wakcha*), por el contrario, se queda inexplicablemente *en el aire*.

Luego, analizaremos cómo aparecen estos personajes *wakcha* en la versión en quechua. En el original no solo no existe el desequilibrio entre los personajes (entre *wakchas*), sino que además se puede percibir una marcada estabilidad manifestada a través de una constante repetición y correspondencia del canto en general. Así, el original quechua se refiere constantemente a solo un *wakcha*, y veremos por qué no lo hace en un sentido concreto, sino más bien esencial. Además, cabe destacar que este *wakcha* tiene la potencia de remitirnos a un dolor que es recurrente en las producciones culturales de los Andes: la *soledad cósmica* (sentimiento de orfandad que tiene su impulso en el suceso traumático de la Conquista). El canto quechua, en este sentido, sería la manifestación de la soledad andina en su forma más pura. ¿Por qué

existe esta variación estructural entre las traducciones? ¿Acaso será simplemente por la dificultad de trabajar con dos lenguas que naturalmente no son tan compatibles?¹

Para profundizar aún más en las transformaciones que ocurren en la traducción, presentaremos el canto en una versión en inglés, escrita en 2015 por Gabriela Lena Frank (California, 1972) y presentada en vivo en por lo menos dos universidades estadounidenses: Kennesaw State University (Georgia, 2016) y Lawrence University (Wisconsin, 2017). En esta última versión, veremos que uno de los animales (el águila) es omitido por completo: nunca se lo nombra, no existe. Ahora se trata de un personaje particular (“Little duck” / “Patito”) que sufre por su soledad debido a la desafortunada pérdida de sus padres. Pero sostendremos que, en este caso, ya no hay una soledad *wakcha* (sentimiento común y constante en la cultura quechua) que pueda remitirnos a determinados sucesos históricos sufridos por los sujetos andinos, sino que más bien hay una soledad individual y propia de un sujeto particular de la cultura de Occidente.

Con todo ello, en este trabajo juntaremos estas tres versiones para evidenciar las alteraciones de la traducción y demostrar cómo estas muestran ser no unas simples transformaciones superficiales o anecdóticas, sino que más bien dejan ver unos cambios de perspectiva significativos sobre un mismo fenómeno; en este caso, la soledad.

La traducción de Arguedas

Arguedas no hace menciones específicas sobre el origen de cada uno de los cantos que recopila en el libro. Debido a esto, no podemos conocer con total certeza las particularidades etnológicas o históricas de cada uno de ellos (y por lo tanto tampoco de nuestro canto en cuestión). Sin embargo, Arguedas sí se refiere a ellos como conjunto. Así, en la introducción del libro, nuestro autor sostiene que los cantos recopilados son aquellos que él mismo escuchó o cantó en los pueblos de la sierra peruana a lo largo de toda su vida, y que estos representan apenas una pequeña muestra de toda la música que puede encontrarse en los Andes.

Con respecto a su trabajo de traducción, Arguedas sostiene lo siguiente: “No he hecho traducciones literales, he hecho versiones poéticas, el tema de las canciones está puro y entero (...) son traducciones un tanto interpretativas, que quizá desagradarán un poco a los filólogos, pero que serán una satisfacción para los que sentimos el kechwa como si fuera nuestro idioma nativo” (2014, p. 24). Efectivamente, las traducciones de Arguedas distan bastante de los cantos originales. Es por esto que, en ocasiones, Arguedas se da la libertad de quitar versos completos o agregar metáforas que no se encuentran literalmente en los textos en quechua. En ese sentido, la crítica literaria y cultural ya ha sostenido que lo que realiza Arguedas con sus numerosas recopilaciones no es precisamente una traducción, sino más bien una nueva *creación*, una *recreación* a partir del texto original (Roel, 2002).

Tomando todo esto en cuenta, leamos primero al canto en la versión en español realizada por Arguedas:

¹ Esta incompatibilidad tendría que ver con los orígenes del quechua y del español: “Lingüísticamente hablando, (...) tienen poco o nada en común, por el hecho de provenir de diferentes orígenes genéticos” (Vega, 1998: p. 16).

Llorabas solo, patito...

Desde la cumbre te vi llorar,
águila del cielo.
Llorabas sola.
En tu soledad llorabas,
águila del cielo.
¡Ay, ser águila y llorar a solas!

Desde el frente del río te vi llorar,
patito.
Llorabas solo en la orilla del río.
Hacía frío y llorabas,
patito,
en la otra orilla del río.

Entonces te hablé
para hacer un nido, juntos,
para no ser tan solos, los dos.
Mi padre es primero
me dijiste,
mi madre todavía.

Mentiste,
patito.
Tu padre ha muerto y descansa,
tu madre llora en pueblos extraños.
¡Patito,
deja ya tu soledad
en la otra orilla del río!

Llorabas sola
en la roca,
águila triste.
Llorabas solo
en la orilla del río,
patito.

Desde una primera lectura podemos aventurar lo siguiente: el canto es un lamento por la soledad de un pato y un águila. Son dos seres que se lamentan por su condición solitaria y que lloran. Pero habría que precisar aún más la condición de ambos personajes. De esta manera, a continuación planteamos que estos pertenecen a la categoría de *wakcha*.

El significado de wakcha y su importancia en el imaginario andino.

El término quechua *wakcha* tiene como traducción inicial la palabra “huérfano”, pero, al mismo tiempo, también puede significar pobre, sin pareja, viudo, abandonado, etc.² Manuel Larrú (2017) hace una explicación mucho más teórica al respecto: “Ser wakcha significa por lo tanto ser marginado del *Tinkuy* en el nivel pragmático y de los mecanismos de reciprocidad en términos de equivalencia. Implica estar adentro y afuera, al mismo tiempo, del *yanantin*; ser copartícipe de un saber pero no de un poder hacer”(p.35).³

Es decir, el *wakcha* es todo aquel que se encuentra en soledad incluso cuando está pragmáticamente dentro de los límites geográficos de una sociedad. Así, no puede establecer intercambios o diálogos productivos con sus semejantes: no es posible el trueque, por ejemplo. Está en un exilio perpetuo aún cuando físicamente está dentro.⁴

La gran importancia del *wakcha* para el imaginario andino puede explicarse por una cuestión histórica. Y es que el sujeto *wakcha* no necesariamente sufre por una soledad individual-ordinaria, sino que sufre por un tipo de soledad que es común en la cultura de los Andes, y que podemos llamar *soledad cósmica*, tal como lo menciona Martin Lienhard (2005) cuando se refiere al planteamiento de Arguedas: “En varias oportunidades, el narrador, poeta quechua y antropólogo José María Arguedas aludió a la “soledad cósmica” que manifiesta el pueblo quechua en sus cantos. Él la atribuía al resentimiento de un pueblo “vencido”” (p. 505).

Esta *soledad cósmica*, la cual entra en consonancia con la identidad *wakcha*, es una constante que puede encontrarse de modo implícito en muchos de los textos quechuas. Es un tópico que invade el imaginario andino y que puede interpretarse históricamente, pues es un tema que nos conduce pensar en “un mundo en crisis, cuyos rasgos remiten a la desestructuración que sufrió la sociedad andina a raíz de la conquista” (p. 506).

Así, es común encontrar el fenómeno *wakcha* en toda la cultura andina de modo persistente. La autobiografía de Gregorio Condori Mamani (un cargador indígena del Cuzco), por ejemplo, inicia así “Me llamo Gregorio Condori Mamani, soy de Acopía y hace cuarenta años que llegué de mi pueblo. Vine de mi pueblo porque no tenía padre ni madre. Era totalmente pobre y huérfano” (1982, p.18). O también podemos pensar en el mismo Arguedas, quien no solo se identificaba como un *wakcha*, sino que también lo representaba a través de los protagonistas de sus novelas y cuentos (Mercedes López Baralt, 1998).

2 Arguedas, en un testimonio grabado por Sara Castro, lo define así: “Es una condición no solo de pobreza de bienes materiales sino también indica estado de ánimo, de soledad, de abandono, de no tener a quién acudir” (citado en Larrú, 2017, p. 34-35).

3 El término *Tinkuy* se refiere a un contacto o encuentro entre los seres del mundo andino, es un modo de relacionarse con el otro. Manuel Larrú (2017) lo articula así: “*Tinkuy* es encuentro tensional, difícil, de contrarios para poder articular, complementarse e intercambiar” (27). En el caso del término *Yanantin*, este nos remite a la estructura social de la sociedad andina, la cual es fundamentalmente dual. En pocas palabras, es una “categoría organizativa que señala dualidad y complementariedad” (74)

4 Lienhard, incluso, sostiene que la sola palabra *individuo* nos da pistas para entender que estamos ante un *wakcha*: “Cuando surge, el estatus de “individuo” aparece como resultado de una pérdida o ruptura, no como opción social. Producto de una situación adversa, el “individuo” no es sino un huérfano, un *waqcha*” (2005, p.503).

De modo que, en ese marco, puede decirse que el sentimiento de soledad es muchas veces inevitable en el arte quechua a partir del trauma y la desestructuración social de la Conquista. Si seguimos esa línea de pensamiento, podríamos señalar, en el caso del canto en la versión de Arguedas, que la muerte de los padres del pato no representa sino la destrucción de la cultura andina. El sentimiento de soledad del pato puede remitirnos al dolor latente del sujeto indígena que ya no tiene una comunidad que lo ampare, pues esta ha sido aniquilada.

Para reforzar nuestra lectura (la de identificar a las dos aves del canto como *wakchas*), debemos también mencionar que ambos animales nos hacen pensar en espacios liminales. El “águila del cielo” habita en las alturas (entre el *Hanan Pacha* (mundo de arriba) y el *Kay Pacha* (mundo de aquí)); mientras el otro, el pato, es visto en el río (entre el *Kay Pacha* y el *Uku Pacha* (mundo de abajo)). Son espacios que, desde la cosmovisión andina, pueden ser vistos como lugares límites, que se entienden como bordes y que no están enteramente en el *Kay Pacha*⁵. Resaltamos los espacios porque estos nos indican la pertinencia de la categoría en cuestión, pues sabemos que un sujeto *wakcha* es, así como el pato y el águila de este canto, un ser liminal (Valle, 2013).

Entonces, el pato y el águila en la versión de Arguedas comparten las características del *wakcha* porque ambos, además de ser solitarios, están en espacios que son límites, en lugares donde parece estar presente un riesgo de abandonar el mundo social. Así, en esta primera lectura, extraemos que el canto nos cuenta los lamentos de dos personajes que son, efectivamente, *wakchas*.

La estructura inestable del canto en español

Debemos señalar ahora, en esa traducción de Arguedas, la preferencia del yo lírico y su discriminación con respecto a uno de los dos animales. Ciertamente, ambos personajes son complementarios y comparten una misma identidad; sin embargo, es necesario poner en evidencia que la importancia de estos en la estructura del canto es desequilibrada.

Para descubrir este fenómeno hay que analizar el canto por partes. Veamos el canto estrofa por estrofa. La primera revela la lástima de la voz poética por un águila que está sola y que llora (“Desde la cumbre te vi llorar, águila del cielo. Llorabas sola. En tu soledad llorabas, águila del cielo. ¡Ay, ser águila y llorar a solas!”). La segunda es similar, pero esta vez el protagonista es un pato (“Desde el frente del río te vi llorar, patito. Llorabas solo en la orilla del río. Hacía frío y llorabas, patito, en la otra orilla del río”). Luego de esto, en las dos estrofas siguientes, el yo lírico y el pato interactúan y dialogan (“Entonces te hablé para hacer un nido juntos, para no ser tan solos, los dos. Mi padre es primero me dijiste, mi madre todavía. Mentiste, patito... Patito, deja ya tu soledad”). Al final, en la última, se muestra, de nuevo, la lástima por la soledad del águila y del pato (“Llorabas sola en la roca, águila triste. Llorabas solo en la orilla del río, patito”).

Es verdad que existe una sensación de lástima similar de parte del yo lírico por los dos animales, pero se debe resaltar que la *interacción* directa con el yo lírico solo ocurre con uno

5 De hecho, en el caso del pato, podríamos pensar en su liminalidad incluso desde la propia naturaleza del río. Es decir, por su constitución acuática. En la tesis *Mito y memoria narrativa. Aproximación a la transculturación andina a partir de tres relatos sobre “Condenados”* (2010), por ejemplo, se concluye que el agua, para el caso de los relatos sobre los condenados, funciona constantemente como espacio liminal y en cualquiera de sus manifestaciones.

de aquellos. Solo el “patito” es el protagonista de la interacción (Mentiste, patito). Solo el “patito” es requerido por el yo lírico para dejar la soledad. El águila, en cambio, mantiene una pasividad pura. A lo largo de todo el canto, el pato es nombrado cinco veces mientras el águila solo cuatro.

Así, uno de los animales tiene un poco más de protagonismo que el otro. El manejo de personajes revela una preferencia por el pato en perjuicio del águila, sin que tengamos muchas explicaciones del porqué. El yo lírico, entonces, *deja a un personaje en el aire*. Se evidencia una configuración desequilibrada. Una estructura inestable, una estructura que cojea porque uno de los personajes parece estar limitado arbitrariamente. Pareciera que el canto otorga más valor o importancia a un ave que a la otra.⁶

Además, esta preferencia es un fenómeno que se puede percibir desde el título mismo de la traducción de Arguedas: allí, solo es mencionado el pato, a diferencia de la versión original, como veremos en el siguiente apartado. Entonces, la intención del yo lírico parece clara desde un inicio. Así, el título anticipa y explica el favoritismo. Pero, entonces, ¿por qué inscribir al águila en el contenido del canto? ¿Cuál es la razón si tan solo aparece para ser reducido a un personaje secundario?, ¿no hubiera sido más coherente cantar concentrándose solo en la figura del pato?

La estructura simétrica del canto original

El desequilibrio de la traducción, sobre el que hemos reflexionado en el apartado anterior, nos obliga a pensar en la posibilidad de una alteración significativa de la versión original. A continuación, presentamos el texto en el original quechua (como guía, a la derecha, adjuntamos una traducción nuestra, la cual procura ser literal).

Sapachallayki wak'achkask'anki	Solito estabas llorando
Altuykimanta k'awaykamuptiy sapachallayki wak'achkask'anki águila wamanchallay patu rialchallay	Desde arriba te miraba solito estabas llorando águila mi halconcito mi patito real
Chimpaykimanta k'awaykamuptiy sapachallayki wak'achkask'anki patu rialchallay águila wamanchallay.	Desde el frente te miraba solito estabas llorando mi patito real águila mi halconcito
Jaku ripukusun niykullark'ayki iskaychallanchik ripukullasun patu rialchallay águila wamanchallay. Mamallayrak'mi taytallayrak'mi	Vámonos te dije juntitos los dos vámonos mi patito real águila mi halconcito Mi madre y mi padre

⁶ Este fenómeno es aún más extraño si recordamos que este es un texto andino. En el imaginario de los Andes, la jerarquía entre determinados elementos no es precisamente una constante. Esto sostiene Estermann (2006) cuando reflexiona sobre el principio de reciprocidad: “En la pachasofía andina, no existen jerarquías, sino correspondencias recíprocas entre entidades del *mismo valor y peso*” (p. 160, el énfasis es nuestro).

niyukllawark'anki
patu rialchallay
águila wamanchallay

Mayrak' taytayki, maytak' mamayki.
Taytallaykipas allpapa sok'ompim
mamallaykipas runapa llak'tampim
águila wamanchallay
patu rialchallay.

Altuikimanta k'awaykamuptiy
chimpaykimanta k'awaykamuptiy
sapachallayki wak'achkask'anki
sapachallayki llakichkask'anki
águila wamanchallay
patu rialchallay

me dijiste
mi patito real
águila mi halconcito

Dónde está tu padre, tu madre
tu padre está enterrado
tu madre está entre gente desconocida
águila mi halconcito
mi patito real

Desde arriba te miraba
Desde el frente te miraba
solito estabas llorando
solito estabas triste
águila mi halconcito
mi patito real

Si ya en la versión de Arguedas había muchas repeticiones; aquí, estas se multiplican. Se pueden ver repeticiones de palabras y versos completos, algunas con pequeñas variaciones y otras de modo exacto. Pero prestemos especial atención a la repetición más evidente, concretamente a los dos últimos versos de cada estrofa: “*águila wamanchallay / patu rialchallay*” (“águila mi halconcito / mi patito real”). De este modo, vemos que se invoca a los dos animales en los versos finales de cada estrofa, sin ninguna omisión de alguno de ellos. Incluso, si se considera al halcón como un animal más dentro del canto, puede decirse que son tres animales; sin embargo, esto no cambia en absoluto el punto principal de nuestra lectura del canto original: ningún animal, en ningún caso, es omitido o adquiere mayor protagonismo que el resto.

Así, en contraste con la traducción, la estructura del texto original no tiene desequilibrio. En este texto quechua, tanto el águila como el pato se encuentran siempre presentes y sin marcar jerarquías entre ellos. Están ambos en cada una de las seis estrofas y cobran un valor equivalente.⁷ Entonces, el canto en su lengua de origen no está “cojo”, como sucede en español. El texto en quechua no *deja en el aire* al águila porque esta siempre está presente en cada una de sus estrofas.

El *paralelismo semántico* de las aves

En el texto original en quechua no solo no existe el desequilibrio entre personajes, sino que además hay una marcada estabilidad manifestada a través de una constante repetición y correspondencia del canto en general. Uno de los ejemplos que se pueden mencionar con respecto a las repeticiones, y que podemos encontrar en el canto, viene a ser lo que Jean Philippe Husson denomina *paralelismo semántico* (y de modo más específico *doblete semántico*):

Entre estos procedimientos que nos permiten hablar de arte poético, uno es de tal envergadura que aparece como la marca característica de la poesía quechua; se trata del efecto que denominaremos *paralelismo semántico*, y que consiste en una serie de corresponden-

⁷ Incluso el orden de su aparición está bastante bien cuidado, porque ni siquiera en este aspecto se evidencia una preferencia: el águila aparece primero en tres estrofas, pero el pato también lo hace. Por supuesto, también ocurre de modo inverso: el águila aparece después tres veces y el pato también.

cias, al nivel de sentido, entre palabras homólogas situadas en secuencias contiguas. (...) Si (los términos) difieren, constituyen lo que llamaremos un doblete, cuyos constituyentes se relacionan de dos formas:

- pertenecen a la misma categoría gramatical;
- son sinónimos, parasinónimos o, al menos, pertenecen a un campo semántico común. (Husson, 1993 p. 65).

En nuestro caso, por ejemplo, podemos fijarnos en los versos “sapachallayki wak’achkask’anki” y “sapachallayki llakichkask’anki” (“solito estabas llorando / solito estabas triste”), los cuales se inscriben bastante bien dentro de las características de un *doblete semántico*. Ambos términos son similares, tienen una ligera variación (que sin embargo delata una similitud en su relación de parasinonimia)⁸, y, además, están en posición contigua. Este par de versos, no obstante, solo es una muestra de todo lo que ocurre en el canto de modo general. Existe, a lo largo del texto, una complementariedad latente⁹ y propia de un mundo quechua que actúa según una relacionalidad que abarca toda la sociedad andina.¹⁰

Pero concentrémonos en el *doblete semántico* que evidencian las aves, pues estas, como lo marcamos antes, son *wakchas* (y por lo tanto pertenecen al mismo campo semántico). Y luego de percatarnos de que no existe una preferencia en el texto quechua, podemos decir que los *wakchas* tienen el mismo valor y que se corresponden.

Esta repetición de identidad solitaria, sin embargo, posibilita un nivel interpretativo mayor. Partimos pensando en individuos diferentes (un pato y un águila) y su caracterización de *wakchas*, pero este paralelismo de significados nos puede dar pie a una lectura más profunda. Y es que en el texto quechua los animales aparecen de modo proporcional, en cada estrofa, y nos revelan que la referencia en cada momento es doble (o triple, si contamos al halcón), es decir: la lástima por el *wakcha* nunca es particular, sino que siempre se manifiesta de modo conjunto. Pero, ¿qué nos indica esto?

Para elaborar una respuesta es necesario volver a Jean Philippe Husson (1993), exactamente cuando se refiere a una determinado *doblete semántico*. Se debe prestar atención al proceso que él emplea cuando elabora su interpretación; en esta ocasión, él lo hace analizando la repetición de la figura de la mujer.

Al proporcionarnos sucesivamente dos términos distintos --los constituyentes de un doblete--, el poeta introduce un elemento de duda, de ambigüedad, que altera la precisión semántica del mensaje. Al destruirse el valor literal, denotativo, de la palabra, solo queda un sentido figurado, connotativo (...) Escojamos un ejemplo concreto; en la secuencia siguiente,

Aqyrakichu, Quya, rakiriwanchik
Tiyuyrakichu, Nusta, rakiriwanchik

La desventura, Reina, nos separa
El infortunio, Princesa, nos separa

8 “Llaki y Waqa, “parasinónimos”, son lexemas extraídos de un campo semántico que abarca las expresiones del llanto y la tristeza” (Lienhard, 2005 p.492). De hecho, pueden verse como “dos miradas complementarias” (p. 499).

9 Esta complementariedad está presente incluso en la dualidad de padre y madre que hace presencia dentro del canto. Es más, según Lienhard, específicamente este par de palabras (*tayta* y *mama*) suelen ir juntas en los cantos: “Pareja de variables absolutamente central en un gran número de waynos, *tayta* y *mama* representan las dos caras o mitades obligatorias exclusivas de una célula bifronte” (2005 p. 493).

10 Estermann (2006) sostiene que el principio de relacionalidad quiere decir que cada uno de los elementos del mundo están relacionados entre sí. Además, estos elementos no son totalmente independientes o completos, sino que solo existen por su relación con todos los demás.

¿Quién es la mujer a la que se dirige el infeliz héroe para expresarle el sufrimiento que le causa la separación? ¿Será reina? ¿O acaso princesa? No lo sabemos: siendo las dos, en realidad no es ni la una ni la otra; una vez eliminadas las referencias a mujeres precisas queda una abstracción, que interpretará el oyente como una imagen idealizada de la mujer, como la esencia de la femineidad. (p. 67-68).

Lo que haremos es situar la figura del *wakcha* en el lugar donde él sitúa la feminidad. Veamos: el *doblete semántico* que más se repite en nuestro canto es el que ya hemos mencionado antes: “águila wamanchallay / patu rialchallay” (“águila mi halconcito / mi patito real”), es el *doblete* que se señala al final de cada estrofa sin excepciones, donde se repite la figura del *wakcha*. Entonces, si realizamos un proceso similar al de Husson, el resultado sale a la luz: el canto no habla de distintos sujetos *wakcha*, el canto se dirige a una identidad que, por el contrario, no puede encarnarse en ninguno de ellos, que no puede tener nombre propio porque en verdad está hablando de *la esencia del wakcha*.

En ese marco, los animales están muy bien escogidos, pues nos hacen pensar en los extremos en cuestión de espacio: el águila o halcón puede asociarse con los aires, donde bordea el límite y puede salirse de él; el pato, por su parte, puede asociarse con un río o un lago, espacios que en la cosmovisión andina también pueden servir como límen, como un punto extremo donde existe un riesgo de caer al mundo de abajo. El canto, en tal sentido, nombra al *wakcha* en los extremos para abarcar la identidad en su totalidad infinita. El espacio que invoca el canto no es puntual, sino que, en su imprecisión, se hace universal.

Y es aquí donde se hace más pertinente referirse al planteamiento de Arguedas con respecto a la soledad andina y al dolor traumático causado por la Conquista. Si tomamos en cuenta que este texto se refiere a la *esencia del wakcha*, entonces la tristeza que el canto intenta transmitirnos es precisamente el sentimiento de la *soledad cósmica* en su forma más pura.

La versión en inglés y la desaparición del águila

Ya vimos que la traducción de Arguedas parece hablarnos de dos diferentes tipos de *wakcha*, uno con más protagonismo que otro. Luego, observamos que el original quechua más bien se refiere constantemente a solo un *wakcha*, pero no en un sentido concreto, sino más bien *esencial*. Son alteraciones comprensibles si tomamos en cuenta la densidad del canto original: ¿Cómo traducir un texto profundo y pequeño sin hacer cambios importantes? Las variaciones, especialmente en este tipo de textos, pueden ser inevitables.

Estas variaciones se pueden ver y entender con mayor intensidad si tomamos en cuenta una tercera traducción. “Llorabas solo patito”, no solo está traducido al español, sino también al inglés. A continuación, adjuntamos el texto en inglés (escrito por Gabriela Lena Frank), el cual ha sido presentado en vivo en Kennesaw State University (Georgia, 2016) y en Lawrence University (Wisconsin, 2017)¹¹.

¹¹ El texto (y también su respectiva traducción al español) lo hemos extraído del programa del concierto en Kennesaw State University, el cual puede encontrarse en el siguiente enlace: <https://digitalcommons.kennesaw.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1053&context=musicprograms>. Además, en el caso del concierto en Lawrence University, es posible observar el video de esta presentación en: <https://www.youtube.com/watch?v=L5616mVkdDuc>.

Patito

You were crying alone, little duck.

From across the river I saw you
crying,
little duck,
you were crying on the bank of the
river,
it was cold, you were crying,
little duck,
on the other bank.

Then I talked to you
about making a nest together,
not to be so alone, we two.
My father comes first,
you said to me,
even my mother, understand.

You were lying,
little duck!
Your father has died!
Your mother cries in strange towns!
Little duck,
Leave now your solitude
on the other bank!

Patito

Llorabas solo, patito

Desde el frente del río, te vi llorar,
patito,
llorabas en la orilla del río,
hacía frío, llorabas
patito,
en la otra orilla

Entonces te hablé
para hacer un nido, juntos,
para no ser tan solos, los dos.
Mi padre es primero,
me dijiste,
y mi madre todavía, entiendes.

¡Mentiste,
patito!
¡Tu padre ha muerto!
¡Tu madre llora en pueblos extraños!
¡Patito
deja ya tu soledad
en la otra orilla!

Como vemos, en esta traducción se ha eliminado por completo al águila: nunca se la nombra, no existe. Se trata ahora exclusivamente de un personaje particular (“Little duck” / “Patito”) que sufre por su soledad debido a la desafortunada pérdida de sus padres. Pero sostenemos que ésta ya no es una soledad *wakcha* que pueda indicarnos un *dolor cósmico* perteneciente a la cultura andina, sino más bien una soledad que parece mostrar a un individuo que sufre un desamparo particular y propio de su caso. En ese sentido, podría decirse que esta versión tiene la potencia para remitirnos a sentimientos que son frecuentes en la cultura de Occidente, donde ciertamente está presente una depresión constante, pero de un modo más íntimo o individual.

A modo de conclusión

El recorrido de las transformaciones del texto nos ha mostrado que los cambios en la traducción no son meras casualidades, sino que pueden obedecer a una línea coherente con diversas cosmovisiones. Para concluir, primero, repasemos ese recorrido de alteraciones: El canto original quechua no tenía prioridad por ningún sujeto en especial y manifestaba *la esencia del wakcha*. El canto en español, por su parte, mostraba una clara preferencia por uno de los individuos *wakcha* en particular: el pato, quitándole un poco de importancia al águila. Pero luego, como hemos visto, el canto en inglés omite por completo a este águila y solo relata la historia de aquel “Little duck” (“Patito”).

En todas las versiones señaladas siempre permanece la soledad, pero este elemento puede leerse de diferentes formas dependiendo de cada texto, pues cada uno de ellos otorga diferentes indicios de lectura. Así, hemos pasado de percibir *la esencia del wakcha* (sufriente de la *soledad cósmica*), en el texto en quechua, como producto-impulso de la Conquista; a percibir una soledad particular, en la versión en inglés, de un único individuo concreto (tópico común en la cultura de Occidente). No obstante, el canto nunca pierde su potencia: ¿acaso no podemos empatizar con el pato en la última versión?, ¿acaso el lector no puede sentirse identificado? Y sin embargo, debemos hacer hincapié en que la lectura, en esta última traducción, ya no nos remite directamente a una cultura, historia, o dolencia exclusiva de los Andes.

Así, se ha puesto de manifiesto que la compleja densidad de “Llorabas solo, patito” puede dificultar a cualquier traductor. Sin embargo, es sorprendente que, aún así, el canto haya tenido las cualidades suficientes para poder, de algún modo, manifestarse en sus distintas formas y en contextos que son extremadamente disímiles.

Referencias bibliográficas

- Arguedas, J. M. (2014). *Canto kechwa: Con un ensayo sobre la capacidad de creación artística del pueblo indio y mestizo* (3ra ed.). Lima: Editorial Horizonte.
- Baquerizo, M. J. (1993). La transición de la visión india a la visión mestiza en la poesía quechua oral. *Revista de crítica literaria latinoamericana*, 19 (37), 117-124.
- Baralt, M. L. (1998). La orfandad andina de José María Arguedas. In *Actas del XII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas: 21-26 de agosto de 1995, Birmingham* (pp. 42-52). Department of Hispanic Studies. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/12/aih_12_7_009.pdf
- Condori Mamani, Gregorio (1982). *Gregorio Condori Mamani Autobiografía*, eds. R Valderrama & Carmen Escalante, Centro Bartolomé de las Casas, Cusco.
- Estermann, Joseff. (2006). *Filosofía andina: Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. La Paz: Instituto Superior Ecueménico Andino de Teología (ISEAT)
- Husson, J. P. (1993). La poesía quechua prehispánica: Sus reglas, sus categorías, sus temas, a través de los poemas transcritos por Waman Puma de Ayala. *Revista de crítica literaria latinoamericana*, 19 (37), 63-85.
- Larrú, M. (2017). *De la oralidad hacia la escritura: confluencia y conflicto de la literatura peruana andina*. Tesis para optar el Grado Académico de Magister en Literatura Peruana y Latinoamericana. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Lawrence University [Lawrence University]. (2017, Julio 5). Lawrence University Choirs - May 26, 2017. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=L5616mVkJDuc>
- Lienhard, M. (2005). La cosmología poética en los huaynos quechuas tradicionales. *Acta poética*, 26(1/2), 485-513.
- Mann, A., & Brent, B. (2016). University Chorale and Women's Choir, "Threaded with Stars". Publicado el 26 de Abril del 2016. Recuperado de: <https://digitalcommons.kennesaw.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com.pe/&httpsredir=1&article=1053&context=musicprograms>
- Ortiz Rescaniere, A. (1997). La metáfora de los amores salvajes en el 'Canto Kechwa' de José María Arguedas. *Antropológica*, 15(15), 355-369. Recuperado de: [file:///C:/Users/pc/Downloads/1230-Texto%20del%20art%C3%ADculo-4741-1-10-20120323%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/pc/Downloads/1230-Texto%20del%20art%C3%ADculo-4741-1-10-20120323%20(4).pdf)
- Roel, María Luisa (2002). *Los ríos literarios de Arguedas. Aproximaciones a una poética*. Tesis de licenciatura. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Silva Gómez, S. D. J. (2010). *Mito y memoria narrativa: aproximación a la transculturación andina a partir de tres relatos sobre "Condenados"*. Tesis para optar el título profesional de Licenciada en Literatura. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Valle, J. (2013). *Derroteros de la soledad: El Wakcha en el relato andino de tradición oral*. Lima: Petróleos del Perú.
- Vega, V. (1998). Breve introducción al análisis de la poesía quechua actual. *Alma mater*. 15, 5-18.
- Vilca, Elizabeth. (2015). *Alteridad en los relatos sobre los condenados publicados por José María Arguedas*. Tesis para optar el Grado Académico de Licenciada en Literatura. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.



© 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.

Las chullpas incas en las quebradas Ucriamayo y Tulpaisa, Caylloma, Arequipa

Recibido: 23 abril 2020 Aprobado: 23 julio 2020

Denis E. Correa-Trigoso

Nacionalidad: Peruano. / Université de Rennes 1

Correo: dcorreatrigoso@gmail.com. / ORCID ID: 0000-0002-1262-1432

Resumen

En las inmediaciones de la Unidad Minera (U. M.) Tambomayo se ubican las quebradas de Ucriamayo y Tulpaisa; y asociadas a estas áreas geográficas se registraron mediante la prospección arqueológicas los sitios arqueológicos *Gentilmach'ay* y *Pushkanawasi*. La zona se localiza en la parte alta del valle del Colca (área de influencia de la etnia Collagua), en el distrito de Tapay, provincia de Caylloma, departamento de Arequipa. Los sitios corresponden a estructuras chullparias con presencia de material cultural, como fragmentos de cerámica, restos vegetales, textiles, óseo animal y humano. La filiación cultural del material cerámico es inca y se observa la modificación cultural de cráneos. Ambos sitios presentan particularidades que sugiere la existencia de diferencias sociales de los individuos enterrados en los diferentes ambientes. Según las evidencias registradas, se proponen diferentes investigaciones con el material cultural registrado en ambos sitios arqueológicos.

Palabras clave:

Inca, Caylloma, Arequipa, Ucriamayo, Tulpaisa. Chullpas.

The Incas Chullpas in the Ucriamayo And Tulpaisa Brokenes, Caylloma, Arequipa

Abstract

In the immediate vicinity of the Mining Unit (M. U.) Tambomayo are located the Ucriamayo and Tulpaisa streams; and associated to these geographical areas, the archeological surveys *Gentilmach'ay* and *Pushkanawasi* were registered through archeological exploration. The area is located in the upper part of the Colca Valley (area of influence of the Collagua ethnic group), in the district of Tapay, province of Caylloma, department of Arequipa. The sites correspond to chullparia structures with the presence of cultural material, such as fragments of ceramics, plant remains, textiles, animal and human bone. The cultural affiliation of the ceramic material is Inca and the cultural modification of a skulls is observed. Both sites have particularities that suggest the existence of social differences of individuals buried in different environments. According to the evidences registered, different investigations with the cultural material registered in both archaeological sites are proposed.

Keywords

Inca, Caylloma, Arequipa, Ucriamayo, Tulpaisa. Chullpas.

Datos del autor

Magister.

Introducción

En las quebradas Ucriamayo (tributario del río Molloco) y Tulpaisa (afluente de la quebrada antes mencionada), localizados en las inmediaciones de la U. M. Tambomayo, se registraron los sitios arqueológicos de *Gentilmach'ay* y *Pushkanawasi*. Políticamente se encuentran ubicadas entre los anexos de Punachica y Tocayo, en el distrito de Tapay, provincia Caylloma, departamento de Arequipa (Figura 01). La zona geográfica corresponde a la franja meridional de la Cordillera Occidental de los Andes, con una altitud superior a los 3100 msnm y localizada al sur del Perú. Con respecto al clima de este territorio, es húmedo-frío con variaciones entre las temporadas de friaje (julio y agosto) y de lluvias (enero y marzo). La vegetación presente en esta región está compuesta por cactáceas, gramíneas, ichu y otras hierbas de desarrollo temporal. Las actividades modernas de los pobladores se basan en la ganadería lanar (camélidos y ovinos) y aprovechan la presencia de bofedales para el pastoreo.

Figura 01: Ubicación de los sitios arqueológicos Gentilmach'ay y Pushkanawasi.



En las áreas circundantes a las quebradas Ucriamayo y Tulpaisa, se registran diversos monumentos arqueológicos, conformados por corrales, paravientos, estructuras en abrigos rocosos, chullpas, estructuras circulares y rectangulares. Asimismo, fue posible registrar material cultural mueble en la superficie, como fragmentería de cerámica, lascas y desechos líticos, restos de textiles y óseos. Según la ubicación de las estructuras y sus características arquitectónicas es posible asociar que durante el periodo prehispánico fue el pastoreo uno de los principales ejes económicos, siendo para ello aprovechados las partes altas y bajas de las quebradas (Asencios, 2015; Castilla, 2016).

Los antecedentes más resaltantes de la provincia de Caylloma durante la época pre inca están relacionadas con la coexistencia y la autosostenibilidad de dos etnias: Collaguas y Cabanas. Los primeros estaban conformados por los habitantes de las zonas medias y altas del valle de Colca, hablaban aimara y estaban especializados en la crianza de camélidos; mientras que los segundos, hablaban quechua, habitaban la zona baja del valle y eran agricultores (Doutriaux, 2002; Robles, 2008). Ambos grupos realizaban intercambios comerciales con otros pueblos y aprovecharon los beneficios que les otorgaban la variedad de pisos ecológicos

presentes en esta región. Para el periodo Inca, según los cronistas Garcilaso de la Vega, indica que la conquista de este territorio fue mediante campañas militares realizadas durante el reinado del Inca Mayta Capac; mientras que Blas Valera, menciona que la integración se realizó mediante la alianza matrimonial entre el mismo inca con la hija del curaca de los Collaguas, llamada Mama Tancaray- Yacchi (Becerra *et al.* 2005).

Metodología

Los trabajos estuvieron asociados con la prospección arqueológica sin recolección de material en superficie en las quebradas de Ucriamayo y Tulpaisa, siendo identificado los sitios arqueológicos de *Gentilmach'ay* y *Pushkanawasi*.

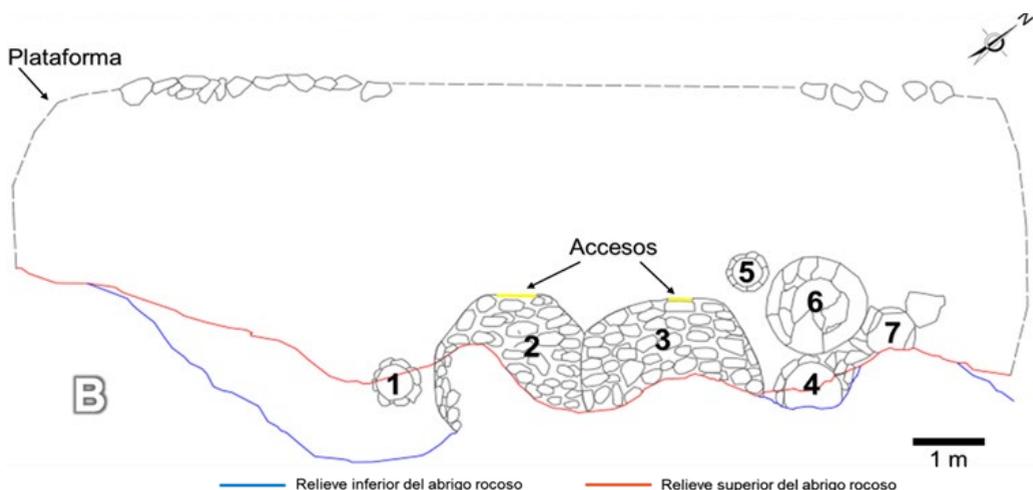
Resultados

Gentilmach'ay

El Sitio Arqueológico *Gentilmach'ay* (la cueva del gentil, en quechua) está localizado en el margen izquierdo de la quebrada Ucriamayo, en una sección del afloramiento rocoso de la ladera oeste del cerro Salhualque. Se encuentra a una altitud de 4,655 msnm y cuenta con las siguientes coordenadas UTM (WGS-84/19S): E 183879.1517 / N 8287110.9534. Presenta unas dimensiones aproximadas de 5.50 m de ancho por 15 m de largo, con una orientación de oeste a este. En el sitio se observa en superficie fragmentos de cerámica, restos óseos humanos y textiles. Se registraron ocho estructuras: cinco chullpas, una plataforma y dos ambientes circulares (Figura 02).

Figura 02: Vista de oeste a este del sitio arqueológico Gentilmach'ay (A) y el registro de planta sus ambientes (B).



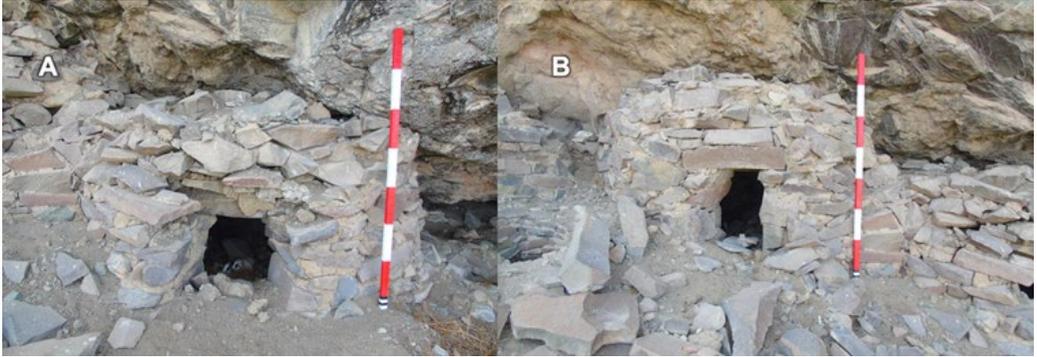


Descripción arquitectónica

Ambiente 1: Se encuentra localizada en la parte oeste del abrigo rocoso. Corresponde a una estructura circular, con un diámetro de 0.72 m y una profundidad conservada de 0.19 m. Para su edificación se usaron piedras sin cantear con medidas aproximadas de 0.12 m de ancho por 0.08 m de largo y con mortero de 0.04 m de espesor. La estructura fue construida por debajo de la superficie. El ambiente en su totalidad fue construido y no se utilizó la saliente del abrigo rocoso para su elaboración. En su interior no se registró material cultural mueble.

Ambiente 2: Se encuentra localizada en la parte oeste del abrigo rocoso, próximo al ambiente 1. Por las características observadas en superficie, la estructura circular puede considerarse una chullpa. Presenta una altura de 1.30 m y un diámetro de 2.16 m. Está edificada con piedras canteadas y sin trabajar, de medidas promedios de 0.33 m de largo por 0.19 de ancho. Entre las lajas de piedras presenta un mortero de 0.06 m de espesor. El acceso se encuentra ubicado al norte del ambiente, con un ancho de 0.62 m y una altura superficial de 0.48 m (Figura 03). Los actos de saqueo dañaron al ambiente, a tal grado que para acceder al interior de este ambiente se retiró el dintel, el cual fue posible identificar a unos metros de la estructura (Figura 04). Para su construcción se utilizó la saliente del abrigo rocoso, conformando la parte sur de la chullpa; este comportamiento es recurrente en la construcción de los ambientes 3, 4 y 7 (Figura 05). En su interior se registraron restos óseos humano, fragmentos de cerámica y textiles.

Ambiente 3: Se encuentra en la parte central del abrigo rocoso, próximo al ambiente 2 y por las evidencias registradas se consideró como una chullpa. Presenta una altura de 1.34 m y un diámetro de 2.60 m. Está construida con piedras trabajadas y sin cantear, de medidas promedios de 0.30 m de largo por 0.12 m de ancho. Entre las lajas de piedras presenta un mortero de 0.04 m de espesor. El acceso se ubica al norte del ambiente, con un ancho de 0.39 m y una altura superficial de 0.51 m. En comparación con el anterior ambiente, fue posible registrar la estructura en su totalidad y se utilizó la saliente del abrigo rocoso para delimitar la parte sur de la chullpa (Figura 03). En su interior se evidencia restos óseos humano y fragmentos de cerámica.

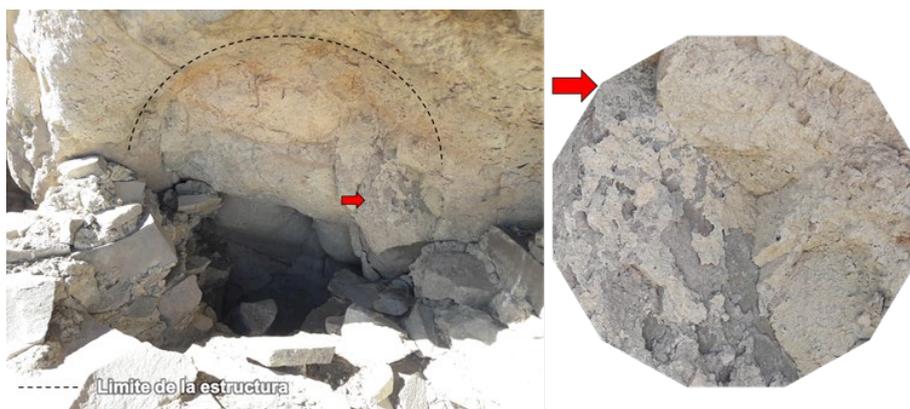
Figura 03: Vista norte a sur del acceso al ambiente 2 (A) y 3 (B).**Figura 04: Ambiente 2 en el sitio Gentilmach'ay, se evidencia el retiro del dintel por parte de los saqueadores con la finalidad de facilitar el acceso.**

Ambiente 4: Se encuentra localizada en la parte central del abrigo rocoso y entre los ambientes 3 y 6. Corresponde a una estructura semicircular, con una altura de 0.42 m y un diámetro de 0.82 m. Por el contenido en su interior se consideró a este ambiente como una chullpa. Se encuentra construida con piedras sin cantear con medidas aproximadas de 0.31 de largo m por 0.11 m de ancho y con mortero de 0.04 m de espesor. Aunque en la actualidad este ambiente se encuentre disturbado y expuesto, fue posible determinar que la estructura en un principio fue de mayor altura y el sellado fue adosando la estructura a la saliente del abrigo rocoso. Prueba de ello se registra en la misma superficie de la roca, donde se puede registrar el mortero que fue empleado para su elaboración (Figura 06). El ambiente utilizó la saliente del abrigo rocoso para delimitar la parte sur. En su interior se registraron restos óseos humano y fragmentos de cerámica.

Figura 05: Vistas en el interior de los ambientes 2 (izquierda) y 3 (derecha), donde se observa la adaptación del abrigo rocoso para la construcción de las estructuras.



Figura 06: Restos del mortero utilizado en la construcción de la estructura 4.



Ambiente 5: Se encuentra localizada en la parte central del abrigo rocoso y entre los ambientes 3 y 6. Corresponde a una estructura circular, con un diámetro de 0.45 m y una profundidad conservada de 0.25 m. Se construyó con piedras sin cantear con medidas aproximadas de 0.21 m de largo por 0.11 m de ancho y con mortero de 0.03 m de espesor. La estructura fue edificada por debajo de la superficie y no es posible definir si se encontraba sellada, al igual que el ambiente 1, los actos de saqueo destruyeron la parte superior de la estructura. Para su construcción no se utilizó ninguna saliente del abrigo rocoso. En su interior no se registró material cultural mueble.

Ambiente 6: Se encuentra localizada en la parte este del abrigo rocoso, entre los ambientes 4 y 7. También se consideró a este ambiente como una chullpa, ya que cuenta con características semejantes con los ambientes 2 y 3. Presenta una altura de 0.64 m y un diámetro de 1.58 m. Para su construcción se utilizaron piedras sin cantear con medidas promedios de 0.32 m de largo por 0.15 de ancho. Entre las lajas de piedras presenta un mortero de 0.06 m de espesor. No se logró reconocer el acceso, ya que la parte norte se encuentra cubierta por tierra. Para su edificación no se utilizó ninguna saliente del abrigo rocoso. En su interior no se registraron evidencias de material cultural mueble.

Ambiente 7: Se encuentra localizada en la parte este del abrigo rocoso y próximo al ambiente 6. Corresponde a una estructura semicircular, con una altura de 0.40 m y un diámetro de 0.65 m. Por el contenido en su interior se consideró a este ambiente como una chullpa, aunque se encuentre parcialmente destruida. Para su construcción se utilizaron piedras sin cantear con medidas aproximadas de 0.35 m de largo por 0.14 m de ancho y con mortero de 0.04 m de espesor. A pesar del saqueo, se observa la mitad del techo y parte del ambiente se encuentra sepultado por deslizamiento de tierra. El ambiente utilizó la saliente del abrigo rocoso para delimitar la parte sur. En su interior se registraron restos óseos humano.

Plataforma: Se encuentra ubicada en toda la dimensión del abrigo rocoso y extendiéndose hacia el norte. Presenta una orientación de oeste a este, con un largo de 15.18 m, un ancho de 5.00 m y una altura aproximada de 0.40 m. En la cara norte se utilizaron piedras como límite de la estructura, estas fueron sin cantear y no se utilizó mortero. Sobre esta plataforma se construyeron los ambientes antes descritos.

Materiales en superficie

En superficie fue posible reconocer tres tipos de materiales culturales muebles: cerámica, textil y óseo. Los fragmentos de bordes, cuerpos decorados, bases corresponden a platos, ollas con asa cintada, cuencos y vasos. Con respecto a la decoración se observa la utilización de los colores blanco-crema, negro y rojo inglés; siendo plasmados en cinco tipos: figuras zoomorfas, fitomorfas, triángulos, círculos y líneas (Figura 07). Según los fragmentos, corresponden a cerámica fina y doméstica, con coloración naranja (cocción oxidante) y gris (cocción reductora). El estilo identificado en ambos sitios arqueológicos pertenece al Inca (Fernández 1980, ML 2010), en asociación con el Horizonte Tardío (1476 - 1532 d. C). De igual forma, se registraron fragmentos de textiles de color marrón claro, elaborados con fibra animal con la técnica de faz de trama (la densidad de los hilos de trama es mayor a la densidad de los hilos de urdimbre) y torsión en “S”, hacia la derecha (Figura 08).

Figura 07: Fragmentos de cerámica registrados en el sitio Gentilmach'ay y es posible asociar sus colores y la forma de los diseños con el estilo Inca. La escala corresponde a 2 cm.



Fue posible identificar dentro de los ambientes restos óseos humanos, con mayor abundancia en los ambientes 2 y 3 (Figura 09). En el ambiente 2, mediante el conteo de cráneos, se registra un mínimo de 15 individuos y según la forma de algunos cráneos es posible identificar que presenta modificaciones culturales. Por la coloración blanquecina de los restos óseos se determina que estuvieron expuestos por mucho tiempo. También se logró observar huesos de color crema, por lo tanto, indicaría que actualmente continúan los saqueos. Similares características son registradas en el ambiente 3, con la diferencia que solo se logró determinar una cantidad mínima de cinco individuos.

Figura 08: Restos de textil registrado en el sitio arqueológico Gentilmach'ay. A: Decoración lineal con otra tonalidad en el extremo del textil y B: Tramado en del textil registrado elaborado con fibra animal (camélido).

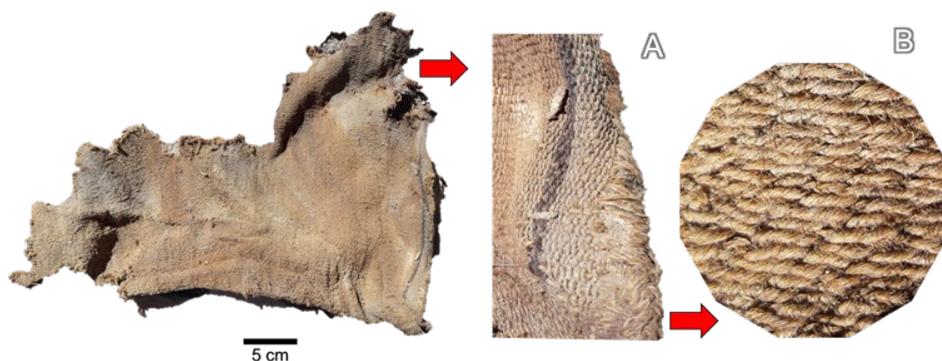
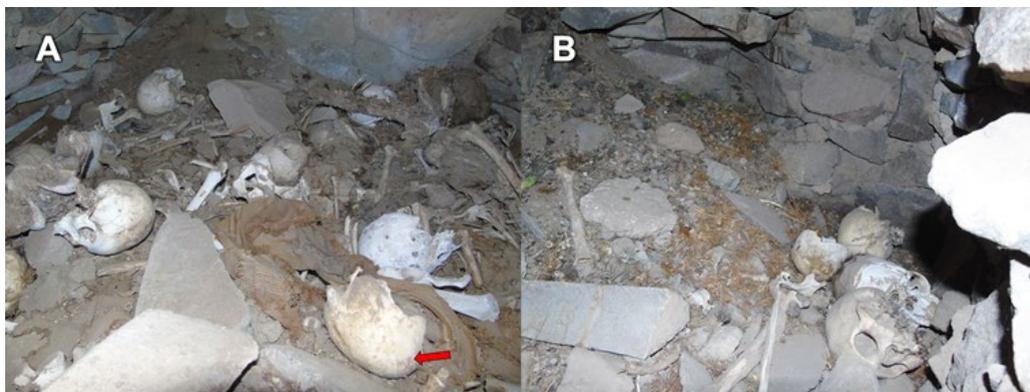


Figura 09: Restos óseos humano en el interior de los ambientes 2 (A) y 3 (B). La flecha indica un cráneo con deformación.



Pushkanawasi

El sitio arqueológico *Pushkanawasi* (la casa de la hilandera, en quechua) está localizado en el margen derecho de la quebrada Tulpaisa, en la ladera oeste del cerro adyacente a la quebrada. Se encuentra a una altitud de 4,907 msnm y cuenta con las siguientes coordenadas UTM (WGS-84/19S): E 186944.552 / N 8286909.442. Presenta unas dimensiones aproximadas de 4 m de ancho por 10 m de largo, con una orientación de norte a sur. En superficie es posible observar fragmentos de cerámica, restos óseos y vegetales. El sitio arqueológico se conforma por dos chullpas (Figuras 10).

Figura 10: Vista oeste –este del sitio arqueológico Pushkanawasi.

Descripción arquitectónica

Ambiente 1: Se encuentra localizada en la parte sur del sitio arqueológico. Corresponde a una estructura semicircular, con un diámetro de 1.45 m y una altura conservada de 0.93 m. Se encuentra construida con piedras sin cantear con medidas aproximadas de 0.08 m de ancho por 0.15 m de largo y con mortero promedio de 0.04 m de espesor. El acceso se ubica al oeste del ambiente con un ancho de 0.43 m y una altura superficial de 0.70 m. La estructura fue edificada usando como límite este la pared rocosa del afloramiento y en su interior no se registró material cultural mueble (Figura 11).

Ambiente 2: Se encuentra localizada en la parte norte del sitio arqueológico. Corresponde a una estructura semicircular, con un diámetro de 0.72 m y una altura conservada al interior de 0.19 m. Se encuentra edificada mediante el uso del abrigo rocoso, delimitando el acceso del ambiente con piedras sin cantear con medidas aproximadas de 0.20 m de ancho por 0.10 m de largo y sin mortero. El acceso se ubica al oeste del ambiente con un ancho de 1.05 m y una altura superficial de 0.40 m, estando desmontado por las actividades de saqueo (Figura 11). Al interior de la estructura se registró material cultural mueble como fragmentos de cerámica, restos óseos y objetos de madera.

Figura 11: Vista oeste –este del ambiente 1 (A) y 2 (B) en el sitio arqueológico Pushkanawasi.

Figura 12: Fragmento de cerámica (A) y una rueca de madera registrado en el ambiente 2, en el sitio arqueológico Pushkanawasi.



Materiales en superficie

En superficie se reconoció tres tipos de material cultural mueble: cerámica, vegetal y óseo. La cerámica identificada corresponde a fragmentos de platos y material no diagnóstico. Con respecto a la decoración se registra la presencia de líneas de color negro con una pasta de coloración naranja (cocción oxidante). Al igual que el sitio *Gentilmach'ay*, el motivo representado se asocia con el estilo Inca. Además, se registra un peso de hilar o rueca de madera, siendo un objeto posiblemente asociado con el ajuar funerario de los individuos enterrados dentro del ambiente 2. De igual forma, dentro de este ambiente se evidencia poca cantidad restos óseos humano, es posible establecer la presencia mínima de dos individuos, lo cual nos reafirma que se trata de un contexto funerario (Figura 12).

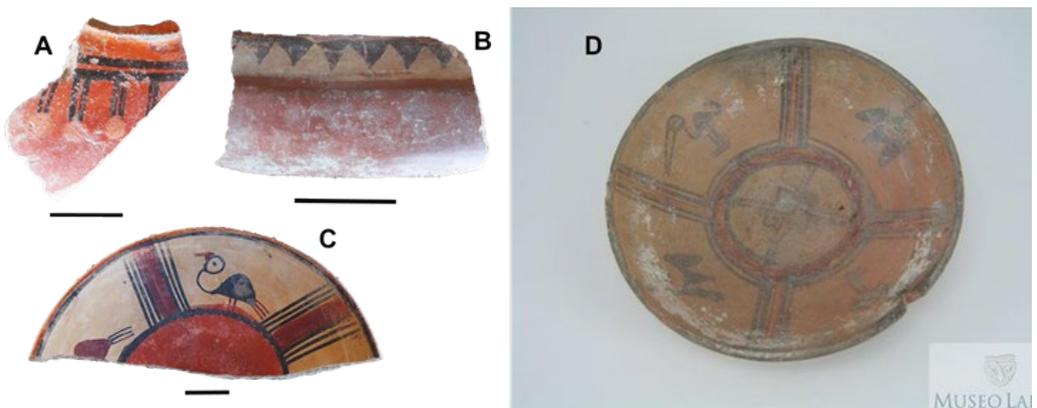
Discusión

Según lo registrado en los sitios arqueológicos *Gentilmach'ay* y *Pushkanawasi*, es posible definir que los pobladores prehispánicos de estas quebradas emplearon las partes altas de los cerros con el objetivo de utilizar las cavidades naturales para la construcción de estructuras funerarias o chullpas, las cuales estuvieron asociadas con las ceremonias fúnebres y con el culto a los ancestros (Duchesne y Chacama, 2012). Las chullpas son estructuras funerarias presentes desde el Intermedio Tardío (1000/1100-1450 d. C) y guardan relación directa con la evolución de los patrones funerarios Tiawanaku luego de su colapso, los cuales vieron mejoras técnicas y una mayor difusión en los Andes con la expansión del imperio Inca, registrándose este tipo de estructura desde Chachapoyas en el norte del Perú hasta el norte de Chile (Duchesne, 2005). El uso de chullpas es mencionado por diversos cronistas, como Pedro Cieza de León ([1553]1984), Bartolomé de las Casas ([1559] 1967) y Guaman Poma de Ayala ([1613] 2008); ellos confirmaron que el uso de estos espacios como sepultura y su rol dentro de la colectividad, por lo cual se considera que la construcción de estos espacios estaba destinada para los individuos de más alto prestigio de la comunidad (Kesseli y Parssinen, 2005). Sin embargo, estas estructuras también tendrían un rol social al ser utilizados como referentes geográficos o marca territorial para la población, con el objetivo de mantener el dominio social por parte de las elites aun después de la muerte (Tanta-leán, 2006). Considerando lo registrado en ambas quebradas, es posible asociar por la técnica

constructiva, que posiblemente se trate de dos contextos diferenciados por la importancia de los individuos sepultados dentro de ellas. En *Gentilmach'ay*, se observa un mejor acabado del material empleado, la construcción de una plataforma para habilitar el terreno para la elaboración de las chullpas y la presencia de otros ambientes asociados con las estructuras funerarias, las cuales se tratarían de espacios para colocar ofrendas durante la realización de las actividades conmemorativas. La organización espacial es diferente en *Pushkanawasi*, donde se observa el uso de material constructivo de menor calidad (rocas aristasas) y una técnica constructiva diferente, siendo ampliamente utilizado la concavidad del abrigo rocoso para la elaboración de un ambiente. Considerando que los posibles ejes económicos para esta zona, durante la época Inca, fueron el pastoreo (camélidos) y la textilería (como actividad derivada), posiblemente los dos sitios arqueológicos analizados tengan relación con dos grupos sociales diferenciados; esto se corroboraría con el tipo de ajuar funerario que presenten los individuos y su estado de salud.

La cerámica decorada registrada en superficie se encuentra asociada con el estilo Inca, siendo las líneas y una figura zoomorfa (ave) lo más representativo. Similar diseño se observa en las vasijas Inca (Horizonte Tardío) del Museo Larco, los cuales se encuentran asociadas a la costa sur del Perú. La fase a la cual pueda asociarse el material registrado es a la Inca Imperial, debido a que cuenta con sus principales características, como son la utilización de los colores blanco-crema, negro y rojo inglés; la representación de formas geométricas (triángulos), aves y “helechos”, estando elaborados con un fino acabado y estilizados (Ravines, 2011; Villacorta, 2011) (Figura 17). La ocupación Inca es confirmada para la presente zona de estudio, corroborando la información brindada por los cronistas sobre la presencia inca en la provincia de Caylloma, sin embargo, el análisis de mayor material cerámico recuperado de estos contextos, producto de excavaciones arqueológicas, nos brindaría mayor información acerca de los estilos cerámicos presentes en las quebradas de Ucriamay y Tulpaisa.

Figura 13: Fragmentos de cerámica con los diseños de “helechos” (A), línea zigzagueante (B), aves (C) característicos de la fase Inca Imperial. La figura D es un plato (MLO39830) con estilo Inca, proveniente de la costa sur (ML, 2010). La escala corresponde a 2 cm.



Los restos óseos expuestos en las chullpas se encuentra disturbados por el saqueo moderno, sin embargo, es posible observar múltiples individuos con deformación craneal dentro de los ambientes en *Gentilmach'ay*. La ubicación de ambas quebradas se encuentra en la zona alta del valle de Colca, históricamente considerado como territorio Collagua; este grupo tenía la costumbre de deformar el cráneo desde niños con la finalidad de elevar el cráneo para simular la forma del volcán Collaguata, ancestro tutelar de esta etnia (Pais, 2018). Posiblemente este

sería el motivo de la deformación craneal registrada, ya para la época Inca, los collaguas (etnia de origen de la esposa secundaria del inca) tuvieron un rol importante y continuaron con sus costumbres a pesar de ser anexados. Igualmente, aunque no pueda definirse el ajuar de cada individuo, como los restos de textiles en *Gentilmach'ay*, una rueca de madera en *Pushkanawasi* y los fragmentos de cerámica con decoración, nos indicaría que se trata de personas con cierto rango dentro de la comunidad prehispánica establecida dentro de ambas quebradas.

No es posible aislar estas estructuras funerarias de la relación existente con los otros contextos arqueológicos presentes en las quebradas de Ucriamayo y Tulpaisa; a pesar que la investigación arqueológica es casi nula se identificó la posible área urbana donde se establecieron los habitantes de esta zona, la cual se encuentra denominado como el sitio arqueológico Tambomayo A, ubicado a 1.8 km y 4.9 km de los sitios de *Gentilmach'ay* y *Pushkanawasi*, respectivamente. En este asentamiento de grandes dimensiones es posible identificar múltiples estructuras circulares y cuadrangulares, siendo el área de mayor monumentalidad dentro de la quebrada de Ucriamayo.

La realización de excavaciones arqueológicas en estos dos sitios arqueológicos representaría una gran oportunidad para lograr conocer cuáles eran las características sociales y biológicas del poblador prehispánico en esta zona. Lograr correlacionar el tipo de estructura y las características de cada contexto funerario es fundamental para establecer diferencias sociales dentro de una misma comunidad, lo cual sería de gran apoyo para lograr confirmar qué tipo de economía practicaban los grupos asentados en estas quebradas. Con los restos óseos, es posible realizar múltiples investigaciones que nos brindaría información con relación a la salud del antiguo poblador (Favila Cisneros y Sarabia Gómez, 2010; Wester, 2010), características físicas (Verano, 1997, 1998), las alteraciones culturales a los cuales fueron sometidos en vida (Velasco, 20016; Torres-Rouff, 2019) y hasta una aproximación facial con el objetivo de conocer la posible fisionomía del poblador prehispánico (Guevara, 2014; Aparicio Resco y Azcune Fontecha, 2016). De igual forma, es posible estudiar los microrestos vegetales (granos de almidón y fitolitos) presentes en el sarro dental (Wesolowski, *et al.* 2007; Vásquez, *et al.* 2014), con la finalidad de identificar el tipo de vegetal consumido y lograr acercarnos a la reconstrucción de la dieta durante la época inca. Además, con el sedimento no disturbado presente en los diferentes ambientes de ambos sitios arqueológicos es posible estudiar el polen depositado de forma natural (Estévez y Pajón, 2006; González-Silvestre, *et al.* 2013) y reconstruir como era el entorno medioambiental en estas quebradas durante el Horizonte Tardío (1476 - 1532 d. C.), con el objetivo de identificar posibles variaciones con el entorno natural actual.

Conclusiones

Los dos sitios arqueológicos registrados representan una importante oportunidad para lograr aproximarnos, no solo a las características sociales sino biológicas del poblador en las quebradas Ucriamayo y Tulpaisa, durante la ocupación Inca en el Horizonte Tardío. *Gentilmach'ay* cuenta con múltiples contextos funerarios con material cultural que puede ser asociada con el ajuar de los individuos presentes en sus ambientes 2 y 3, asimismo, la organización espacial de las estructuras puede relacionarse con actividades de culto a los ancestros. *Pushkanawasi*, si bien no presenta la misma complejidad, puede considerarse como un área funeraria de menor rango si es comparado con el anterior sitio arqueológico mencionado. Lograr establecer la relación que existió entre ambos contextos arqueológicos dentro de la dinámica poblacional y la organización político-económica en la zona alta del valle del Colca daría nuevos alcances sobre la etnia Collagua durante la época Inca.

Agradecimiento

Mi mayor gratitud a las áreas de gerencia y gestión ambiental de la U. M. Tambomayo (Compañía de Minas Buenaventura) por todas las facilidades brindadas al momento de registrar los sitios arqueológicos mencionados en la presente investigación. A Eduardo Eche Vega por la digitalización del material cerámico, a Carol Casafranca y Segundo Vásquez Sánchez por sus opiniones respecto a la investigación. A Daisi Gisel Gutierrez Mendoza por su apoyo en la redacción del escrito.

Referencias bibliográficas

- Aparicio Resco, P. y Azcune Fontecha, I. (2016): Aproximaciones faciales en 3D para la socialización del patrimonio rural antropológico, La descommunal. *Revista iberoamericana de patrimonio y comunidad* 2: 529-543.
- Asencios, A. (2015). *Proyecto de Evaluación Arqueológica: Proyecto Minero Tambomayo- Sector I". Informe final*. Unidad Minera Tambomayo. Armediam S.R.L. Buenaventura S.A.A. Arequipa.
- Becerra, P.; Guevara, R.; Ramírez, K. y Rosas, G. (2005). Experiencias del trabajo de campo en el Valle del Colca – Arequipa. *Revista de Antropología* 3 (3): 334-353.
- Castilla, Y. (2016). *Proyecto de Evaluación Arqueológica: Proyecto Minero Tambomayo- Sector II*. Informe final. Unidad Minera Tambomayo. Buenaventura S.A.A. Arequipa.
- Cieza León, P. ([1553] 1984). *La crónica del Perú*. M. Ballesteros (editor). Madrid: Crónicas de América 4.
- Doutriaux, M. (2002). Relaciones étnicas y económicas de poder: La conquista incaica en el valle del Colca, Arequipa. *Boletín de arqueología PUCP* 6: 411-432.
- Duchesne, F. (2005). Tumbas de Coporaque. Aproximaciones a concepciones funerarias collaguas. *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines* 34 (3): 411-429.
- Duchesne, F. y Chacama, J. (2012). Torres funerarias prehispánicas de los andes centro-sur: Muerte, ocupación del espacio y organización social. Estudio comparativo: Coporaque, Cañon del Colca (Perú), Chapiquiña, precordillera de Arica (Chile). *Chungara* 44 (4): 605-619.
- Estévez, Y. y Pajón, J. (2006). Consideraciones del análisis palinológico en reconstrucciones paleoambientales aplicadas a las investigaciones arqueológicas. *En VIII Conferencia Internacional Antropologica 2006 "La antropología ante los nuevos retos de la humanidad"*. Ciudad de La Habana, Cuba, Noviembre 27-30 del 2006: 1-15.
- Favila Cisneros, H. y Sarabia Gómez, E. (2010). La salud en la antigüedad prehispánica: un acercamiento bioantropológico de las condiciones de vida del Ecatepec antiguo. *Ciencia ergo sum* (17) 1: 37-45.
- Fernández, J. (1980). *La pintura Inka en cerámica*. Obras Maestras del Arte en el antiguo Perú. Lima: Instituto Nacional de Cultura.
- González-Silvestre, L.; Maldonado, A.; Nuñez, L.; Cartajena, I., Carrasco, C. y De Souza, P. (2013). Condiciones paleovegetacionales y asentamientos humanos durante el Formativo Temprano: Analisis de polen del sitio Tulán-85 (1.530/1.260-460/420 años CAL. A.C.), cuenca del Salar de Atacama. *Chungara* 45 (3): 378-410.
- Guaman Poma de Ayala, F. ([1613] 2008). *Nueva Corónica y Buen Gobierno*. F. Pease (ed). México: Fondo de Cultura Económica.
- Guevara, O. (2014). Reconstrucción arqueológica humana facial y sus funciones didácticas básicas para la nueva enseñanza-aprendizaje de la Historia peruana pre-hispánica. *Convergencia Científica* (1) 1:43- 61.

- Kesseli, R. y Pärssinen, M. (2005). Identidad étnica y muerte: torres funerarias (chullpas) como símbolos de poder étnico en el altiplano boliviano de Pakasa (1250-1600 d. C.). *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines* 34 (3): 379-410
- ML (Museo Larco) (2010). Catálogo en línea. *Museo Larco*. (16-11-19). <https://www.museolarco.org/catalogo/ficha.php?id=41161>
- Las Casas, B. de ([1559] 1967) *Apologética historia sumaria*. E. O'Gorman (editor). Ciudad de México: Universidad Autónoma de México.
- Pais, A. (2018). Por qué los collaguas y cabanas, dos antiguas civilizaciones de Perú, deformaban las cabezas de los bebés para que tuvieran forma de cono. *BBC News Mundo*. Publicado el 26 de febrero 2018. (15-11-2019). <https://www.bbc.com/mundo/noticias-43198174>
- Ravines, R. (2011). Estilos de cerámica del antiguo Perú. *Boletín de Lima* 163 – 166:433-564.
- Robles, R. (2008). Agricultura de riego y tradiciones en el valle del Colca. *Revista de Antropología* 6 (6) :135-173.
- Tantaleán, H. (2006). Regresar para construir: prácticas funerarias e ideología(s) durante la ocupación Inka en Cutimbo, Puno-Perú. *Chungara* 38 (1): 129-143.
- Torres-Rouff, C. (2019). Cranial modification and the shapes of heads across the Andes. En prensa, prueba corregida. *International Journal of Paleopathology*. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijpp.2019.06.007>
- Vásquez Sánchez, V.F.; Franco Jordán, R.; Rosales Tham, T. (2014). Almidones antiguos del cálculo dental de un entierro mochica de la Huaca Cao Viejo, complejo arqueológico El Brujo, costa norte del Perú. *Revista Archaeobios* (8) 1: 6- 16.
- Velasco, M. (2016). *Mortuary Tradition and Social Transformation during the Late Intermedia Period (A.D. 1100-1450) a Bioarchaeological analysis of above-ground burials in the Colca Valley, Perú*. Tesis doctoral. Vanderbilt University, Nashville, Tennessee.
- Verano, J. (1997). Human skeletal remains from Tomb 1, Sipán (Lambayeque river valley, Peru); and their social implications. *Antiquity* 71: 670-682.
- Verano, J. (1998). Sacrificios humanos, desmembramientos y modificaciones culturales en restos osteológicos: Evidencias de las temporadas de investigación 1995-96 en Huaca de la Luna. En S. Uceda, E. Mujica y R. Morales (editores), *Investigaciones en la Huaca de la Luna 1996 :159-171*. Trujillo: Proyecto Arqueológico Huacas del Sol y de la Luna. Facultad de Ciencias Sociales y Universidad Nacional de La Libertad.
- Villacorta, Y. (2011). *Análisis de la cerámica Inca: Forma y diseños*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. Cusco.
- Wesolowski, V.; De Souza, S.; Reinhard, K. y Ceccantini G. (2007). Grânulos de amido e fitólitos em cálculos dentários humanos: contribuição ao estudo do modo de vida e subsistência de grupos sambaquianos do litoral sul do Brasil. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia* 17: 191- 210.
- Wester, C. (2010). *Chotuna-Chornancap. Templos, Rituales y Ancestros Lambayeque*. Lambayeque: Unidad Ejecutora N°111 "Naylamp Lambayeque". Museo Arqueológico Nacional Bruning-Lambayeque.



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

El Perú de Mariátegui: detenidos en el tiempo y el despertar de una era

Mariáteguip Pirukaanin:pachakaaáhu
shaykuúsha huk irap lichkayninwan

Ora Perú ipaña mariategi:kantanëro
kengagantsi kaninaro

Recibido: 29 febrero 2020 Aprobado: 28 marzo 2020

Franklin Américo Canaza-Choque

Nacionalidad: Peruana

Filiación: Universidad Católica de Santa María, Perú

Correo: franklin.canaza@ucsm.edu.pe

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1929-6054>

Resumen

En el intento supremo de revelar en Perú aquellos motores de impulso que permitieron a los subterráneos poner en marcha y dinámica el curso evolutivo de los primeros años de la historia republicana del siglo XX. El interés parte de argumentar, alrededor de otros, algunas aristas del impacto que significó para los lectores del dueño de los 7 *ensayos* el comportamiento de una etapa histórica más ajustadamente a finales del XIX e inicios del XX, como dos periodos de ruptura y síndrome de parálisis socio-emocional dejados por la Guerra del Pacífico (1879-1883); pero al mismo tiempo, de movimiento civilizatorio de impugnación, resistencia y construcción nunca antes vistos y articulados colectivamente por efectos sobrevenidos de la penetración de las primeras e incipientes energías capitalizadoras foráneas en el territorio peruano y del que fue pieza clave de ese resistir indómito, José Carlos Mariátegui (1894-1930).

Palabras clave:

Aristocracia, guerra, historia, capitalismo, Perú.

Lisichiku limaykuna:

Kalakay, maanakuy, lulaytaway, illaykaap.Pirú.

Nibarintsipage katingatsaro:

asintaarontacha, ogobagantsi, kengabagetagantsi, kiregiberijegi, Perú.

Datos del autor

Docente–Investigador Social en Materia de Derecho Procesal y Administración de Justicia por la Universidad Católica de Santa María [UCSM]. Magíster en Administración Educativa y Licenciado en Educación Secundaria con Mención en la Especialidad de Ciencias Sociales por la Universidad Nacional del Altiplano [UNA].

Mariátegui's Peru: Detainees in The Time and The Awakening of an Era

Abstract

In the supreme attempt to reveal in Peru those engines of momentum that allowed to the underground set in motion and dynamic evolution of the first years of the republican history of the twentieth century. The interest is based on to argue, around others, some edges of the impact that meant for the readership of the proprietor of the 7 essays the behavior of a historical stage more tightly in the late 19th and early 20th centuries, as two periods of rupture and socio-emotional paralysis syndrome left by the Pacific War (1879-1883); but at the same time, of civilizatory movement of challenge, resistance and construction never before seen and articulated collectively by the supervened effects of the penetration of the first and incipient capitalizing energies in the Peruvian territory and of which it was a key piece of that untamed resistance, José Carlos Mariátegui (1894-1930).

Keywords

Aristocracy, war, history, capitalism, Peru.

O Perú de Mariátegui: detidos no tempo e o despertar de uma era

Resumo

Na tentativa suprema de revelar no Peru aqueles motores de impulso que permitiram aos "subterrâneos" pôr em andamento e dinâmica o curso evolutivo dos primeiros anos da história republicana do século XX. O interesse parte de argumentar, ao redor de outros, algumas arestas do impacto que significou para os leitores do dono dos 7 ensaios, o comportamento de uma etapa histórica mais de perto até o fim dos séculos XIX e inícios do XX, como dois períodos de ruptura e síndrome socioemocional de paralisia deixado pela Guerra do Pacífico (1879-1883); mas, ao mesmo tempo, de movimento civilizatório de impugnação resistência e construção nunca antes vistos e articulados coletivamente por efeitos vindos da penetração das primeiras e incipientes energias estrangeiras que se capitalizaram no território peruano e do que foi peça chave de esse resistir indômito, José Carlos Mariátegui (1894-1930).

Palavras-chave:

Aristocracia, guerra, história, capitalismo, Peru.

Introducción

A finales del siglo XIX e inicios del XX, en la historia del Perú, algo no andaba bien. República Aristocrática (1895-1919) denominaría Jorge Basadre Grohmann (1903-1980) a un fragmento de la historia en el que dominaba una oligarquía heterogénea que concentraba el poder político, el dominio económico y el control por sobre la superficie social. Eran esos años, llenos de disensiones, clases sociales, minorías, de partidos políticos modernos, y además de estar cuajado de importantes intelectuales de era, una época que detrás y dentro de esa arquitectura poco formada, algo parecía ser extraño.

En los días en que González Prada escribía de manera idílica y como si fuese una composición literaria, el Perú había llegado hasta cierto punto a estancarse en el tiempo: las resonancias de la Guerra del Pacífico (1879-1883) y la Guerra Civil de los denominados “rojos” y “azules” (1884-1885) ahondaban en la vida de muchos habitantes de ese entonces. El Estado tendía a desvanecerse en su propia lógica de resguardar a su gente, el sentido de patria y nación representaban ser un vacío y algo confuso para muchos, pues este, aún no había llegado al corazón del indígena y de una clase media emergente. En esa atmósfera, no era de extrañar que el Perú profundo –aquel espacio social del que poco se hablaba en la vida política de ese entonces– se alejaba del proyecto de República, eran entonces, tiempos nostálgicos según se cuenta en la literatura nacional (Galindo, 1980). Envueltos y a la vez penetrados emocionalmente por cargas inconsolables y de sentimientos desoladores por aquellas tragedias estructurales de historia.

Entre esas conmociones, la inserción del capitalismo norteamericano comenzó sus primeras contracciones y formas de expansión embrionaria, se fracturaron las antes sólidas alianzas políticas, se empezó a desplazar a un Estado deleznable de la carrera económica y como fuerza re-configuradora de aquella dimensión político-social. De manera que se asistió a un desarme de la plataforma estructural; pero también, a mediano y largo plazo, el carácter con el que se expresaba esta poderosa fuerza de modelo económico provocaría años después, sus primeras sacudidas en el sistema derivadas de un despertar y retorno indígena en la lucha por la tierra en contra de aquellas grandes haciendas que habían acaparado su dominio sobre esa fuente espacial.

En la costa, no era de extrañarse los primeros remesones y signos de inestabilidad y convulsión social producto de una clase baja-media emergente que pugnaba por mejores salarios y condiciones de vida a efectos del propio desarrollo capitalizador en las riberas del mar del Pacífico. Fue entonces que, podría decirse que los proletariados –incipientes– de un Marx (1818-1883) ya fenecido en vida, seguirían su destino en aquellas tierras peruanas a principios del siglo XX. Pero esta vez, anexados a una idea de lucha más clara, el que precisamente se encontraba en el corazón de José Carlos Mariátegui (1894-1930).

En ese intento supremo de revelar aquellos motores de impulso que permitieron a los subterráneos poner en marcha y dinámica el curso evolutivo de los primeros años de la historia republicana del siglo XX. El interés parte de argumentar, alrededor de otros, algunas aristas del impacto que significaba para los lectores del dueño de los 7 *ensayos* el comportamiento de una etapa histórica más ajustadamente a finales del XIX e inicios del XX como dos periodos de ruptura y síndrome de parálisis socio-emocional dejados por la Guerra del Pacífico; pero al mismo tiempo, de movimiento civilizatorio de impugnación, resistencia y construcción nunca antes vistos y articulados colectivamente por efectos sobrevenidos de la penetración de energías capitalizadoras foráneas en el territorio peruano y del que fue pieza clave de ese resistir indómito, José Carlos Mariátegui.

Criterio metodológico

Para efectos de este estudio, el cuerpo metodológico reviste su principal línea de investigación argumentativa en el marco del enfoque cualitativo, basado en la investigación documental y bibliográfica de referentes que permitieron mantener aún, una re-interpretación de varios desafíos teóricos y prácticos poco desplegados sobre los terrenos y denominadores del pasado republicano.

Este muestreo teórico posicionó tres puntos. Primero, se definió el contexto en el que principalmente sucedieron los hechos históricos, más exactamente, durante el periodo de la República Aristocrática (1895-1919). Las primeras fechas de su inicio aun contemplaron en la sociedad peruana de esos años las dilaciones emocionales de la derrota nacional en la Guerra del Pacífico (1879-1883), pues este último significó –según el artículo tercero del Tratado de Ancón– el posicionamiento territorial de Tacna y Arica durante el lapso de 10 años dentro de la soberanía chilena. No fue hasta 1929 con el Tratado de Lima que terminó por anexar definitivamente Arica en la administración de las ligas patrióticas chilenas y la reincorporación legal de Tacna a Perú, sucesos que acabaron con aquellas tensiones bilaterales motivadas por el control de la industria salitrera y de fuertes relaciones comerciales con energías potencias extranjeras.

El segundo punto, posiciona más claramente a dos personajes que se incrustaron a través de una sustancial reflexión intelectual en aquel trayecto del periodo aristocrático. El primero de ellos, Manuel González Prada (1848-1918), que, en efecto, luego de la guerra era algo normal y muy común en los intelectuales rebuscar a los verdaderos responsables de aquella catástrofe nacional. Para el anarquista y poeta peruano, aquel fracaso estuvo localizado dentro del espíritu social y de la irrisoria libertad del indio. Pues este problema tuvo una dimensión más allá de solo ser pedagógica, sino también económica y social.

En tanto que el segundo, al que se prestó una profusa atención, fue el pensador marxista de continuidad histórica, José Carlos Mariátegui, que dentro de su obra capital los *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*, este estaciona como el centro de todas las ansiedades y de dolor histórico al indio, que no solo se alojaba como problema social y económico, sino, además, su figura estaba asociado al problema de la tierra y el poder de ser sometido por fuerzas proscrites. Así, para el teórico-marxista peruano, la redención indígena y de una clase proletarizada tienen un solo camino, ponerle fin al sistema de producción explotador de aquellos años. Son por debajo de esas propiedades que Mariátegui desdobló en vida una incansable teorización de soporte y argumento sólido para las denominadas fuerzas venidas desde abajo. De ahí, su importancia en el ahora y del más allá de este. Pues su pensamiento permite decolonizar y emancipar la historia del nosotros y de los otros de un poderoso sedimento colonial acarreado durante años.

Como último punto, con la finalidad de profundizar y poner en dinámica las visiones del pasado, el abastecimiento de este ensayo científico, muy aparte de que mantenga una carga documental histórica de origen descriptivo, también distingue aportes críticos de otros autores que giraron alrededor del pensamiento mariateguiano y de aquella etapa histórica. Sin que esto parezca cerrar la investigación a una sola línea o de hacerla obstruir en un camino más amplio, igualmente tuvo un análisis global de otros estudios decodificados en indizadores puestos en línea como Scopus, Web of Science y SciELO. Ensamblándose a ellos, otros canales digitales que afianzaron una construcción más razonada y libre (Canaza-Choque, 2018a; 2018b; 2018c; 2019a; 2019b; 2020; Canaza-Choque y Huanca-Arohuana, 2018; Huanca-Aro-

huanca y Canaza-Choque, 2019). Finalmente, dentro de este mismo punto, se realizó un balance final a modo de conclusión que, por cierto, no se capitula a ser el último ni mucho menos el definitivo.

Mistificación

Una primera advertencia: “mi pensamiento y mi vida constituyen una sola cosa, un único proceso [...]” (Mariátegui, [1928] 2007, p. 5). En la sólida y gruesa interpretación del compositor peruano César Miró-Quesada (1989), José Carlos Mariátegui enterró toda su sangre en sus ideas, conforme a un principio encarnado en Nietzsche, porque tenía una convicción fija y una fe inquebrantable, una declara y enérgica ambición poderosa: la de concurrir a la creación del socialismo peruano.

Se ha leído a Mariátegui desde infinidad de ángulos y terrenos disciplinarios (Gomes, 2007), y esta no es una excepción casual, y es que Mariátegui se ha situado y convertido a lo largo de los años en el centro sísmico de donde “parten diferentes opiniones, muchas de ellas opuestas y antagónicas” (Escobedo, 2014, p. 23). De eso, no existe y queda la menor duda. Esta claro que el manejo teórico-reflexivo y el discurso del que posee Mariátegui están muy lejos de formar y ser parte de un debate plenamente acabado y detenido en el tiempo (D´Allemand, 1994).

En tal sentido, siguiendo el patrón de una de las más condensadas enseñanzas y formulaciones del pensamiento marxista, y como menciona Javier Mariátegui (1928-2008), la expresión favorita del Amauta de las *Tesis sobre Feuerbach* de Marx: “los filósofos no han hecho otra cosa que interpretar el mundo de diversas maneras, pero de lo que se trata es de transformarlo” (Mariátegui, Flores Galindo y Portocarrero, 1989, p. 14). Bajo esa persuasión imperiosa y heredera de gran transforme social y filosófico, quienes desde las Ciencias Sociales y los estudios humanos bregan, están condenados a seguir ese paradigma. Esto, no significa ser la única salida de poder transfigurar lo fáctico; pero sí, una de las formas más poderosas del pensamiento incrustado en Marx y de sus lectores al momento de acercarse a lo real y de transformarlo.

Como si esta escena fuera ya conocida, “Mariátegui sabía que él no tenía mucho tiempo, que él tenía que trabajar rápido. Sus logros en el corto período de treinta y cinco años son nada menos que asombrosos” (Stein, 2007, p. 5). Ya que después de haber recorrido y leído en fragmentos el espíritu completo de Europa, a fines de 1923, es un Mariátegui distinto el que retorna a su país, uno totalmente diferente del que alguna vez había partido desde aquella tierra precaria que lo reclamaba como suyo (Guibal e Ibáñez, 1987).

Todo un convicto y confeso marxista atravesado por el tiempo y el espacio que le tocó transitar, Mariátegui regresa con motores sensibles, su mujer y su primer hijo, son ahora los impulsos para seguir desafiando el futuro. El temor y el escepticismo han quedado atrás, más exactamente, en los caminos de la vida cuando se es joven: el escritor se ha convertido en un luchador social y el máximo vanguardista de la clase proletariada en Perú. Aunque este, no lo sepa claramente, sólo le quedan siete años de vida. En ese breve lapso fundará la revista *Amauta* (1926), el Partido Socialista (1928), la Confederación de Trabajadores del Perú (1929), y entre otros y estos publicará además su mayor legado interpretativo puesto en la agenda académica de los años ulteriores a su existir: los “7 ensayos de interpretación de la realidad peruana” (1928) (Ramos, 1973). Toda esta creación, –aunque no estaría bien decirlo de esta

manera– con un solo propósito múltiple: emancipar, sindicalizar, articular e integrar el Perú en general, de interpretar, repensar y transformar el otro Perú en particular.

“Nuestro autor fue un crítico de su tiempo” y del que ahora se habla (Flores, 2013, p. 25), su vigencia, destino y legado intelectual y político de José Carlos fue especialmente curioso (Guibal e Ibáñez, 1987; Mariátegui J. C., 2010). Días después a su muerte, este “fue seguida por una transformación del instrumento político que había creado, de Partido Socialista a Partido Comunista, afiliado a la Komintern. De hecho, durante la década del treinta el propio Partido Comunista Peruano (PCP) rechazó la herencia mariateguiana, caracterizada como ‘populista’ [y poco radical]” (Mariátegui J. C., 2010, p. 25).

En esa tensa situación, el PCP y la Internacional Comunista bajo la dirección de Eudocio Ravines (1897-1979) terminaron por derrotar a un ya fallecido J. C. Mariátegui (Adrianzén, 2011). En esa odisea, de si el pensamiento seguía o no, “la progresiva difusión [del espíritu de los 7 *ensayos* por parte de Sandro] fue llevando a su revaloración, no exenta de actitudes oportunistas. [Pues] durante décadas, diferentes sectores del espectro político peruano se han definido como los auténticos herederos del legado mariateguiano. [...] la contemporaneidad de esa obra: es notable en Mariátegui su capacidad para acompañar su tiempo [y en el tiempo] (Mariátegui J. C., 2010, p. 25). “Su muerte prematura [...] conmovió al mundo intelectual, obrero y campesino peruano, y desde entonces su fama comienza a ser universal conforme transcurren los años” (Mariátegui J., 1997, p. 7), su pensamiento recorre escenarios antes poco o nunca percibidos, y en especial, Latinoamérica, el de la simbiosis del indigenismo y el socialismo oriundo.

Es un hecho que “hasta el fin de su vida, Mariátegui guardo consigo, al lado de la liberación de la clase obrera y de su país, las ideas de libertad para todos los pueblos. Perseguido desde hacía tiempo por las sombras de la muerte, completó su destino histórico el 16 de abril de 1930” (Melis, Dessau y Kossok, 1971, p. 147). Como a todos los mortales, la tierra lo esperaba, y que pese a ser atrapado por quien lo vio germinar y consumido por esta misma, aun flotaban átomos de su propio pensamiento en el aire.

Es entonces, en todas las temporalidades, José Carlos el punto de partida de la política y la filosofía en el Perú, como Guibal e Ibáñez (1987, p. 7) mencionan: “hoy en día, casi, esta demás decirlo, se puede observar que prácticamente la totalidad de las corrientes de izquierda de nuestro país se consideran herederas de su legado”. Sin embargo, parafraseando la quinta idea del profesor del Departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Augusto Castro (2006), el que el socialismo no haya logrado vertebrar una poderosa e inquebrantable fuerza unida, fraterna y de solidaridad consigo mismo y con el país no es responsabilidad de Mariátegui, que propugnaba la vitalidad, la energía y el sentido creador del socialismo. Concluyendo que “no ha existido movimiento más dividido y sectario que la izquierda” y que la política y su debate en el Perú en estos últimos años y décadas no es responsabilidad de este hombre que solo quiso acabar y demoler esos muros que impedían erigir sociedades más democráticas, justas e igualitarias (Castro A., 2006, pp. 21-22).

Desde esas razonadas, “para incontables peruanos, Mariátegui ha sido un ancla, una fuente de fortaleza y coraje, una lumbrera, una luz, que alumbra la justicia que vendrá” (Stein, 2007, p. 13). De tal manera que, si su importancia radica en uno que va más allá de solo ser un pensamiento englobante y quedarse en esa misma naturaleza, entonces, no habría justificación alguna del por qué no releer y repensarlo ahora más que nunca de una forma que no sea la misma cada vez que se le quiera ver en el orden actual o de invocar fuera del pensamiento.

Dentro de esa misma órbita, es posible liberar dos interpelaciones que bien fijarían su trascendencia. La primera, con una consideración más grande y de tratamiento especial, ¿Cómo se inmortalizó aquel hombre que escribió los *7 ensayos*? Pregunta clave del que en resumidas formas se ha intentado alrededor de sus herederos e implícitamente traspuesto en fragmentos anteriores que permitan datar sobre algunos puntos nucleares de por qué Mariátegui sigue estando en medio de todas las discusiones contemporáneas y de las que se puedan seguir independizando en el campo político-económico, socio-cultural y educativo, sin que esto signifique el de no llegar a otras zonas y esferas del terreno humano. Pues el Amauta, como se le recuerda en cada enseñanza que se hace, ha llegado no solo por enraizarse más plenamente en los horizontes de los años 20 del pasado siglo; sino que además, ha logrado con una promesa moderna de convicción de atravesar el tiempo, en una era en donde se somete a prueba todos aquellos logros y dilemas inacabados de su pensamiento crítico autonómico.

La segunda, conduce en el mismo sentido prospectivo, si Mariátegui es en forma clara la otra manera de pensar y repensar una faceta del tiempo actual, en el que prácticamente todos los ámbitos de la vida humana han tornado ser irreconocibles, una pregunta que se ajusta al tópico es: ¿Cómo volver a releer y entender a Mariátegui en un tiempo de alta presión en el que los avatares de la globalización y la posmodernidad se tornan más agresivos que antes? Tanto la primera como la segunda –que por efectos del estudio no serán tratadas ahora– vienen a ser provocadoras e inquietantes cuestiones, como muchas de las que libera y plantea Aníbal Quijano (2012) dejando en claro para la reflexión profunda sobre:

¿Quién era, en verdad, ese José Carlos Mariátegui cuya paternidad lo habitaba y que, aunque no estuviera a su lado, estaba con él? ¿Cuál era el movimiento de su reflexión, cuales cuestiones, ideas, propuestas eran las suyas y que lo hicieron el amauta de la leyenda y de la historia del Perú? ¿Cómo fue que un niño pobre, lisiado, sin padre y sin educación escolar llegó a ser ese José Carlos Mariátegui? ¿De cuál fuente interior brotaba, a pesar de todo y contra todo, la alegría que, según todos los testimonios, lo sostenían en todas las circunstancias y que chispeaba como esperanza sobre todos los que estaban con él? (Quijano, 2012, p. 13).

De igual manera, para reforzar la nota anterior, como cita el sociólogo Osmar Gonzales (2011, p. 57), “nadie podía sospechar que ese jovencito esmirriado [...], se convertiría con el tiempo en el pensador social más importante que ha dado el Perú” y que dentro –según Tarazona (2011, p. 111)– de los escasos “pensadores que ha dado América Latina, aquellos que han sobrevivido a su época y siguen señalando derroteros para el desarrollo de la cultura, incluso provocando polémicas, señal de vitalidad, se encuentra José Carlos Mariátegui”.

Detenidos en el tiempo y el despertar de una era

Hace poco más de 50 años, para el filósofo peruano Augusto Salazar Bondy (2016), la cultura, tal como se la entendía había llegado, al menos por un instante, detener su respiro frente a las grandes metáforas del tiempo. El contenido de unidad e integridad se evaporizaban a falta de un potencial que pueda congregarse a la sociedad en un mismo sentido y de alcanzar los sueños de aquella anhelada República de convertir al Perú en un país próspero, moderno y europeo. A todo ello, las corrientes y doctrinas –como el cientificismo moderno y el espiritualismo– habían fallado en la constitución y promesa de un sentimiento de nacionalidad; por un momento, daba la sospecha de que la sociedad peruana del siglo XX se había estancado en sus primeros inicios de la historia, y de ella, era poco probable moverse de nuevo o de reiniciar su partida. Aquí, el pesimismo y la resignación nacían y se alimentaban como consecuencia de los

horizontes estrechos y de la falta de perspectivas en el proyecto país y de las fallas históricas que la escoltaban (Galindo, 1980).

Durante esos años, el moqueguano tenía “la expectativa de un Perú en el que nadie deseara ser un capitalista. ¿Imposible? En su siglo y en el actual, sí; pero entonces Mariátegui siempre consideraba la posibilidad de lo imposible” (Stein, 2007, p. 27). Pues entonces, ¿Cuál era esa peripecia de lo improbable en un periodo en donde todo parecía estar detenido y ajustándose a las primeras miradas de un capitalismo foráneo? ¿Qué le motivo a dejarlo todo a cambio de nada y de encontrar en ello los nuevos motores para iniciar la partida de una historia ya estancada? Tal vez aquella visión ya confesada antes; quizás la lógica y los principios progresistas que lo acompañarían toda su vida; probablemente aquella esperanza super-humana, el mito o tal vez la posibilidad de encontrar, y de si no hallarlo, de construir el otro mundo posible sea como fuese.

Para Alberto Flores Galindo (1980), en los años en que Mariátegui realizó su iniciación literaria. Eran años tediosos absorbidos y devorados por el apogeo de la República Aristocrática, eran días epocales llenas de fragmentos dispersos, poco construidos y otros destruidos. Lo único que bien podría decirse de aquellos años y que tenía forma, era que gran parte de los intelectuales jóvenes compartían una actitud de pesimismo y resignación ante los problemas peruanos y de los que habían sido acarreados en el camino de la historia republicana.

Se negaba el pasado y especialmente a la generación anterior [...]. La sociedad era tan gris como el cielo de Lima y la melancolía era incluso cultivada con esmero por los escritores: Juan Croniqueur había pensado precisamente titular a su primer poemario con el lacónico nombre de Tristeza. [...] El pesimismo era compatible con una imagen pasiva y resignada de los campesinos: se ignoraban los gestos de rebeldía de la masa indígena [...]. En los textos científicos como en las obras de ficción se mostraba no sólo la imagen de un país atrasado y pobre, sino también un conjunto de actitudes que nacían de la condición de vencidos heredada desde la conquista. [...] a esa frustración se añadiría tiempo después otra mayor, consecuencia de la derrota militar de 1879: la ocupación del territorio y el colapso económico. Podía suponerse, con todos estos antecedentes, que el Perú no era una nación y que el proyecto de la república había fracasado [...]. (Galindo, 1980, p. 39).

Si bien Galindo entre su prosa nos relata una especie de rechazo sentimental hacia aquellos años que se alejaban del presente y que la responsabilidad más grande caía exactamente, en quienes se habían encontrado con esa carga temporal. Era entonces, que la imagen captada y que se tenía de ese Perú a finales del siglo XIX e inicios del XX, eran escenarios abatidos por enormes fuerzas reales y espectrales en el que las emociones jugaban en contra de la capa social; y que dentro de esa imagen detenida, la resignación fue el papel categórico de una gran parte de los peruanos que se encontraban en la condición de vencidos de un pasado colonial doloroso al que años después se agregaría en el recorrer histórico, la Guerra del Pacífico como punto de quiebre que por su impacto remeció los cimientos del futuro al hacer estallar las estructuras sociales de la precaria condición en Perú.

Escenario pictórico del '79 que congregó y mezcló, por un lado, una serie de decisiones y circunstancias de acción patriótica, especialmente, de sectores populares y de otros poco visibles. Mientras que, por otro lado, todas las narraciones que devenían de la guerra con Chile, estaban casi siempre acompañadas de desprecio, frustración y amargura hacia una casta política de envergadura nacional debido a que el fracaso se debió con mayor peso capital en la desunión de las fuerzas políticas durante el desarrollo del conflicto bélico que cambió el

rumbo de la idea de que en el sur se encontraba un distante, pobre y pequeño territorio sureño llamado Chile.

Después de un desmoronamiento del Estado y del riesgo de su absoluta desintegración soberana-territorial como consecuencia de la derrota en la Guerra del Pacífico, que, por cierto, fue un hecho que terminó con pérdidas devastadoras en merced del enemigo, Chile, repercutió como si fueran ondas interminables “a través de todo el espacio peruano y desencadenó una serie de remezones, entre ellos el derrumbe financiero, la pérdida territorial, el levantamiento social y la guerra civil. No es de sorprender que una de esas secuelas” fuera una masiva insurrección indígena en 1884 y de las otras que devendrían posteriormente (Klarén, 2007, pp. 21-22).

Sin embargo, estos primeros desequilibrios de desafiar desde regiones subterráneas a las fuerzas externas y superpuestas arriba tomaron igualmente amplitud en el terreno académico. Pues, cuatro años más tarde en el Politeama (1888), el Perú se recomponía de aquella memoria colectiva al que Chile lo había sometido años atrás. Por un lado, Manuel González Prada a remitía con un duro discurso que resumía y reflejaba a la vez el fracaso y el quiebre de los líderes políticos durante aquellas trágicas escenas de batalla y combate, el escritor advertía que el indio aún se encontraba con ese mismo peso como en los tiempos de la colonia, desvaneciéndose en él, lo último del hombre: la esperanza (Chang-Rodríguez, 1976).

Desde otro ángulo, Jorge Basadre –quien fuese uno de los historiadores más representativos de la época– avizoraba desde ya, que la ausencia del Estado conduciría a todos aquellos elementos que la componían y eran parte de su estructura, hacia un apocalíptico abismo social (Guarderas M., 2005). Tal augurio no podía no ser extraño, pues todo aseguraba y daba indicio de que lo próximo era real y estaba muy cerca. Puesto que, no era raro que durante esos años después de la guerra binacional entre Perú y Chile, el Estado peruano anduviera con un rostro superficial abatido, con una herencia colonial incrustada en todas las esferas públicas y que en su transcurrir el capitalismo lo iba metabólicamente consumiendo por dentro. Engendrando así, nuevas fuerzas productoras expansivas y de flujos económicos ancorados a actividades endógenas, además de crear una nueva morfología y de relación social con impuestos terrenales de apropiación y despojo (Guibal e Ibáñez, 1987).

En esa consistencia, con una mirada eurocéntrica, proponiendo ideas subcontinentales ideológico-políticas y elementos de fuerza para una renovación de la sociedad peruana ulterior al cataclismo y de la condición que la describía tal cual era (Salcedo, 2014), fueron los recuerdos y las inconsistencias de una clase social confusa y de una latente tristeza la que querían justamente revertir la generación arielista. Es decir, una generación que terminó despertando de entre ruinas y de un nacionalismo doloroso, cuyos planteamientos positivistas del análisis social irrumpieron el ámbito cultural y la vida política. No obstante, como señala Hernández (2000, p. 126), “ni el Perú oficial’ ni el ‘Perú profundo’ fueron receptivos al despertar de los intelectuales novecentistas”. Si bien las explicaciones que se pueden acercar sobre ese comportamiento de no recepción pueden deberse a que posteriormente la generación del centenario ingresó a los terrenos del siglo de manera más agresiva que estos primeros, llegando al término de sepultarlos por completo. Otra hipotética explicación que acompaña, es que la realidad fue más poderosa que esa atmósfera conformada por intelectuales que intentaban reconstruir la más profunda y honda expresión desgarrada por los temblores de la guerra; de manera que, pudo no darse ese acogimiento civil por contractivas despertadas por aquellos escenarios al que el terreno social asistió durante esos años, pues por más que hayan pasado no dejaron de estar casi siempre presentes en la memoria histórica de manera imborrable y como taras en el camino social y del proyecto político republicano.

A este respecto, los síntomas eran claros, el Perú de esos años era completamente áspero, y quien naciera ahí, tenía que encontrarse con los escombros de una realidad aplastada por el pasado. Así es como se llega a ese punto, de una clara ruptura y distinción, puesto que el Perú de ese entonces, como lo indican Melis, Dessau y Kossok (1971, p. 13), antes de Mariátegui, “era el de Manuel González Prada quien sintetizaba los rasgos progresistas y democráticos del cual el Amauta”, años posteriores llegaría a alimentarse desde sus inicios prematuros más catastróficos y completamente complejos y absorbiendo todos aquellos males que reposaban en la República del 20.

Pues, para los años en que Mariátegui se descifraba así mismo y reconocía lo mutable que era la sociedad peruana, se produjeron enormes convulsiones y levantamientos indígenas que fueron inmediatamente reprimidos por fuerzas estatales. Tales insurrectas de componente indígena, sin duda, como expusieran intelectuales del momento y la época, “se debieron a la marginación, al olvido y al despojo de sus tierras” (Flores, 2013, p. 6).

Sobre ese encuentro, la gran convulsión agraria tuvo su eclosión a fines de 1915 e inicios de 1916 en las remotas provincias de Puno, Azángaro. Rumi Maqui, fue el movimiento de esas masas campesinas aparentemente resignadas y vencidas durante años que comenzaron por saltar desde las oscuras formas estructurales agnadas en el sur andino del país. Indignados y sofocados por el poderío terrateniente, rechazaron toda la historia erigida desde la conquista; pues intentaron acabar, ya sean en sus sueños, con aquellas energías sombrías que anunciaban la opresión y el desprecio indígena (Canaza-Choque, Supo, Ruelas y Yabar, 2020).

De esta manera, como ondas sísmicas humanas de disputa territorial entre las economías aclimatadas localmente en los campesinos y los terratenientes, los efectos y otros factores posibilitaron estallidos casi simultáneos y en la misma trayectoria: acabar con las pujanzas del dominio y el control de los señores de la tierra. Esta incómoda situación del que atravesó la República Aristocrática no solo terminó mostrando una imagen nunca antes vista, una muy diferente, una en la que el país y la nación eran otras. Sino que también, la sublevación rural iniciada en las regiones más pobres del altiplano peruano tocó la sensibilidad de otras tantas regiones como Cuzco, Andahuaylas, incluso Ayacucho, también Caillo-ma y por las alturas de Tacna. En realidad, era todo el sur el que quedó afectado por aquellas olas de reivindicación subterránea (Galindo, 1980).

De lo anterior, según cuenta el sociólogo y antropólogo estadounidense William Stein (2007, pp. 1-4), en los tensos años 20 ¿no era ya el Perú llamado así? el medio rural –aquel espacio peruano poco atendido por el Estado– hasta la fecha había experimentado transformaciones “de proporciones [poco previsibles]. Entonces, también ‘las masas indígenas’ se habían convertido en algo diferente. [Y] la cuestión del indio se fue transformando en una sociedad que cambió aceleradamente desde espacios y desde prácticas no previstas por nadie”. El indio era otro, pues este, había quedado trasmutado por los estresores que lo oprimían. De manera que, junto a estos procesos evolutivos de choque, durante las décadas de 1930 y ‘40, coincidiendo con esas transformaciones encadena, las nuevas corrientes de pensamiento partieron “de un diagnóstico compartido de la realidad peruana: una sociedad dividida, fragmentada, en la cual un pequeño grupo social, la oligarquía, explotaba y marginaba al resto de la población” (Asensio, 2005, p. 138).

Fue además, justo en ese plano de poseedores y desposeídos territorialmente que la penetración del capitalismo en el Perú introdujo un proceso de relativo dislocamiento en

unas regiones, pues a la vez que significaba y voceaba la eliminación o la transformación completa de comunidades campesinas, terratenientes, pequeños propietarios, artesanos y comerciantes, también condicionaba el papel a una parcial proletarización temprana y de movilidad potente de la mano de obra, mientras que en otras regiones se reforzaba y recomponía un nuevo proceso catalizador de enfeudamiento campesino más agresivo.

Esta situación significó una sola cosa. Que los sectores populares más sensitivos y medios del que poco o casi nada se discutía en la agenda nacional, fueran movidos por la ira y el desplazamiento social. Así, las movilizaciones de clase impregnadas en los años de 1930, fueron el comienzo de la crisis del sistema oligárquico, y que no finalizó sino en 1968, con la irrupción radical de un proceso de transformaciones económicas, sociales y políticas fraguadas por el autoproclamado Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada (GRFA). Una prolongada decadencia del régimen oligárquico que encontró en las fuerzas populares el motor dinámico de dos figuras y de pensamientos clásicos inconclusos, Haya de la Torre y José Carlos Mariátegui (Cotler, 1980).

Conclusiones

Antes del cierre del siglo XIX, esta termina con ciertas limitaciones internas de soberanía nacional, pues el escenario configurado postguerra con Chile avizoraban el arrasamiento del Estado peruano y de una sociedad pre-industrial que tenía como mecánica la acumulación de riqueza en dos factores productivos bien expresos: el primero, el control de las fuerzas de trabajo, en tanto que la segunda, la apoderación acumulativa de la tierra a través del despojo. Durante ese contexto, los rezagos del '79 aún eran parte de las formaciones estructurales que la sociedad y el cuerpo estatal económicamente asumirían frente a las reforzadas fuerzas del capital extranjero en las dos primeras décadas del siglo XX. Si bien la figura inicial mostrada de un pasado atormentado por las investidas de la historia, tuvo esto, la certeza más clara de crear en el presente una aparente atmósfera de resignación y tristeza que acompañaron a los primeros pasos de la República del veinte como aquellas trabas que no dejaron continuar con las promesas hechas por la modernidad.

En efecto, los primeros años del siglo XX fueron parte de esas transformaciones, puesto que la carga histórica acabó sucumbiendo, más plenamente, a los dispositivos regulatorios del Estado. Pues este último, dentro de una situación crítica posconflicto, flexibilizó el ingreso de capitales foráneos y la formación de espacios públicos con un tejido capitalizador abierto al mercado internacional. De manera que, adyacentemente a ese proceso no tardaron en sentirse los primeros estruendos en el corazón de la tierra, del indígena y de una clase media emergente proletarizada a efectos motivados por esa transición, de que si el cambio era bueno o malo, divisaron entonces enormes oleadas de movilización popular a partir de la indignación o la ira para ajustarse al sistema o de enfrentarse a este en una lucha que encontraría en una vida socialmente telúrica y tradicionalmente amenazada por fuerzas externas colonizadoras. Elementos teóricos de fuerza y de gran calibre incrustados en el Amauta de siempre: José Carlos Mariátegui.

Referencias bibliográficas

- Adriánzen, A. (2011). La izquierda derrotada. En *Apogeo y crisis de la izquierda peruana. Hablan sus protagonistas* (pp. 45-60). Perú: IDEA Internacional.
- Asensio, R. H. (2005). ¿Qué es democracia? El uso de los conceptos pueblo y democracia en los discursos políticos peruanos. En *El Estado está de vuelta: desigualdad, diversidad y democracia* (pp. 137-158). Lima: IEP.
- Canaza-Choque, F. A. (2018a). Educación y desigualdad en el Perú: rupturas y redes de esperanza en el plan de vivir juntos. *UCV HACER Rev. Inv. Cult.*, 7(2), 69-79.
- Canaza-Choque, F. A. (2018b). Justicia ambiental vs capitalismo global. Experiencias, debates y conflictos en el Perú. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 20(3), 369-379.
- Canaza-Choque, F. A. (2018c). La sociedad 2.0 y el espejismo de las redes sociales en la modernidad líquida. *In Crescendo*, 9(2), 221-247.
- Canaza-Choque, F. A. (2019a). Estado y sociedad al borde del siglo XXI: tensiones y emergencias. *Universidad y Sociedad*, 11(5), 70-74.
- Canaza-Choque, F. A. (2019b). Pluri-versalismo transmoderno decolonial en la crisis civilizatoria: una lectura clave a Grosfoguel. *Cátedra Villarreal*, 7(1), 17-25.
- Canaza-Choque, F. A. (2020). La gran estampida. Humanos caminando en la modernidad líquida. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico.*, (12), 127-145.
- Canaza-Choque, F. A., & Huanca-Arohuanca, J. W. (2018). Perú 2018: hacia una Educación Intercultural Bilingüe sentipensante. *Sciéndo. Ciencia Para El Desarrollo*, 21(4), 515-522.
- Canaza-Choque, F. A., Supo, F., Ruelas, D., & Yabar, P. S. (2020). *El regreso del Puma Indomable. Neoliberalismo y las luchas sociales desde la Escuela Pública en el Sur del Perú*. *Revista Conrado*, 16(74), 154-161.
- Castro, A. (2006). *Filosofía y política en el Perú. Estudio del pensamiento de Víctor Raúl Haya de la Torre*. Lima: PUCP.
- Chang-Rodríguez, E. (1976). El ensayo de Manuel González Prada. *Revista Iberoamericana*, 239-250.
- Cotler, J. (1980). *Democracia e integración nacional*. Lima: IEP.
- D'Allemand, P. (1994). Las contribuciones de Mariátegui a la crítica latinoamericana. *Thesaurus Boletín del instituto Caro y Cuervo*, 49(3), 449-490.
- Escobedo, J. (2014). *Paradigma y método de José Carlos Mariátegui en la investigación social*. Puno: Editorial UNA-Puno.
- Flores, J. H. (2013). El pensamiento de José Carlos Mariátegui. *Teoría y Praxis*, (9), 76-105.
- Galindo, A. F. (1980). *La Agonía de Mariátegui. La polémica con la Komintern*. Lima: DESCO.
- Gomes, M. (2007). Mariátegui o el discurso de la piedra: un análisis genológico de los Siete ensayos. *Cuadernos del CILHA*, 162-174.
- Gonzales, O. (2011). La amistad en Mariátegui. En *Simposio internacional 7 ensayos, 80 años. Mi sangre en mis ideas* (pp. 57-75). Lima: Ministerio de Cultura.
- Guarderas, M. d. (2005). Nación y Territorio en el Perú. En *Aula Magna 2005: El Perú que debemos ganar: 2006-2011*, (pp. 1-16). Lima. PUCP
- Guibal, F., & Ibáñez, A. (1987). *Mariátegui Hoy*. Lima: Tarea.
- Hernández, M. (2000). *¿Es otro el rostro del Perú? Identidad, diversidad y cambio*. Lima: AGENDA.

- Huanca-Arohuanca, J. W., & Canaza-Choque, F. A. (2019). Puno: educación rural y pensamiento crítico. Hacia una educación inclusiva. *Revista Helios*, 3(1), 97-108.
- Klarén, P. F. (2007). *El tiempo del miedo (1980-2000), la violencia moderna y la larga duración en la historia peruana*. En *Historizar el pasado vivo en América Latina*, ed. Anne Pérotin-Dumon. Santiago
- Mariátegui, J. (1997). *José Carlos Mariátegui y el Continente Asiático (1923-1930)*. Lima: Clenala.
- Mariátegui, J. C. ([1928] 2007). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Ayacucho: Biblioteca Ayacucho.
- Mariátegui, J. C. (2010). *La tarea americana*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Mariátegui, J. C., Flores Galindo, A., & Portocarrero Grados, R. (1989). *Invitación a la vida heroica: antología*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.
- Melis, A., Dessau, A., & Kossok, M. (1971). *Mariátegui: tres estudios*. Lima: Amauta.
- Miró, C. (1989). *Mariátegui el tiempo y los hombres*. Lima: Amauta.
- Quijano, A. (2012). Ser el cuarto Mariátegui. En *José Carlos Mariátegui. Formación, contexto e influencia de un pensamiento*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Ramos, J. A. (1973). De Mariátegui a Haya de la Torre. *Archivo Chile, Web del Centro de Estudios "Miguel Enríquez", CEME*, 1-18.
- Salazar-Bondy, A. (2016). La cultura de la dominación. En *Antología del pensamiento crítico peruano contemporáneo* (pp. 175-196). Buenos Aires: CLACSO.
- Salcedo, J. S. (2014). *Realidad nacional: una interpretación a su estudio científico-I*. Trujillo: IQRA Ediciones.
- Stein, W. W. (2007). Peruanicemos al Perú: José Carlos Mariátegui y José María Arguedas. *CEME: Centro Estudios Miguel Enríquez*, 1-35.
- Tarazona, R. r. (2011). A ochenta años del séptimo ensayo. En *Simposio internacional 7 ensayos, 80 años. Mi sangre en mis ideas* (pp. 111-118). Lima: Ministerio de Cultura.



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



La tradición oral de Pasco-Perú: una experiencia de investigación cualitativa

Paskup limaykayninkaa: huk allinkap ashi lulaynin

Ora ogengabagire Pasco: okantagetanëngani kengagantsi kaninara

Recibido: 01 agosto 2019 Corregido: 07 mayo 2020 Aprobado: 22 mayo 2020

David Elí Salazar Espinoza
Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión
Correo: dsalazare@undac.edu.pe
ORCID: 0000-0003-4509-2132

Resumen

El artículo tiene el propósito de mostrar avances de investigación cualitativa sobre la tradición oral de Pasco que venimos realizando en la Universidad Nacional Alcides Carrión (UNDAC) Pasco. Repasamos corrientes teóricas sobre tradición oral del mundo académico contemporáneo, damos cuenta de los trabajos preliminares que se han hecho en Pasco, mostramos algunos resultados, aquellos que repercuten en el imaginario social y cómo circulan estos textos en la comunidad actual. Metodológicamente, recurrimos a la hermenéutica para analizar e interpretar los textos desde la perspectiva literaria, la etnográfica para recoger la fuente de los informantes, sistematizamos la información y explicamos un texto. La pretensión es publicarlo.

Palabras clave:

Tradición oral, Región Pasco, método cualitativo, hermenéutica, mundo minero.

Lisichiku limaykuna:

limaykaynin, Pasku suyu, allip lulay, killkap yaçhay, minirup pachan

Katingatsaro nibarintsi:

Kengatsatagantsipage: timagantsigite Pasco, nibatokotagetiri ira antaigiri kiregipage

Datos del autor

David Elí Salazar Espinoza. Doctor en literatura peruana y latinoamericana por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, docente principal de literatura y de posgrado de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión de Cerro de Pasco.

The Oral Tradition of Pasco: a Qualitative Research Experience

Abstract

The article has the purpose of showing qualitative research advances on the oral tradition of Pasco that we have been doing at UNDAC-Pasco. We review theoretical currents on oral tradition in the contemporary academic world, we give an account of the preliminary work that has been done in Pasco, we show some results, those that affect the social imagination and how these texts circulate in the current community. Methodologically, we resort to hermeneutics to analyze and interpret texts from a literary perspective, ethnography to collect the source of the informants, we systematize the information and explain a text. The intention is to publish it.

Keywords

Oral tradition, Pasco Region, qualitative method, hermeneutics, mining world.

A tradição oral de Pasco-Peru: uma experiência de pesquisa qualitativa

Resumo

O artigo tem o objetivo de mostrar avanços de pesquisa qualitativa sobre a tradição oral de *Pasco* que temos feito na Universidade Nacional Alcides Carrión (UNDAC), *Pasco*. Revisamos correntes teóricas sobre a tradição oral no mundo acadêmico contemporâneo, fazemos um relato dos trabalhos preliminares que vem sendo feito em *Pasco*, mostramos alguns resultados, aqueles que repercutem no imaginário social e como esses textos circulam na comunidade atual. Metodologicamente, recorreremos à hermenêutica para analisar e interpretar textos desde a perspectiva literária, etnografia para coletar a fonte dos informantes, sistematizar as informações e explicar um texto. A intenção é publicá-lo.

Palavras-chave:

Tradição oral, Região de *Pasco*, método qualitativo, hermenêutica, mundo da mineração.

Introducción

Los mitos, leyendas y cuentos que la humanidad ha construido a lo largo de su existencia, representa la fuente viva que la tradición oral ha conservado y sigue conservando en el imaginario de las comunidades como una forma de mantener sus orígenes y explicar los grandes fenómenos de la naturaleza que los humanos nos hemos preguntado a lo largo de nuestra existencia. Como sostiene Javier Rodrizales, “Las sociedades ágrafas transmitían su herencia cultural acumulada mediante la tradición oral; es decir, por medio del relato hablado de sus mitos de origen, sus leyendas edificantes y sus historias ejemplares” (Rodrizales, 2018: 9) El hombre, en su afán de construir un mundo alrededor de sus necesidades, también inventó e imaginó muchas cosas que no podía explicarse de los fenómenos naturales; entonces le dio forma a historias que hoy día se conservan gracias a la tradición oral, que se transmiten a través de muchas generaciones y perviven por medio de una comunidad social. “Los relatos heroicos que hoy conocemos como literatura épica, fueron originalmente relatos orales. Por ejemplo, La Ilíada y La Odisea, antes de concretarse en la versión escrita de Homero, constituyen historias que iban cambiando oralmente según quienes las relataban, pues una de las características de la oralidad es la modificación creativa de las narraciones que se transmiten de generación en generación, adaptándolas a las necesidades ideológicas y estéticas de cada época” (Morales, 2014: 6). Muchas de estas historias, con el transcurrir de los años, se han ido modificando, enriqueciendo, extinguiendo; incluso deformándose por la falta de una memoria social que no hemos sabido conservar. Pero a la vez, muchas historias todavía se conservan indeleblemente, trayéndonos parte de sus creaciones en este mundo moderno y en época de globalización. Las tradiciones orales latinoamericanas, incluido el Perú, pasan por estos mismos procesos que se extienden a sus regiones. La tradición oral en el Perú ha quedado plasmado en emblemáticos trabajos de investigación y publicados para el mundo académico como los realizados por Arturo Jiménez Borja en su libro *Cuentos y leyendas del Perú* (1940), José María Arguedas y Francisco Izquierdo Ríos *Mitos, leyendas y cuentos peruanos* (1947), Irna Chonati *Tradición oral peruana* (1978) y los más recientes; *Tradición oral peruana: Literaturas ancestrales y populares, tomo I* (2006) de Enrique Ballón, *Mitos y leyendas del Perú* (2013) de César Toro Montalvo, entre otros.

En mi libro *El proceso de la literatura pasqueña, Tomo II, Narrativa* (2016) intento rastrear los fenómenos de desarrollo de la rica y variada tradición oral de Pasco. Propongo tres sistemas literarios: literatura oral andina, literatura oral minera y literatura oral amazónica y dos sub sistemas transversales. Por ejemplo, el sistema de la literatura oral andina (agraria y ganadera), engloba dos sub sistemas como: literatura oral relacionada al agua, literatura oral mágico-religiosa; que a la vez, estos sub sistemas también se desarrollan en el sistema de la literatura oral minera y en el sistema oral amazónico como tradiciones orales que dialogan entre uno y otro sistema literario. Existe una relación conflictiva entre los discursos literarios del mundo andino con el mundo minero; y éstas, a la vez, con los discursos del universo amazónico y las comunidades nativas de Oxapampa. Campo Versus Mina en una pugna constante porque son espacios contrapuestos que se hacen nítidas en la literatura pasqueña (Salazar, 2016: 27-28).

Rastreando los registros

Pasco ha sido un espacio poco privilegiado por los investigadores para recoger su material oral existente en relación a otros pueblos del norte y del sur peruano; incluso en los trabajos de Arguedas y Jiménez Borja, aparecen poquísimos textos relacionados a Pasco. Ni los más recientes investigadores de tradición oral (Ballón, Espino, Toro Montalvo) han puesto sus ojos en Pasco para inventariar su diversa y variada tradición oral. De allí nuestro interés por inves-

tigar un campo casi inédito dentro de los estudios literarios orales en el Perú, que estos textos cumplan una función dialógica con la historia, la antropología, la literatura y la cultura de nuestros pueblos; y cómo, a partir de la memoria de nuestros pueblos, podemos reconstruir el imaginario de nuestras comunidades de la región Pasco.

La tarea de recopilación de la tradición oral pasqueña tiene un nombre: César Pérez Arauco, quién publica *El folklore literario del Cerro de Pasco* (1994). Su aporte a la literatura pasqueña radica en que registra un considerable número de textos orales que pervivían en la comunidad y se extinguían antes de ser traducidas a la escritura. La tarea de ordenar en cuentos, mitos, leyendas y canciones populares corresponde a una típica antología. No introduce ningún comentario o análisis a los textos orales, tampoco registra ninguna historia del discurso indígena en lengua Quechua. Se queda solo en el registro. Junto a Pérez, sobresale la figura de Zenón Aira Díaz que publicó tres volúmenes: *Fantasmantino I, II y III* (1975 – 1985). Su valor radica en que sus escritos están pensados en Quechua y escritos en Español, de allí podemos notar una estructura que corresponde al ordenamiento del discurso Quechua y, como se puede entender, a pesar de sus yerros gramaticales, nos da una visión más auténtica de la tradición oral. Además, Aira es un depositario de la memoria colectiva de su pueblo que proviene de una familia campesina de Ninacaca cuyo vínculo con su comunidad la mantiene hasta hoy. En años recientes, podemos revisar los trabajos de Héctor de la Torre, *Huellas de mi tierra* (1992), Eleazar Evangelista, *Cuentos de una noche de luna* (1993), Nérida Tufino Ayala, *Fuentes seniles* (2005), quienes recogen algunas versiones orales inéditas de los pueblos y distritos de Pasco. Esta tarea continúa con los fascículos de Daniel De La Torre Tapia *Cuentos y leyendas pasqueñas* (2014-2016). Víctor Domínguez Condezo “Jircas y leyendas de Pasco” en el libro *Yarush-Yacha* (2007), Elizabeth Lino Cornejo, *Nuestros abuelos nos han dicho* (2008), Juan Atencio Santiago *Leyendas ranqueñas* (1997), *Tayta-hirca, Deidad de Parihirca y orígenes del hombre pasqueño* (2009), En Oxapampa, Rolando Mandujano publica *El mundo amazónico en su cultura ancestral* (2002) donde recoge valiosas narraciones del universo nativo de la selva, como los pueblos yaneshas, amueshas y ashánincas, texto más completo de su primer libro *Visión de la literatura Yanasha* (1993). En Villa Rica, Elmer Tutos trabaja sobre cuentos orales de la selva y publicó junto a Gilber Ortega y Rolando Mandujano, *Unisho y otros cuentos* (2007), Michael Walder edita una compilación de textos orales yáneshas bajo el nombre de *Mitos y leyendas de la nación yánasha* (2012), el Instituto Lingüístico de Verano, bajo la recopilación de Ronald Jaime Anderson publican *Cuentos folklóricos de los ashéninca tomo I*, (1985) y el tomo II (1986), Julio Gaspar Venturo tiene una versión de “una leyenda de cómo se formaron el sol y la luna” (1983), Florencio Tomás Ortiz Colina “Los Yaneshas eran guerreros” (1991), Francisco Espíritu, Ricardo Rey, Marcial Ortiz y Luis Ortiz publican “Yumpire, la Po’napnora” publicados en los libros del programa de Educación Bilingüe Intercultural de la Selva (1991). Otro aporte fundamental es el trabajo que se ha hecho en Yanahuanca a través del Concurso Magisterial de Producción Literaria “Hatun Chaupihuaranga” que ha llegado a su quinta versión organizada por la UGEL Daniel Carrión. En los textos publicados de los ganadores del concurso aparecen interesantes textos orales que aún no se conocían en el mundo literario pasqueño.

Toda la tradición oral, cuyas versiones han sido recogidas por los últimos autores, se resmantizan, adquieren nuevos significados conforme al tiempo en que fueron recogidas por los informantes de fines del siglo XX e inicios del siglo XXI; por tanto, muchas versiones anteriores se reactualizan y es así como circula en la comunidad. El interés de diversos autores en estos últimos años, contribuye significativamente en el inventario de ese gran corpus de la tradición oral pasqueña y se enriquece con el aporte que hacen a los estudios literarios. Sin embargo, el trabajo no se agota ahí, existen en la región muchos testimonios que todavía siguen perviviendo en lo oral y no han sido llevados al texto escrito. Esta es la tarea de investigación en la que estamos involucrados.

Campo metodológico

Para esta ocasión, solo mostramos un avance del proyecto de investigación “Didáctica activa de la tradición oral de Pasco en las Instituciones Educativas Secundarias de Pasco (2019-2021)”. Es parte de la primera etapa de cuatro meses de trabajo entre abril y junio del 2019 y la investigación abarca un horizonte de tiempo de tres años hasta el 2021 que debe culminar con la publicación de toda la tradición oral de sus 29 distritos del departamento de Pasco. Mi equipo de investigación se apoya en tres docentes de la universidad y varios estudiantes colaboradores. Desde la perspectiva hermenéutica venimos revisando el campo teórico de los estudios que se han hecho en Colombia, Centro América que comprende áreas similares de comunidades agrarias, ganaderas. Hemos podido reunir una considerable cantidad de textos orales, publicaciones artesanales, que hablan sobre la tradición oral de Pasco. Todos estos textos tienen el formato de una antología, reúnen diversos textos orales, los agrupan en mitos, cuentos, leyendas; muchas de ellas han sido ordenadas desde la perspectiva literaria, donde el compilador llena con su ingenio partes del texto. No existe, como dijimos, ningún comentario analítico a dichos textos por lo que su información se queda en el nivel de recopilación.

El grupo investigador, como primer acto de trabajo de campo ha construido los instrumentos de investigación. Por ejemplo, preparamos la ficha de entrevistas donde los elementos básicos que consignan son los siguientes:

Cuadro 1
Proyecto de Investigación
Didáctica Activa de la Tradición Oral en las I.E. Secundarias de Pasco

Ficha técnica

Nombre del informante	
Fecha de la entrevista	
Nombre del entrevistador	
Edad	
Domicilio	
Quién le contó este cuento	
Nombre de los padres	
Ocupación	
Circunstancias en que se produjo la información	
Conoces a alguien que pueda darnos información	

Clasificación: Cuento (x) Leyenda () Mito (), Anecdótico () Otro

2. NOMBRE DE LA HISTORIA

EL AGENTE MUNICIPAL

3. Texto:

OBSERVACIONES _____

INFORMANTE

ENTREVISTADOR

Luego realizamos el trabajo de indagación. Elaboramos un listado de informantes, posibles narradores orales (no todos los adultos mayores pueden constituirse en informantes) este trabajo fue selectivo, estudiando las posibilidades de cuánta información relevante nos podía proporcionar. Hicimos el trabajo de “rastreo” que consiste en identificar al informante y luego pactar una entrevista en el lugar que él elija (Su domicilio o lo recogemos en lugar para llevarlo a otro donde se sienta más cómodo). Vimos su disponibilidad de tiempo y preparamos los protocolos de la entrevista donde en primer orden fue mostrar mucha afectividad. Conseguir el grado de empatía entre el entrevistador y el entrevistado es la clave del éxito de esta investigación. Cuanto más grado de afectividad se muestra, mayor confianza es lo que se consigue, mayor grado de información se obtiene; de lo contrario, otros son las actitudes de respuesta¹. La empatía con la gente minera, campesina, adulto mayor, se logra con afectividad, haciendo honor a los actos de reciprocidad andina, siempre llevándole algo significativo para él (panes, galletas, coca, caña, etc.)

El segundo encuentro con los informantes ya fue propiamente el trabajo de campo. Preparamos todo el material logístico (grabadoras de audio pequeño, filmadora, cámara fotográfica, pilas, cargador de batería etc.) El vehículo de transporte, la indumentaria adecuada para caminar, escoger qué presentes (regalos) llevar al entrevistado, los alimentos, si es que en el lugar no hay expendios de comida. Ubicado al informante, realizamos la entrevista, pero teniendo el cuidado de preparar el ambiente de lo más cotidiano y entrar en confianza, donde no prima la cámara fotográfica, ni el pedestal de la filmadora, ni la grabadora de audio; tratamos que sea una conversación cotidiana como se puede conversar en familia. La grabadora de audio se coloca sutilmente tratando que el entrevistado no se sienta presionado por la grabación, que el entrevistado converse con el entrevistador de la manera más natural y no caiga en una actuación. Una vez hecha la entrevista, ya al final del trabajo de investigación, entablado el grado de confianza le pedimos autorización para poder filmarlo y grabar la conversación. La gran mayoría accedió, instalamos la logística de grabación y le pedimos que nos repitiera aquellos textos más interesantes. Allí nos dimos cuenta de variedad de las versiones en un mismo informante, cuando el narrador repite la tradición oral, entre la primera versión y la segunda hay considerables diferencias.

Una de las acciones más importantes que adoptamos como parte de la metodología es dejar que el informante fluya su voz en el afán de brindar información. Evitamos en lo posible meternos en la conversación, solo intervenimos cuando era necesario, para ordenar el flujo de la información, para hacerle recordar el hilo de la conversación o para recordar algunos pasajes que han quedado incompletos. Es muy importante orientar sutilmente al entrevistado para no perder el hilo de la historia; si el narrador está llevando bien este proceso, el entrevistador no tiene por qué intervenir. Hay que recordar que lo que importa en esta investigación es rescatar la mayor información posible de lo que sabe el informante. En síntesis, el respeto por los códigos éticos fue una prioridad del equipo investigador con los narradores orales, hacerle saber si se va publicar, consideraremos obligatoriamente los créditos y la autoría del texto ubicando el nombre del informante según su ficha técnica elaborada.

Desarrollo y sistematización del contenido

Hasta la fecha, hemos recogido un promedio de 25 entrevistas entre la ciudad de Cerro de Pasco, los distritos de Chaupimarca, Yanacancha, Simón Bolívar, Yarusyacán y Huayllay.

¹ Nos ha pasado una vez, pactado la entrevista con un adulto mayor, no quiso darnos información, posiblemente conversó con otra persona y nos confundió con “indagadores de su vida” quizá para quitarle la herencia u otra cosa.

Un informante no solo cuenta una historia, sino varias que recuerda. Una vez clasificado los audios de las entrevistas procedimos a digitar los textos orales en la ficha técnica. La primera versión es “literal”, como nos ha narrado en la versión oral. La segunda versión es “inferencial”, de sistematización de la información. Algunas incoherencias de términos, ausencia de enlaces, manejo del tiempo, de fechas y escenarios se ordenan con el ánimo de hacer más coherente el texto sin quitar la esencia del narrador oral, En otras palabras, la versión oral no ha sido modificada, adulterada al gusto del entrevistador, sino solo sistematizamos desde la perspectiva sintáctica y en la tarea de que la trama de la historia oral sea pertinente. Luego, el texto oral sistematizado pasa por una “corrección de estilo”, donde algunos vacíos se complementan en la búsqueda de la coherencia textual, más adelante se procede al análisis e interpretación del texto, haciéndolo dialogar con las otras tradiciones orales existentes en la bibliografía sobre tradición oral en Pasco. Identificamos si el texto trabajado corresponde a un mito, leyenda, cuento, anécdota, sentencia o ironía popular. Presentamos aquí un modelo de trabajo de campo.

FICHA TÉCNICA

Nombre del informante	POLICARPO MUÑOZ GALLO		
Fecha de la entrevista	07/06/2019		
Nombre del entrevistador	Dr. David Elí SALAZAR ESPINOZA		
Edad	78	Lugar de nacimiento	Cerro de Pasco
Domicilio	Jr. Buenos Aires N°130		
Quién le contó este cuento	Anécdota personal – narrador testigo		
Nombre de los padres			
Ocupación	Trabajador de maestranza		
Circunstancias en que se produjo la información	Pacto con el informante en su domicilio		
Conoces a alguien que pueda darnos información	Mis compañeros de maestranza de Centromín Perú		

Clasificación: Cuento () Leyenda () Mito (), Anecdotario (X) Otros

2. NOMBRE DE LA HISTORIA

EL VIEJITO CAU CAU

3. Texto:

<p>Nestor Mendoza era un trabajador ya de edad que era conocido en el trabajo como el viejito “Cau Cau”, poblador de San Miguel de Cuchis pero trabajaba en la mina de Cerro de Pasco, dicen que muchos años atrás había trabajado en las minas de Huarón. Allí había adquirido la enfermedad de la Neumoconiosis, cuando el mineral entra al pulmón y poco a poco lo va destruyendo y llega a toser mucho. Por este hecho, la empresa no podía despedirlo arbitrariamente, Lo han sacado de la mina y le han dado trabajo como barrendero al taller de Maestranza. Un día el jefe Landa, me dice: “Oye Poli... Vamos a buscar tubo”, no sé por dónde vamos a conseguir, es de seis pies x cuatro.</p>
--

Entonces acepté ir con el jefe a buscar tubos en el depósito donde los camiones descargan maderas grandes. Fuimos por el aserradero tratando de conseguir la medida que estábamos buscando, encontramos maderas que estaban apilados y allí nos dimos cuenta que, en un rincón muy estratégico, estaba durmiendo un hombre con sueño profundo. “Mira, mira, dijo Don Landa, ese viejo cómo está durmiendo en hora de trabajo, seguramente duerme siempre después del almuerzo”. Al darnos cuenta, descubrimos que era el popular “Cau cau”. Entonces, nos acercamos con el jefe y el Sr. Landa lo samaqueó para que despierte “he viejo, despierta...” “Qué pasa, qué pasa, contestó “Cau cau”... claro cómo estás durmiendo en horas de trabajo, vaya a trabajar...” El viejo despertó y medio soñoliento se fue por otro lado sin replicar nada. El jefe Landa y yo conseguimos el tubo y me dice “oye Poli... ven...” yo voy hacia él y me lleva a su oficina. “Tú has visto que ese viejo estaba durmiendo... no vayan a decir que soy abusivo así, no vayan a decir por qué razón le están suspendiendo, vamos a mi oficina... le llaman al delegado “Pajarito Atencio” y el jefe Landa le dice al “pajarito”. “Atencio, llámale al “Cau cau” y tú también vienes a mi oficina, quiero hablar un asunto... ¡urgente!”. Entonces, el Pajarito Atencio le trajo al viejito Cau Cau y ambos estuvieron en la oficina. A mí también me llama y los tres estuvimos en su despacho. El jefe cerró la puerta y al “Cau cau” le hizo sentar en una silla. Y todos también nos sentamos. Ahí le empezó a llamarle la atención muy enérgico. “Cómo es posible que tú estabas durmiendo en horas de trabajo... ¡ahora vas a decir que nadie te ha visto...yo te he visto y te he hecho despertar!, ¡y te has ido sin decir nada!”. El jefe le está recriminado duro y hasta ese momento el “Cau cau” no decía nada. El jefe seguía renegando y amenazando con sancionarlo, esperando una respuesta del “Cau Cau” o esperando una disculpa... pero el “Cau cau” lo miraba extrañado, con sus ojos legañosos y seguía callado. El jefe cada vez más colérico seguía hablando, le gritaba chancando la mesa “qué ejemplo vas a dar a tus compañeros durmiendo en horas de trabajo, tú estás trabajando y ganando tu tarea, tú no estás trabajando gratis para que estás durmiendo. Ya tienes tantos años de trabajo y nada has aprendido, y si en la próxima te encuentro así, te voy a botar...¡entendiste!. Ahora también debo suspenderte, pero yo soy bueno, primero te estoy llamando la atención... la próxima sí, ¡te me vas...! sin contemplación...Tas entendiendo...”. El viejito “Cau cau” sigue callado... El jefe cada vez más se está amargando y le grita “La próxima te vas a ir sin reclamo... tas entendiendo...”. El viejito “Cau cau, que todo el rato no había dicho una sola palabra se levantó de la silla y se acercó en el “pajarito Atencio” y le habló casi en confianza indicando con el dedo al jefe ¿Qué cosa tá diciendo papá”. El pajarito Atencio se sorprendió y le gritó cerca al oído para que escuche “El jefe Landa ta’ diciendo que te va botar del trabajo si te encuentra durmiendo la próxima vez”. El viejito “Cau cau”, mirando al jefe, medio incrédulo y sonriendo dijo “ennnnnnnnnnnn... ese se hablará... quién le hará caso...”

Ahí recién todos entendimos que el viejito “Cau cau” estaba sordo y nada de lo que había dicho el jefe Landa había escuchado... Todos volvimos entre risas al trabajo.

OBSERVACIONES. Algunas palabras han sido cambiadas sin perder la esencia del narrador para dar coherencia de la trama del texto. Ejemplo, el narrador repetía mucho la palabra “entonces”.

Policarpio Muñoz Gallo
Informante

David Elí Salazar Espinoza
Entrevistador

Resultados la investigación: Avances

Entre los textos más representativos que hemos seleccionado a la fecha, corresponden en su mayoría a cuentos y anecdotarios del mundo minero como: “El casa verde”, “El piqueo”. “La mina abandonada”, “EL gringo Garzon”, “La chirimoya”, “Cachete con cachete”, entre otros, todos ellos ambientados en el universo minero y son historias inéditas que no han sido fijadas

en la escritura en ningún texto que se ha publicado de tradición oral hasta hoy. Lo mismo podemos decir de cuentos: “Los diablos músicos”, “Los hermanos Espinoza”, que son historias de diablos y condenados también inéditas en el texto escrito. Se ha identificado a la vez tradiciones orales del mundo andino, relacionados con la fundación de los pueblos o toponimias de los lugares como “Arpa huaganán” (donde el arpa llora), Historias relacionadas al agua “Luli Cocha”, que han sido recopilados en textos anteriores, pero cuya versión actual difiere considerablemente de la versión anterior. Algunos personajes desaparecen, como también se incorporan otros actores. Esto demuestra que la tradición oral es variable, flexible, mudable. Los narradores, según va pasando el tiempo, recrean la versión anterior y construyen un texto nuevo tomando como base la versión anterior. De allí que es importante fijar en la escritura según el tiempo que pasa. Respecto al mundo amazónico, aún no hemos encontrado ninguna versión, ya que el área de trabajo no ha sido explorada en la provincia de Oxapampa.

Muchas historias célebres de la tradición oral del mundo minero que han sido fijadas en la escritura circulan en el universo pasqueño, incluso algunas de ellas fueron llevadas al teatro y sirven como material en el mundo escolar. “Los Tres toros”, “La Ganchana” “Huaricapcha”, “Huamanquito” etc. Lo mismo sucede con historias del mundo andino: “Huarmipuquio”, “Pablo Curu”, se siguen narrando conservando la matriz de hace muchos años. Asimismo, esta investigación nos revela varios campos temáticos inéditos. Textos orales que a la fecha no han sido fijados en la escritura por autor alguno. Por ejemplo, la tradición oral respecto al proceso de violencia armada que ha sufrido Pasco entre los años de 1980 al 92. Este tema es un campo inédito dentro de los estudios literarios en Pasco. Las versiones de los narradores orales, dan cuenta de la dramática situación que han vivido los campesinos, donde muchas autoridades han sido asesinadas públicamente, jóvenes reclutados a la fuerza para formar parte de las bases terroristas, mujeres obligadas a cumplir acciones domésticas de servidumbre y varias de ellas llevadas para ser objeto sexual de los jefes. Por otro lado, los textos recrean los abusos del ejército contra los indefensos campesinos; en suma, el campesino y el minero entre dos fuegos: Sendero y el ejército. Entre estos textos son testimonios recogidos en Tlclacayán, Yarusyacán y Huariaca como: “Cuando los cumpas rondan Tlclacayán”, “El saqueo a la tienda de doña Pancha”, “Con piel de oveja y garras de lobo”, “Las memorias de Antonia”, “Llegada del camarada Hernán a Huariaca”, “La violencia también asoma Cochacharao”, entre otros. Asimismo, en la ciudad de Cerro de Pasco hemos recogido historias de asesinatos de varios personajes, muchos de ellos dirigentes mineros como: “La muerte del secretario general del sindicato”, “Quién mató al dirigente”, “Cómo eran los paros armados”. Otro tema fundamental que estamos en pleno trabajo de sistematización es la versión oral de los testigos mineros en la excavación de los túneles en la residencia de Japón que culminó con el asalto perpetuado por el comando “Chavín de Huántar”. De los 24 mineros pasqueños que fueron a cumplir una misión todavía están vivos 19 y ellos narran los dramáticos momentos en que fueron arrancados de sus hogares y cómo, después de cumplir con la misión de excavar el túnel por donde los soldados ingresaron a la residencia japonesa, al regresar a Paso, recibieron la indiferencia del gobierno, no le dieron la promesa que le ofrecieron; por el contrario, muchos fueron despedidos, llevados a otros campamentos mineros y chantajeados.

La tradición oral ayuda a recuperar la historia a partir de la memoria de sus protagonistas. Este campo es muy alentador, todavía nos falta sistematizar dichas historias para publicarlos posteriormente. Lo mismo pasa con los migrantes de las zonas de Huánuco y de los distritos más afectados por la violencia política. La otra vertiente oral es el testimonio de la fundación de sus pueblos, de sus santos patronos, como en el caso de la comunidad de Yarusyacán, cuya tradición “El tayta Pancho” es narrada de varias maneras, con incursión de pasajes que difieren entre uno y otro narrador, pero manteniendo el origen del pueblo de los yarus y los yacanes.

Conclusiones

Para ser la primera etapa de nuestra investigación debemos manifestar que los resultados a los que llegamos son todavía parciales pero muy alentadores. Por ahora solo es la provincia de Pasco, falta cotejarlo con las tradiciones orales de Daniel Carrión y Oxapampa. De los aproximadamente 25 narradores orales entrevistados tenemos procesado cerca de 45 historias entre cuentos, anecdotarios, leyendas, mitos y relatos. Cerca del 90% de estos textos son inéditos y desde ya constituyen la nueva tradición oral de los pueblos de Pasco. Algunos textos orales manifestados por los informantes ya se conocen, pero su versión será sistematizada desde esta contemporaneidad, para explicar que en el mundo de la tradición oral, los narradores ponen su ingenio y esa es la forma milenaria que los conserva y las hace perennes para las futuras generaciones. El proyecto culmina con la publicación de los libros de tradición oral de Pasco cuyos dos primeros números ya han sido publicados como Tradición oral de la provincia de Pasco, Tomos, I y II (2020).

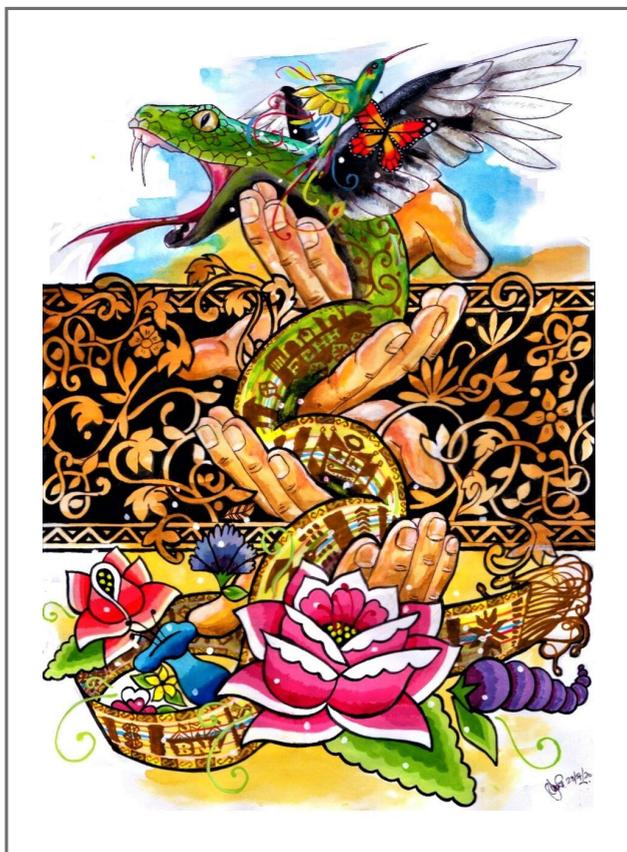
Referencias bibliográficas

- Aira, Z. (1973). *Fantasmantino segunda parte*. Cerro de Pasco, Perú: Imprenta andeamericana 1973.
- Aira, Z. (1976) *Fantasmantino III*. Cerro de Pasco, Perú: Ediciones Sierras ignotas.
- Aira, Z. (2013). *Fantasmantino tomo I*. Segunda edición. Cerro de Pasco, Perú: Ediciones Andeamericana.
- Arguedas, J.M. & IZQUIERDO, F. (2009). *Mitos, leyendas y cuentos peruanos*. Madrid, España: Editorial Siruela.
- Atencio, S. (1997). *Leyendas ranqueñas*. Cerro de Pasco, Perú: Imprenta Andeamericana.
- Atencio, S. (2009). *Taytahirca, Deidad de Parihirca y orígenes del hombre pasqueño*: Lima, Perú: Editorial San Marcos.
- Ballón E., (2016) *Tradición oral peruana. Literaturas ancestrales y populares* (2da edición) Lima, Perú: Ediciones de la PUCP.
- Chonati I. (2015) *Tradición oral peruana*. Lima, Perú: Ediciones del Instituto Nacional de Cultura.
- De la Torre, D. *Cuentos y leyendas de Pasco*. Cerro de Pasco, Perú: ediciones DTP.
- De la Torre, H. (1992). *Huellas de mi tierra*. Cerro de Pasco, Perú: Imprenta Andeamericana.
- Dominguez, V. (2007). *Yarush.yacha*. Lima Perú: Editorial San Marcos.
- Educación Bilingüe Intercultural de la Selva. (1991). *Nochcar*. Libro de lectura y escritura yanesha, N° 6. Lima, Perú: Ediciones Instituto Lingüístico de Verano.
- Instituto Lingüístico de Verano Del Ministerio de Educación. (1985). *Cuentos folklóricos de los ashéninca: Tomo I*, Lima, Perú: Ediciones MINEDU.
- Instituto Lingüístico de Verano Del Ministerio de Educación. (1986) *Cuentos folklóricos de los ashéninca: Tomo II*. Lima, Perú: Ediciones MINEDU.
- Jiménez A. (1940) *Cuentos y leyendas del Perú*. Lima, Perú. Instituto Peruano del Libro.
- Lino, E. (2008). *Nuestros abuelos nos han dicho*. Lima, Perú: Editorial Acércate Comunicaciones Globales.
- Mandujano, R. (1993) *Visión de la literatura Yanesha*. Villa Rica, Perú: Ediciones grupo “Café Amargo”.
- Mandujano, R. (2002). *El mundo amazónico en su cultura ancestral*. Lima, Perú: Editorial San Marcos.

- Morales, M.R. (2014). Oralidad, Literatura y Oralitura. En <https://mariorobertomorales.info/2016/10/30/oralidad-literatura-y-oralitura/>. Consulta 20.07.19.
- Pérez, C. (1994). *Folclore literario del Cerro de Pasco*. Lima, Perú: Editorial San Marcos.
- Rodrigales, J. (2018). *Etnoliteratura*. Pasto, Colombia: Ediciones de la Universidad de Nariño.
- Salazar, D. (2016) *Proceso de la literatura peruana Tomo II. Narrativa*. Lima, Perú: Editorial San Marcos.
- Salazar, D. E. (2016) *Proceso de la literatura peruana Tomo II. Narrativa*. Lima, Perú: Editorial San Marcos.
- Toro, C. (2014) *Mitos y leyendas del Perú*. Lima, Perú: A.F.A. editores.
- Tufino, N. (2005) *Fuentes Seniles*. Rancas, Perú: Impresiones Cronos color.
- Tutos, H. & otros. (2007). *Unisho y otros cuentos*. Lima, Perú: Arteidea editores.
- Ugel Daniel Carrión. (2008) *De amores y otros cuentos*. Trabajos ganadores del "I concurso magisterial de producción literaria "Hatun Chaupihuaranga". Género cuento. (Compiladora Elisa Camarena) Lima, Perú: Imprenta Gráfica SAC.
- Walder, M., (2012). *Mitos y leyendas de la nación yanasha*. Lima, Perú: Editorial Didaktis.

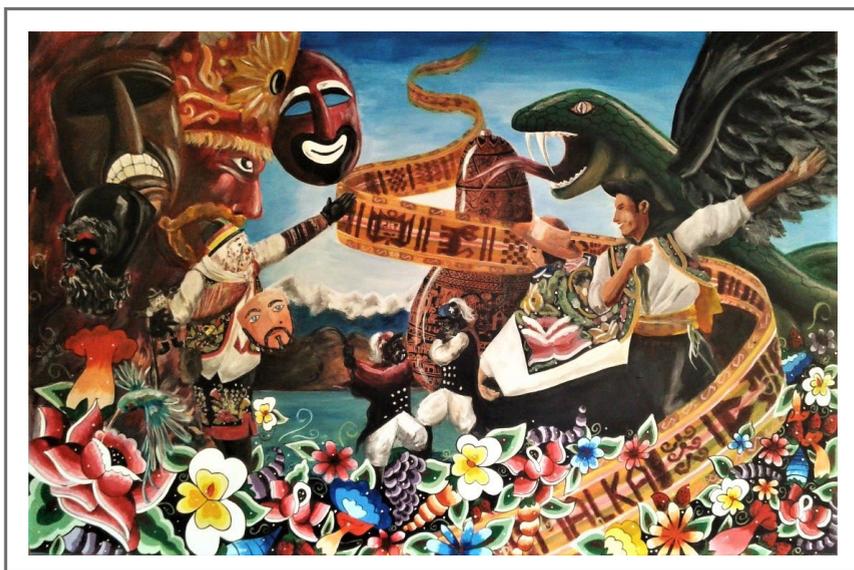


© Los autores. Este artículo es publicado por la *Horizonte de la Ciencia* de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Atribución-No Comercial 4.0 Internacional. (<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
CIENCIAS SOCIALES



Estudio comparado del principio de concentración en el Código Orgánico General de Procesos del Ecuador y en el Código General del Proceso de Uruguay

Tinkuchiy yaáchayallayku utu llapam kamachikuy Ikwatur kay lulayninkunaáhu Uruguayp llapan kamachikuy llapan lulayninkunawan

Komantagantsipage nibatokotagetiro kara okantageta timagantsikë ecoador okanta iasati kara paraguaikë

Recibido: 03 abril 2020 Aprobado: 15 junio 2019

Santiago Danilo Guevara Ruiz

Nacionalidad: ecuatoriana / Filiación: Universidad de Otavalo (Ecuador)

Correo: sdguevara@uotavalo.edu.ec / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6595-9963>

Sonia Mercedes Zerpa Bonillo

Nacionalidad: venezolana / Filiación: Universidad de Otavalo (Ecuador) y Universidad de Los Andes (Venezuela)

Correo: szarpa@uotavalo.edu.ec / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3287-707X>

Pablo Ricardo Mendoza Escalante

Nacionalidad: venezolana / Filiación: Universidad de Otavalo (Ecuador) y Universidad de Los Andes (Venezuela)

Correo: pmendoza@uotavalo.edu.ec / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7014-7786>

Resumen

El Principio de concentración constituye, sin lugar a duda, uno de los principios procesales de mayor relevancia en cualquier ordenamiento jurídico. Aporta rapidez, agilidad a los procesos, sin perder eficacia y validez en los actos procesales, que se logran reunir en un solo momento. En Ecuador, aunque la Constitución de 2008 prevé este principio, el vigente Código Orgánico General de Procesos (COGEP) no lo establece de forma expresa, contrario a la legislación procesal uruguaya, que si lo define formalmente en su normativa. Este es el punto central sobre el que se centró el presente estudio, delimitar la insuficiencia del COGEP en materia de regulación de este principio, teniendo como referente la legislación uruguaya, y en base a ello se propuso una reforma pertinente.

Palabras clave:

Principios generales del derecho, principio de concentración, sistema procesal, código orgánico general de procesos, código general de procesos.

Lisichiku limaykuna:

Kamachikuyp llapan allaykuyninkuna, utu allaykuyninkuna, atip kaynin, kawsay kamachikuy llapan kamachikuyp, lulaykunap llapan kamachiku.

Nibarintsipage katingatsaro:

okantageta ora nibarintsipage otiagantsitsapage aike ora netségotagetirora kara okantagetari. okantingagetiri.

Comparative Study of the Principle of Concentration in the *General Organic Code of Processes* of Ecuador and in the *General Code of Process* of Uruguay

Abstract

The Concentration Principle undoubtedly constitutes one of the most relevant procedural principles in any legal system. It brings speed, agility to the processes, without losing efficacy and validity in the procedural acts, which are achieved in a single moment. In Ecuador, although the 2008 Constitution establishes this principle, the current General Organic Code of Processes (COGEP) does not expressly establish it, contrary to Uruguayan procedural legislation, which does define it formally in its regulations. This is the central point on which the present study focused, delimiting the insufficiency of COGEP in terms of regulation of this principle, taking Uruguayan legislation as a reference, and based on this, a pertinent reform was proposed.

Keywords

General Principles of Law, Principle of Concentration, Procedural System, General Organic Code of Processes, General Code of Processes.

Estudo comparativo do princípio da concentração no *Código Orgânico Geral* dos Processos do Equador e no *Código Geral do Processo* de Uruguai

Resumo

O Princípio de concentração constitui, sem dúvida, um dos princípios processuais mais relevantes em qualquer sistema jurídico. Traz rapidez, agilidade aos processos, sem perder eficácia e validade nos atos processuais, que são alcançados em um único momento. No Equador, embora a Constituição de 2008 estabeleça esse princípio, o atual Código Geral de Processos Orgânicos (COGEP) não o estabelece expressamente, contrariando a legislação processual uruguaia, que sim o define formalmente em suas normativas. Este é o ponto central no qual o presente estudo se concentrou, delimitando a insuficiência do COGEP em termos de regulação deste princípio, tomando a legislação uruguaia como referência e, com base nisso, foi proposta uma reforma pertinente.

Palavras-chave:

Princípios gerais do direito, princípio de concentração, sistema processual, código orgânico geral de processos, código geral de processos.

Datos de los autores

Santiago Danilo Guevara Ruiz es docente e investigador en Derecho. Magister en Derecho Civil y Procesal Civil por la Universidad Técnica Particular de Loja.

Sonia Mercedes Zerpa Bonillo es docente e investigadora en Derecho. Magister en Desarrollo Agrario y Magister en Derecho Procesal Penal por la Universidad de Los Andes - Venezuela.

Pablo Ricardo Mendoza Escalante es docente e investigador en Derecho. Magister en Desarrollo Agrario por la Universidad de Los Andes - Venezuela.

Introducción

Es indudable que en la historia del Derecho muchos han sido los logros de las Ciencias Jurídicas. Su necesidad misma ha impactado de manera necesaria y con mayor o menor éxito, en las sociedades antiguas, modernas y contemporáneas, dotándolas de mecanismos e instrumentos de ordenación en todas y cada una de las aristas en las que las relaciones de la sociedad tienen lugar. La historia misma del Derecho se ha visto permeada de un conjunto de condicionamientos históricos que han permitido en algunos momentos su avance y desarrollo como ciencia, y en otros, un retroceso importante.

Así tenemos, que la evolución de los principios en la antigüedad, mayormente se centra en el Derecho penal, en los que sí se puede observar con claridad la evolución de los principios y con ellos el surgimiento de los diferentes sistemas de enjuiciamiento, el acusatorio, inquisitivo y el mixto. No obstante, es factible encontrar si bien no mención especial a la regulación en la legislación antigua romana, griega y germánica de los principios procesales del Derecho Civil, la existencia en sus ordenamientos jurídicos, preceptos, reglas, algunas formas de proceder que inducen a pensar que desde dicho momento ya se utilizaba el principio de concentración como vía necesaria para la realización de los actos procesales civiles.

Es necesario comprender, que los principios del Derecho Procesal, de la rama del Derecho que fuere, constituyen el reflejo de los fundamentos o pilares constitucionales de cada nación. En este sentido resulta claro que es la Carta Magna de cada país, la que regula un conjunto de formas de proceder, de estandartes que caracterizan cada institución de la nación, que después tienen que reflejarse en los ordenamientos jurídicos procesales.

Al respecto, los investigadores De Pina y Castillo expresan: “El derecho constitucional contiene los principios que inspiran las instituciones procesales (...) el derecho procesal es siempre un reflejo del pensamiento político plasmado en la Constitución del Estado (...) La conexión entre lo constitucional (político) y lo procesal, no puede negarse.” (2007, p. 26).

Lo cierto es que el principio que determinado ordenamiento jurídico haga como suyo, deberá responder a los intereses del debido proceso y en base a ello erigirse como los fundamentos preexistentes que necesita el legislador y debe tener en cuenta para ordenar los cimientos sobre los que debe producirse el proceso en el caso civil.

Para las autoras Ferreyra de la Rúa y González de la Vega, el principio de concentración constituye una derivación del principio de economía procesal, restándole independencia, y señalan que se trata de “ (...) evitar la dispersión de actividad procesal, ya que nuclea en un solo acto la mayor cantidad de actividad de carácter probatorio” (2003, p.189).

La concentración indudablemente guarda relación con otros principios procesales, más no se considera, según criterio de los investigadores, derivación de algún otro. A pesar de su estrecha vinculación con el de intermediación, economía procesal u otros, es indiscutible que, como principio exclusivo, posee independencia y autonomía. Todo depende del alcance en su jerarquía que le otorgue el ordenamiento jurídico, o el uso que del mismo se haga en la jurisprudencia.

Lo cierto es que el principio de concentración se manifiesta como aquellas reglas o maneras de proceder dentro de un proceso civil, que implica en primer lugar, que sea el mismo juez quien permite dar trámite a una demanda, el que conozca de la contestación, los medios de prueba, determine su pertinencia y admisión, participe en su práctica, haga las valoraciones pertinentes y al final, sea el que falle.

A tenor de ello, el Principio de Concentración, como principio procesal, se erige como uno de los de mayor relevancia en cualquier ordenamiento jurídico. Su impacto en la rapidez y eficacia procesal, permite que la mayoría de los demás principios reluzcan y logren materializarse de mejor forma. Surgió ante la necesidad del hombre de lograr justicia en el menor tiempo posible, por lo que ordena la reunión en un solo momento, de la mayor cantidad de actos procesales posibles para no perder la inmediatez, que dentro del proceso sería otro principio denominado “la intermediación”. Su incidencia ha sido tal, que es imposible que los ordenamientos jurídicos contemporáneos, no lo establezcan como mínimo, de forma tácita.

Indudablemente es así y por ello en palabras de Couture: “La concentración es el principio procesal por virtud del cual los actos del juicio deben realizarse con la máxima aproximación posible en el tiempo, contribuyendo de esta forma a la más rápida solución del conflicto que motivo el proceso” (1978, p, 158).

Respecto a la Constitución ecuatoriana, ha establecido determinados principios rectores de las normas procesales nacionales, y enuncia de forma clara la concentración. No obstante, ante la entrada en vigor del nuevo Código Orgánico General de Procesos en lo sucesivo COGEP, no hay alusión especial a este principio, contrario a otros principios, que si se enuncian casi desde el inicio mismo del Código, lo que constituye una insuficiencia procesal en el citado texto, más aún cuando se trata de una ley orgánica.

A ello se dirigirá la presente investigación; analizar la insuficiencia del COGEP en materia de regulación del principio de concentración, teniendo como referente el Código General de Procesos de Uruguay, que sí lo estipula de forma clara y contundente, y a partir de ello, establecer la propuesta para incluirlo en la citada norma procesal civil ecuatoriana.

Método

Para la presente investigación se ha utilizado el método científico, que permitirá delimitar cada una de las variables conceptuales de forma clara y acertada. Como técnicas e instrumentos se han utilizado la revisión bibliográfica.

Resultados y discusión

Preceptos procesales fundamentales vinculados al principio de concentración.

El primer elemento, es que este principio posee un fundamento constitucional en el Ecuador. El hecho de que en el artículo 168 apartado 6 de la Constitución ecuatoriana de 2008, haga referencia a los principios rectores en la sustanciación de los procesos de cualquier índole, y que se establezca como primer principio enunciado, el de concentración, otorga gran relevancia al mismo.

La Carta Magna de cualquier nación, establece los pilares sobre los que se sustenta todo tipo de relaciones que tengan lugar en el territorio. Ya sea en el ámbito social, económico, político, administrativo, cultural, como jurídico, propone un conjunto de normativas rectoras que deben implementarse, sin demora ni justificación, en la práctica nacional. Teniendo en cuenta ello, el hecho de que la ley fundamental ecuatoriana ordene, que la sustanciación de cualquier proceso, tendrá como fundamento, que debe realizar en el menor tiempo posible, implica una orden de obligatorio cumplimiento para los administradores de justicia.

Ello impacta positivamente en otro de los elementos relacionados con el principio de concentración, y es su incidencia en el debido proceso, que es el propósito fundamental de la sana administración de justicia. No en vano el debido proceso sustantivo alude a (...) “que todos los actos de poder, como normas jurídicas, actos administrativos o resoluciones judiciales inclusive, sean justos, es decir, que sean razonables y respetuosos de los valores superiores, de los derechos fundamentales y de los demás bienes constitucionalmente protegidos” (Bustamante, 2001, p. 205).

Teniendo en cuenta este argumento, la concentración es parte del debido proceso. Y aunque este quebrantamiento no implica afectación sustancial del proceso, se está violando un principio reconocido constitucionalmente y, por ende, se estaría afectando el debido proceso dentro del cual la concentración, constituye un pilar fundamental. Y es que el principio de concentración pudiera ser observado en este sentido, como una garantía del debido proceso, o sea, de que la mayoría de los actos procesales que componen una *litis* determinada, se realizará respetando las reglas legales establecidas, y que las partes podrán observar o disfrutar de una solución, en el menor tiempo posible.

Este análisis se puede equilibrar al acto de impartir justicia, pues si la sociedad valora negativamente el tiempo de duración de un proceso, desde que se inicia hasta que culmina, entonces la desconfianza en el mismo se observará como indicativo para acceder a ella, por ello: “Este principio simplifica las actuaciones procesales y a la vez garantiza la celeridad en los litigios” (Páez, 2009, p.51).

Se trata de una reacción humana ante el hecho o riesgo de que la lejanía entre la presentación de una demanda y su solución, puedan manifestar evidentes peligros de pérdida de elementos de prueba por muchos motivos: cambio de jueces, diferimientos de audiencias, modificación en determinadas circunstancias, entre otros; que en definitiva viola un principio procesal con jerarquía constitucional como el debido proceso, por un fallo alejado de la justicia real y necesaria, por lo dilatado del proceso. A juicio de Devis Echandia el principio de concentración “Tiende a que se dejen todas las cuestiones planteadas, los incidentes, excepciones y peticiones para ser resueltas en una misma sentencia, en el fallo de fondo, lo que permite tener una visión más compleja y perfecta del litigio” (1969, p. 61)

Otros dos principios que se encuentran íntimamente ligados al que constituye el objeto de estudio de la presente investigación, serían el principio de intermediación y la celeridad o economía procesal. Mientras que la intermediación hace alusión a la “(...) vinculación personal entre el juzgador y las partes y con los elementos probatorios, a fin de que dicho juzgador pueda conocer directamente el material del proceso desde su iniciación hasta la terminación” (Chamorro, 1983, p. 531).

La economía procesal: sería la razón que procurará que el proceso consiga su fin, la satisfacción de las pretensiones con el mayor ahorro posible de esfuerzo y de coste de las actuaciones procesales; obtener el máximo rendimiento con el mínimo gasto y tiempo, lo que podría llamarse la economía en el proceso. (Carretero, 1971, p. 101). En otras palabras, dentro del proceso es necesario concentrar en el menor tiempo posible, el mayor número de actos procesales, para ser valorados de manera ininterrumpida por el juzgador desde que se inicia y culmina el proceso, y así, obtener la celeridad procesal tan demandada por los usuarios del sistema de justicia.

Regulación constitucional del principio de concentración en la legislación ecuatoriana y uruguaya

En este punto, se hace necesario realizar un análisis de la consagración del principio de concentración en las Constituciones de Ecuador y Uruguay, nación esta última con la cual se ha decidido establecer el orden comparativo del mismo. De tal forma que se hará un análisis del artículo 169 de la Constitución de Ecuador y el artículo 18 de la Constitución de Uruguay, con la finalidad de establecer los elementos identificativos del principio de concentración en ambas legislaciones.

El artículo 169 de la Constitución del Ecuador de 2008 expresa:

Art. 169.- El sistema procesal es un medio para la realización de la justicia. Las normas procesales consagrarán los principios de simplificación, uniformidad, eficacia, intermediación, celeridad y economía procesal, y harán efectivas las garantías del debido proceso. No se sacrificará la justicia por la sola omisión de formalidades. (Ecuador, Constitución de la República, 2008)

En este precepto se establece como principio básico del sistema procesal ecuatoriano, dentro del cual se encuentra el proceso civil, un medio para la materialización de la justicia. Todos los principios procesales, constituyen sin lugar a dudas el fundamento de las normas procesales en el Ecuador, de forma tal que permitan o posibiliten que el debido proceso ecuatoriano sea garantizado. Aunque ciertamente no regulan en este apartado el principio de concentración – objeto de este trabajo- si establece los pilares del sistema procesal nacional, estrechamente vinculados con la concentración.

En lo que respecta a la Constitución vigente de la República Oriental del Uruguay, esta establece en su artículo 18 lo siguiente: “(...) Las leyes fijarán el orden y las formalidades de los juicios” (Uruguay, Constitución, 1967). Como se puede observar, la norma constitucional uruguaya establece de forma muy general, las condiciones del sistema procesal en dicha nación, sin hacer mención de los principios que rigen el proceso.

De la lectura del texto constitucional uruguayo, se puede concluir, una inexistente normativa relacionada con el proceso, los pilares sobre los que se sostiene y sobre los principios que lo informan. En materia procesal, la Carta Magna uruguaya solamente hace referencia al debido proceso en materia penal. No establece ni principios rectores del sistema procesal, ni referencia al proceso civil.

La norma se afilia a la postura legislativa de dejar en manos de leyes inferiores, lo relacionado con la reglamentación de los principios fundamentales sobre los que se deben sostener el sistema procesal de la nación, al establecer como condición que serán las leyes las que instituyan el orden y formalidades de los juicios, sin hacer mención en ninguna parte de su articulado, a principios, reglas generales, condiciones básicas que deban respetarse.

También quedaría fuera de la consideración popular, qué elementos son los que no podrían prescindirse en el establecimiento de ese “orden” y esas “formalidades”, de principios básicos, solamente por el hecho de no encontrarse en el texto constitucional. No se trata de que en la ley de leyes se establezca con carácter suficiente y específico lo relacionado con ese “orden y formalidades de los juicios”, sino, plasmar de forma genérica los principios rectores que lo informan, tal y como se hace en la Constitución ecuatoriana.

En este sentido constituye sin lugar a dudas, una insuficiencia de la Constitución Uruguaya, pues nada refiere en relación a los pilares sobre los que debe erigirse las posteriores normas, el sistema procesal, los principios o reglas que deben informarlo, dejando al arbitrio de las leyes posteriores y de órganos inferiores jerárquicamente, la adopción de las mismas. Lo cual incide negativamente en la obligatoriedad de que las normas procesales de dicha nación deban seguir un patrón u otro, respetar un principio u otro, y en este sentido, ante el hecho de no ordenarlo, pues el legislativo tiene la facultad de respetar o no, una u otras posturas, constituyendo un riesgo real y muy peligroso en los sistemas procesales contemporáneos.

Ausencia del principio de concentración en el COGEP ecuatoriano

El Código Orgánico General de Procesos del Ecuador, constituye uno de los más avanzados que ha tenido el ordenamiento jurídico procesal ecuatoriano. Ha proporcionado sin lugar a dudas de instrumentos mucho más eficaces a los procesos nacionales, permitiendo maximizar recursos y minimizar tiempos. No obstante, el principio de concentración no se establece en el Código de forma expresa. Verbigracia de ello, es lo que establece el artículo 2 del COGEP cuando señala lo siguiente:

Artículo 2.- Principios rectores. En todas las actividades procesales se aplicarán los principios previstos en la Constitución de la República, en los instrumentos internacionales de derechos humanos, en los instrumentos internacionales ratificados por el Estado, en el Código Orgánico de la Función Judicial y los desarrollados en este Código. (Ecuador, COGEP, 2015)

Si bien es cierto, en el texto no se enuncia ningún principio procesal, podemos inferir que se refiere a los principios reconocidos en primer lugar por la Constitución, cuando nos remite explícitamente a la Carta Magna. No debemos olvidar que la Constitución del Ecuador de 2008, establece en su artículo 168 apartado 6 lo siguiente:

Art. 168.- La administración de justicia, en el cumplimiento de sus deberes y en el ejercicio de sus atribuciones, aplicará los siguientes principios:
(...) 6. La sustanciación de los procesos en todas las materias, instancias, etapas y diligencias se llevará a cabo mediante el sistema oral, de acuerdo con los principios de concentración, contradicción y dispositivo. (Ecuador, Constitución de la República, 2008).

Es indiscutible que tal y como se expone en este precepto constitucional, como mínimo, los principios de oralidad, concentración, contradicción y dispositivo, estarán presentes en cada uno de los actos procesales a los que el citado artículo del COGEP hace referencia, cuando remite a los artículos 168 y 169 de la Carta Magna ecuatoriana. En este sentido se pudiera considerar que efectivamente el COGEP regula el principio de concentración, lo que, a pesar de lo acertado de la consideración, no es correcto que en una norma de la trascendencia que tiene este código orgánico, no establezca el principio de concentración de forma expresa.

El artículo 3 también posee una mirada a la concentración, cuando expone que el Tribunal en su función de dirigir el proceso y el debate que en su seno tenga lugar, adoptará dentro del mismo todas las medidas pertinentes para evitar las dilaciones innecesarias. Esta posibilidad otorga gran relevancia, pues le ordena al juez o jueza la obligación legal de evitar la morosidad en los asuntos, para lo cual muy bien le faculta para reunir en un solo momento varios actos pro-

cesales. También le facultará para hacer llamados de atención o impedir que las partes intenten mediante acciones dilatorias, el entorpecimiento de la brevedad que debe caracterizar el mismo.

Cuando en el artículo 79 se hace mención que, en la audiencia será el momento en que el juzgador escuchará a las partes, realizará preguntas, practicará las pruebas y resolverá, indiscutiblemente lo que constituye un elemento de notificación del fallo a partir del cual se puede recurrir, representa sin lugar a dudas una cuestión relacionada con la concentración.

Pero a pesar de las interpretaciones extensivas que podamos hacer de una u otra norma contenida en el COGEP, la realidad es que el principio de concentración no se encuentra de forma implícita en la citada norma, lo que indica una insuficiencia, pues la concentración tal y como hemos venido exponiendo, constituye un símbolo de eficiencia del proceso y del debido proceso.

Análisis jurídico-legal de la ausencia del principio de concentración en el COGEP ecuatoriano en comparación con su consagración en el Código General del Proceso de Uruguay

Ya fue analizado lo que los textos constitucionales del Ecuador y Uruguay tenían que ofrecer al principio de concentración, concluyéndose que el avance en su regulación de la Carta Magna ecuatoriana era más avanzado que la norma fundamental uruguaya, lo que no se repite en materia de leyes adjetivas procesales. Ello resulta congruente con el hecho innegable de una regulación relacionada con este principio en la norma suprema nacional ecuatoriana, que impone una existencia clara, precisa y abundante; lo que no acontece con la de Uruguay.

Ante esta realidad, se hace imprescindible, analizar el tratamiento que la legislación de inferior jerarquía realiza sobre este principio, haciéndose especial referencia analítica a los códigos procesales nacionales de ambos países, los que se encargan de dar vida a los preceptos o pilares fundamentales de las Constituciones, así como a otros que quizás, no se encuentren en dichos cuerpos legales pero que son imprescindibles para los procesos de cada nación. Por ello, se analizará la regulación del principio de concentración en el Código Orgánico General de Procesos recientemente entrado en vigor en Ecuador, y el Código General del Proceso de Uruguay.

Hasta el año 1989, fecha en que entró en vigor el Código General del Proceso en Uruguay, era la Ley de Enjuiciamiento Civil Española de 1855, la que impregnaba la naturaleza a cada acción, procedimiento y proceso que en dicha nación acontecía. Ello implicaba, la obsolescencia de la mayoría de las instituciones civiles presentes en el país, con una falta de objetividad de las normas establecidas con la práctica y necesidad jurídica social, que imponía la necesidad al país de una nueva legislación.

Caracteres como la lentitud procesal, la escritura, la formalidad, el burocratismo, la condición del juez como espectador, la existencia de procedimientos estructurados para cada tipo de proceso, la ausencia de publicidad, la posibilidad de delegar en funcionarios determinados actos procesales que debían ser realizados por el juez -como la audiencia- así como, una marcada inexistencia de la intermediación, con la estrecha vinculación que ello posee con la concentración; constituían sin lugar a dudas el locus cotidie de los operadores del Derecho uruguayo, provocando innumerables insatisfacciones no solo en estos, sino en la ciudadanía.

Todo ello conllevó a que hacia la segunda mitad de la década de los 80, Uruguay se planteara una de las metas que mayor provecho aportaría a la justicia civil nacional: la reforma. A ello se avocaron un sin número de académicos, juristas, profesores, dentro de cuyos objetivos estaba:

(...) Simplificar y reducir el número de las estructuras procesales y sus trámites. La simplicidad se obtiene al limitar el número de tipos de procesos a su mínimo indispensable (...) se verifica dentro de cada estructura procesal, al eliminarse actos innecesarios y actuar los principios de inmediación y concentración (...). (Pereira, 2009, pág. 5)

Esta mención que hace el ilustre profesor de la Universidad de Montevideo y del Centro de Estudios Judiciales del Uruguay, contiene la esencia de lo que se erigió el desde entonces vigente Código General del Proceso de dicha nación, dotando al proceso de dicho país, de condiciones.

Fue así, como el Código General del Proceso (CGP) del Uruguay crea de forma expresa en su artículo 10, lo relacionado con el principio de concentración, de la siguiente manera:

Concentración procesal

Los actos procesales deberán realizarse sin demora, tratando de abreviar los plazos, cuando se faculta para ello por la ley o por acuerdo de partes, y de concentrar en un mismo acto todas las diligencias que sea menester realizar. (Uruguay, Código General del Proceso, 1988)

En este apartado el Código General del Proceso en lo sucesivo CGP, establece en el Libro I, Título I referido a los principios generales que informan el proceso, la concentración procesal, tal y como lo establece esta normativa, se le califica como un principio informador del proceso. En este sentido con gran asertividad, logra saldar la insuficiencia que la Constitución Uruguaya posee en este sentido.

Es interesante la mención que realiza el citado precepto sobre la concentración. En un primero momento hace alusión al hecho de que los actos procesales deberán realizarse sin demora. Ello implica una brevedad procedimental, pues las partes deben enfocarse de forma tal en los actos que interesan al proceso y consecuentemente a las partes y que el Tribunal autoriza, de la manera menos morosa posible. Ello implica, que tanto el demandante como el demandado, así como el tribunal, deberá realizar las acciones a la que tienen derecho, en el menor tiempo posible.

Ello implica, que el tribunal -recibidos los medios probatorios- tiene un término de 15 días para valorarlos y en base a su pertinencia, admitirlos y señalar fecha para su práctica, y en lugar de hacerlo en el día 15, lo pueda hacer en el día 10; también podría decidir en una audiencia de presentación de medios probatorios, practicar los que sean posibles en el propio acto. Se trata de lograr no dilatar el desarrollo y la terminación de proceso de forma voluntaria o dolosa. En muchas ocasiones las partes, pudiendo presentar sus acciones en determinado momento, prefieren dejarlo para el último día posible del plazo legal establecido para ello, lo que indudablemente incide en la demora del proceso.

Por ello se es del criterio que, en materia de plazos, no es posible dejar al arbitrio de las partes procesales la facultad de realizar los actos procesales a su discrecionalidad. Le corresponde al ordenamiento jurídico establecer racionalmente los plazos, para que, de esta forma, no se permita una extensión irracional e injustificada de los mismos.

El segundo elemento que denota según el precepto que se analiza es el hecho de que la norma señalada exponga “que se tratará de abreviar los plazos”, tiene como primer inconveniente que, al tratarse de plazos, están previamente establecidos en la ley y por lo tanto no se deben relajar. Con ello, se faculta a las partes procesales a disfrutar de una discrecionalidad no debida; es por ello que se otorga a las partes un tiempo en el cual deberán realizar las acciones para el cual el plazo fue otorgado. Exigir en este sentido a alguna de las partes, que abrevien los plazos en el cual tienen la oportunidad de realizar sus actos dentro del proceso, no solo es contraproducente y contrario a lo establecido en la norma en relación a los plazos, sino que muy difícilmente será bien admitido por los mismos.

Los sujetos que intervienen en el proceso no solamente acceden al mismo con la intención de solucionar sus conflictos, sino que esperan, explotar al máximo las ventajas que el proceso mismo les ofrece. Los plazos sin lugar a dudas constituyen uno de los privilegios que a cada parte se les otorga con la finalidad de prepararse para replicar y contradecir lo que la otra parte ha argumentado. Es el tiempo que permite igualmente al órgano jurisdiccional, analizar con suficiencia, los detalles del proceso, tales como pertinencia y necesidad de los medios probatorios, así como otras cuestiones dentro de la que se encuentra, los plazos para dictar sentencia.

Obligar a las partes a alterar estos plazos en aras de lograr mayor concentración, provocaría, como se ha manifestado, no solamente una violación a la legalidad y con ello al debido proceso, sino que afectaría negativamente a las partes las que, se verían obligadas a prepararse en su defensa en menos tiempo, así como que dotaría a los jueces y juezas de menor tiempo para analizar un fallo justo y apegado a ley, lo que podrían incidir en la correcta aplicación de una justicia efectiva. En este sentido, pudiera tender a la ineficacia del espíritu contenido en esta categoría analizada.

Otro elemento interesante que dispone este precepto, es que el hecho de reducir la demora o abreviar los plazos, se debe dar en concordancia con lo estipulado en ley o pacto de las partes. Esta es una cuestión paradójica, pues si la posibilidad de la reducción de los plazos se establece en la ley, entonces se facilita cierto grado de flexibilidad procesal, que justificaría tales acciones. Por ende, el acuerdo entre las partes en el sentido de disminuir los plazos y tiempo, también tienen que estar en la norma. La esencia de que las partes puedan acordar de forma voluntaria disminuir los plazos o impedir la demora, tiene que estar establecido en ley, quien será la única que puede permitir o no este tipo de acciones procesales.

La parte final del precepto hace referencia a la esencia misma del principio de concentración, cuando se refiere a la concentración en un mismo acto de todos los hechos a realizarse. En este sentido queda claro que las partes o sujetos procesales en Uruguay, poseen la obligación legal de concentrar en la menor cantidad de actos procesales, un mayor cúmulo de actuaciones, permitiendo impedir la morosidad procesal y la reducción de los plazos establecidos, lo que conllevaría, sin lugar a dudas de un sistema procesal eficiente.

Análisis legal de la importancia de incorporar el principio de concentración en el Código Orgánico General de Procesos (COGEP) ecuatoriano

Es innegable la relevancia jurídico-procesal de la regulación expresa del principio de concentración. Como se ha analizado a lo largo de la presente investigación. Constituye sin lugar

a dudas, el principio que reúne en sí solo, la presencia de diversos y definitorios principios procesales, sin los cuales, manifiestamente, el proceso ecuatoriano quedaría sin valor alguno.

En primer lugar, la importancia de incorporar el principio de concentración en el COGEP, implicaría por sobre todas las cosas, un logro en la nueva norma procesal civil ecuatoriana. El hecho de que este principio se hubiere regulado de forma expresa como otros que sí lo están, en esta norma hubiera cumplido con una dogmática procesal concordante con la postura que sigue un país de reconocer los principios como fuente del Derecho.

No son pocas las normas ecuatorianas, así como la jurisprudencia nacional en la que se ha hecho referencia a la trascendencia e importancia que tienen en el ámbito jurídico del país, el reconocimiento de los principios como generadores de normas jurídicas y de formas de actuar en el ámbito legal. Es por ello, que para que no sea necesario que un tribunal tenga que interpretar cierto conflicto en base a los principios que se presumen presentes en el ordenamiento jurídico ecuatoriano, es que se establecen y reconocen en la normativa determinados principios para que no haya duda de su aplicación en la práctica judicial.

Para ello la Corte Constitucional del Ecuador, instituye varios principios para evitar incertidumbres al respecto, entre ellos, la concentración en aras de una tutela judicial efectiva que no afecte derechos constitucionales, cuando los operadores de justicia de instancia inferior no lo hubieren realizado; de esta forma la Corte establece lo siguiente:

(...) Si bien, en razón de la presentación de una acción extraordinaria de protección, en principio, esta Magistratura revisa únicamente la resolución impugnada, no es menos cierto que, cuando la sentencia objetada se deriva de una garantía jurisdiccional y si la Corte ha evidenciado que dicha sentencia es fuente de vulneraciones de derechos constitucionales -tal como acontece en el presente caso- en función de la dimensión objetiva de la acción extraordinaria de protección¹¹ y los principios *iura novit curia*, economía procesal, concentración, celeridad, en aras de una tutela judicial efectiva y a fin de evitar una dilación innecesaria de los procesos constitucionales, esta Corte en su calidad de máximo órgano de administración de justicia constitucional, está facultada para analizar la integralidad del proceso y la posible afectación a derechos constitucionales cuando los operadores de justicia de instancia no lo hubieren realizado. (...) (CORTE CONSTITUCIONAL DEL ECUADOR, sentencia No. 389-16-SEP-CC, caso No. 0398-11-EP del 14 de diciembre del 2016).

También al respecto, la misma Corte Constitucional en la sentencia No. 119-15-SEP-CC, caso No. 0537-11-EP, señaló lo siguiente:

(...) Cabe destacar que la acción extraordinaria de protección tiene una doble dimensión dentro del constitucionalismo ecuatoriano: por un lado, tiene una dimensión subjetiva respecto a la tutela de los derechos de las personas que alegan las vulneraciones en las sentencias y/o el proceso y por otro lado, una dimensión objetiva asociada con el establecimiento de precedentes jurisprudenciales en determinados patrones lácnicos, es decir, la interpretación constitucional que deben observar los operadores jurídicos cuando exista analogía fáctica.

De la misma forma, el artículo 4 numeral 13 de la Ley Orgánica de Garantías Jurisdiccionales y Control Constitucional consagra el principio *iura novit curia*, en función del cual: "La jueza o juez podrá aplicar una norma distinta a la invocada por los participantes en un proceso constitucional". Por tanto, siguiendo la línea jurisprudencial marcada por la Corte Constitucional, en función de la dimensión objetiva de la acción extraordinaria de protección y los principios *iura*

novit curia, economía procesal, concentración y celeridad, en aras de una tutela judicial efectiva y a fin de evitar una dilación innecesaria y la desnaturalización de las acciones constitucionales, esta Corte Constitucional está facultada para analizar la integralidad del proceso.

Por otra parte, el hecho de que, en la Constitución de 2008 se regule de forma directa el principio de concentración -aun mediante mera mención- lo cierto es que el COGEP, como norma especial en materia procesal, debe regular de forma clara y expresa los principios que rigen el proceso civil. Se trata de una regulación directa, que no deje margen a confusiones, vacíos legales e interpretaciones extensivas que se pueda hacer por los operadores del Derecho. La regulación específica de este principio en el COGEP evitaría cualquier interpretación que se pueda hacer en dependencia de los intereses de cada abogado, fiscal, juez, o institución; cuestión que, ante la inexistencia de la misma, puede ocurrir.

Otro elemento importante que perfeccionaría el hecho de la regulación en el COGEP del principio de concentración, es que aquellos operadores del Derecho, dígame abogados, jueces y juezas, fiscales u otros sujetos procesales, tendrían en la propia norma un precepto que los obligaría a realizar con eficiencia cada uno de los actos procesales.

Otro de los aspectos sustanciales de este principio, sería que todos los jueces poseerían mayor capacidad legal para dentro del proceso poder unificar actos procesales y con ello evitar demoras. Hasta este momento lo tienen, pero al incluirse la concentración de forma expresa, poseerían de forma directa en la propia norma, mayor autonomía para realizar dichas acciones, siempre que mediante ello no se transgreda el debido proceso. Así quedó determinado en el Diccionario Enciclopédico de Derecho Usual cuando se establece: “El proceso debe conducirse de tal forma que, para lograr sus propósitos, se utilice la menor cantidad de tiempo, trámites y recursos, logrando así menores costos y duración para tal proceso.” (Cabanelas, 2008, p. 466)

Se trata de que la ley podría establecer qué actos procesales son los que mayor pudieran propender a unificarse y en qué momento, y en este sentido, los jueces y las partes litigantes, tendrían un referente más directo de cuáles son los actos que posiblemente si las circunstancias lo permiten, podrían realizarse en un solo momento, así como las causales que podrían originar el no hacerlo. O, por el contrario, la ley podría permitir que sean las partes las que, de común acuerdo, previa presentación para su valoración y aceptación por el tribunal, establecerían la unificación de actos procesales.

Ello sin duda alguna, no solo cristalizaría el principio de concentración, sino que impulsaría otros principios procesales, y con ello, la comprensión absoluta de que el proceso constituye sin lugar a dudas una contienda entre partes, un demandante y un demandado, y son ellos los que, de acuerdo con la ley, deben realizar todos los actos dentro del proceso, por lo que si es voluntad de las partes, reunir en un solo momento, ciertos actos procesales, el tribunal no debería tener objeción alguna.

Conclusiones

Los Principios Generales del Derecho, constituyen categorías que históricamente han conformado los ordenamientos jurídicos, y mediante los cuales se han establecido un conjunto de ideas, maneras de proceder, formas de actuar, que han caracterizado las normas jurídicas de las naciones.

Este principio, constituye sin lugar a dudas uno de los principios procesales de mayor relevancia dentro del conjunto de categorías rectoras de un sistema jurídico, es el medio por el cual se pueden reunir en un solo momento, diversos actos procesales, con la finalidad de evitar demora en los mismos y lograr rapidez en la solución de los conflictos legales que se someten al arbitrio de los jueces.

Por su parte, del estudio comparado entre la legislación uruguaya y ecuatoriana, en lo que respecta al principio de concentración, la Constitución del Ecuador regula de forma expresa el principio de concentración, mediante el cual se le otorga una jerarquía constitucional al mismo, como delimitador del sistema procesal del país; pudiéndose constatar que, en dicha norma constitucional, el tratamiento sobre el citado principio no era suficiente, por lo que remite a leyes de menor jerarquía.

Mientras que, en la República de Uruguay el Código General del Proceso de esa nación, sí establece, el principio de concentración bajo la categoría “Concentración procesal”, logrando con ello establecer de forma clara y precisa la definición, naturaleza y alcance del citado principio, y, por ende, de obligado cumplimiento y asimilación en la actuación procesal de los sujetos, en el Ecuador no ocurre lo mismo.

Contrario a ello, el vigente Código Orgánico General de Procesos del Ecuador, aunque indudablemente constituye sin lugar a duda una norma actual y que ha tenido innegables impactos en el proceso ecuatoriano, adolece de una regulación expresa, clara y objetiva del principio de concentración, lo que posibilita que en determinados casos, los operadores del Derecho no puedan reunir en un solo momento, la ejecución de diversos actos procesales, cuando la lógica y racionalidad procesal judicial, así lo aconseja y permite, siendo necesario por ende, la reforma de la citada norma.

Los operadores de justicia en el Ecuador, poseen en sentido general, una consideración adecuada sobre la necesidad de establecer con mayor suficiencia legal en el COGEP el principio de concentración, pues es evidente la ausencia de un acápite que trate con suficiencia el tema de los principios procesales, lo que ha provocado una exigua aplicación del principio en el proceso civil ecuatoriano.

En definitiva, una vez analizada la Doctrina y el Derecho Comparado, es menester exteriorizar lo que constituye la esencia de la presente investigación, esto es, la propuesta de una reforma legislativa al Código Orgánico General de Procesos del Ecuador, de forma tal que, siguiendo la tónica interna del citado código, se logre materializar de forma clara y expresa el principio de concentración en consideración a todo lo planteado, analizado y sugerido en esta investigación, tomando como modelo lo que establece la legislación uruguaya al respecto.

Para ello se partirá de adicionar determinados preceptos a artículos ya establecidos, de forma tal que no sea menester alterar la estructura del articulado en la norma y con ello lograr mayor objetividad en la implementación de la misma.

Referencias bibliográficas

- Bustamante Alarcón, R. (2001). *Derechos fundamentales y proceso justo*. Lima: ARA Editores.
- Cabanelas, G. (2008) *Diccionario Enciclopédico de Derecho Usual*. Tomo VI, 30ª Edición, Editorial Heliasta S.R.L.
- Carretero Pérez, A. (1971). El principio de economía procesal en lo contencioso-administrativo. *Revista de Administración Pública*. No. 65, 99-142.
- Chamorro Ladrón, J. A. (1983). Algunas reflexiones sobre el principio de inmediatez en el proceso civil y su mejor cumplimiento en la práctica judicial. *Anuario de la Facultad de Derecho*. No. 2, 529-547.
- Corte Constitucional del Ecuador. (25-04-2020) Recuperado: http://www.silec.com.ec/Webtools/LexisFinder/DocumentVisualizer/DocumentVisualizer.aspx?id=RESCORTE-ACEPTA_ACCION_PROTECCION_ACCION_HABEAS_CORPUS_CIUDADANO_EXTRANJERO_38985220170124&query=HABEAS%20CORPUS%20CIUDADANO%20EXTRANJERO#I_DXDataRow0
- Corte Constitucional del Ecuador. (27-04-2020) Recuperado: <http://doc.corteconstitucional.gob.ec:8080/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/710af78f-56e5-4197-a2e9-f05b7258d81f/0537-11-ep-sen.pdf?guest=true>
- Couture, E. (1978), *Vocabulario Jurídico*. Buenos Aires Argentina, Editorial Depalma
- De Pina Vara, R., & Castillo Larrañaga, J. (2007). *Instituciones de Derecho Procesal Civil*. 29 Edición. Revisada y aumentada por Rafael De Pina Vara. México: Editorial Porrúa.
- Devis Echandia, H. (1969), *Derecho Procesal Civil General*, Tomo I. Bogota, Editorial Antena.
- Ecuador, COGEP. (12 de 05 de 2015). Código Orgánico General de Procesos. *Registro Oficial Suplemento*. Año II. No. 506. Quito, Pichincha, Ecuador: Asamblea Nacional.
- Ecuador, Constitución de la República. (2008). Quito, Pichincha, Ecuador: Asamblea Nacional.
- Ferreira de la Rúa, A & González de la Vega, C. (2003). *Teoría General del Proceso*. Tomo II. 2a Edición. Córdoba: Advocatus Ediciones.
- Paez Benalcazar, A. (2009), *El Procedimiento oral en los juicios de trabajo*, Quito Ecuador, Agencia de Publicaciones Educativas.
- Pereira, S. (2009). Los procesos civiles por audiencias en Uruguay. 20 años de aplicación exitosa del Código Procesal Civil Modelo para Iberoamérica. *Revista Internacional de Estudios de Derecho Procesal y Arbitraje*. No. 2, 1-39. Obtenido de Universidad de Montevideo: http://www.rap.com.uy/spa/publicaciones/pdf/los_procesos_civiles_por_audiencia_uy_ceja_spc.pdf.
- Uruguay, Código General del Proceso. (06 de 10 de 1988). *Senado y Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay*. Ley 15.982 actualizada con la Ley 19.090. Obtenido de <http://www.estudionotarialmachado.com/descargas/CGP%20Actualizado%20Ley%2019.090.pdf>.
- Uruguay, Constitución. (1967). *Poder Legislativo. Constitución de la República Oriental del Uruguay de 1967 con las modificaciones plebiscitadas el 26 de noviembre de 1989, 26 de noviembre de 1994, 8 de diciembre de 1996 y 31 de octubre de 2004*. Obtenido de <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/constitucion>.



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

El Sistema Administrativo de Gestión de Recursos Humanos y la Ley del Servicio Civil en la Universidad Nacional del Centro del Perú -2018-2019

Nunakunap kaynin kamachikuy lulay kayninkaa siwil lulanan kamaynin Pirup éhawpi suyun hatun yáchaywasikaaçu – 2018watapi-2019watakama

Ora nibarintsitsapage mitégotagetiro ora antagantsipage kara okanatagetari aike ora agatingatagetirora kara ogomentotsipongokë Universidad Nacional del Centro del Perú 2018 aike 2019.

Recibido: 23 octubre 2019 Corregido: 15 marzo 2020 Aprobado: 15 junio 2020

Carmen Morales

*Nacionalidad: Peruana / Universidad Nacional del Centro del Perú /
Correo: cimoralescarrion@hotmail.com*

Walter Rey

*Nacionalidad: Peruana / Universidad Nacional del Centro del Perú
Correo: wrey777@yahoo.es*

Resumen

La ley del servicio civil, N°30057, y su reglamento, establece un régimen laboral para los trabajadores administrativos, a partir del año 2014; su finalidad es que, las entidades públicas alcancen mayores niveles de eficacia y eficiencia, y presten efectivamente servicios de calidad a través de un mejor Servicio de Civil, su finalidad es tener una mejor comprensión sobre el servicio civil. En la primera parte presentamos los antecedentes del empleo público en el Perú, hasta la Ley N°30057 Ley del Servicio Civil. Examinamos las causas por qué la Oficina de Recursos Humanos, no ha implementado este dispositivo legal, que permitirá mejorar las estrategias y políticas, de los recursos humanos en la Universidad, y brindar un servicio de calidad. Se realizó una encuesta a la muestra de 95 trabajadores entre nombrados y contratados. Al final presentamos nuestras conclusiones y recomendaciones.

Palabras clave:

Sistema de recursos humanos, ley del servicio público, servicio público, políticas y estrategias, sistema administrativo.

Lisichiku limaykuna:

Nunakunap kaynin kamachiku, siwil lulay kamachiku, siwil lulay kamachiku, siwil lulaymunaykuna lulayninkunawan, yanapay kaynikuna.

Nibarintsipage katingatsaro:

sangenarentsipage mitégotagetiro antagantsipage. Nibarinti kantégotagetiri ira antaneeriegi, nibarintsi netsagetirira.

Datos de las autoras

Carmen Morales. Abogada.

Walter Rey. Docente en la Universidad Nacional del Centro del Perú.

The Administrative System of Human Resources Management and The Law of Civil Service at the National University of the Center of Peru -2018-2019

Abstract

Civil Service Act, No. 30057, and its Regulations, establishes an employment regime for administrative workers, from 2014; its purpose is that, public entities reach higher levels of efficiency and efficiency, and effectively provide quality services through a better Civil Service, its purpose is to have a better understanding of the civil service. In the first part we present the background of public employment in Peru, until Law No. 30057 Law on Civil Service. We examine the reasons why the Office of Human Resources has not implemented this legal device, which will improve the strategies and policies, of human resources at the University, and provide a quality service. A Sample Survey of 95 workers was conducted between appointees and contractors. In the end we present our conclusions and recommendations.

Keywords

Human Resources System, Civil Service Law, Civil Service, Policies and Strategies, Administrative System

O Sistema Administrativo de Gestão de Recursos Humanos e a Lei do Serviço Público da Universidade Nacional do Centro do Peru -2018-2019

Resumo

A lei do serviço público, nº 30057, e seu Regulamento, estabelece um regime trabalhista para funcionários administrativos, a partir de 2014; sua finalidade é que, as entidades públicas atinjam níveis mais elevados de eficácia e eficiência, e efetivamente prestem serviços de qualidade por meio de um melhor serviço público, seu objetivo é ter uma melhor compreensão do serviço público. Na primeira parte apresentamos o histórico de emprego público no Peru, até a lei nº 30057 da lei do serviço público. Examinamos as causas pelas quais o escritório de recursos humanos não tem implementado esse dispositivo legal, o que permitirá melhorar as estratégias e políticas, dos recursos humanos na Universidade, e prestar um serviço de qualidade. Foi realizada a enquete em uma mostra de 95 trabalhadores entre nomeados e contratados. No final, apresentamos nossas conclusões e recomendações.

Palavras-chave:

Sistema de recursos humanos, lei do serviço público, serviço público, políticas e estratégias, sistema administrativo.

Introducción

Hablar del Sistema administrativo de Gestión de Recursos Humanos en la Administración pública es remontarnos a 1937, cuando se crea el Sistema de Escalafón y Pensiones, posteriormente denominada Dirección General del Servicio Civil, adscrito al Ministerio de Justicia y Culto, ya en 1950 se da la Ley del Estatuto y del Servicio Civil y su Reglamento, que definió de manera clara la carrera administrativa en el Perú.

En materia remunerativa 1969 y 1973, se estableció criterios uniformes para fijar las remuneraciones en todo el sector público, en 1978, se estableció los componentes de la remuneración y la estructura remunerativa dividida en 8 grados.

En 1979, con la aprobación de la constitución Política del Estado, tiene rango constitucional la carrera administrativa de los trabajadores y funcionarios de la administración pública. En 1984, se dicta la Ley de Bases de la Carrera Administrativa y Remuneraciones del sector público, estableciendo disposiciones sobre remuneraciones y pensiones de la Administración Pública, vigente hasta la fecha.

Después de muchos debates entre el Poder Legislativo y Poder Ejecutivo, en julio del año 2013, se promulgó la Ley del Servicio Civil¹, cuya finalidad es establecer un régimen único y exclusivo para las personas que prestan servicios en las entidades públicas del Estado, así como para aquellas personas en cargadas de su gestión (...) su finalidad es que las entidades públicas del Estado alcancen mayores niveles de eficacia y eficiencia en el servicio civil, así como promover el desarrollo de las personas que lo integran; en junio de 2014, se promulga su Reglamento mediante el D.S. N°. 040-2014-PCM².

El servicio civil se basa en el mérito, igualdad de oportunidades y el aseguramiento de la calidad de los servicios del Estado en beneficio de la ciudadanía, el mérito busca que los puestos del servicio civil sean ocupados por las personas idóneas, en virtud de sus habilidades, aptitudes y capacidades; siendo el mérito el fundamento en los procesos de selección, progresión en la carrera y evaluación de desempeño, así como en la gestión de la capacitación, gestión del rendimiento y la permanencia en el servicio civil, y la mejora continua en los procesos de cada entidad, principalmente en la obtención de los resultados y metas programadas.

También nos planteamos objetivos específicos: Determinar por qué la Oficina de Recursos Humanos no define la Planificación de Políticas de Recursos Humanos que señala la ley del Servicio Civil en la Universidad Nacional del Centro del Perú. La justificación está referido principalmente, por qué los actores principales de la Planificación de Recursos Humanos en la Universidad, como son: La Oficina General de Personal, Oficina de Control y Desarrollo de Personal, la Oficina de Remuneraciones, La Oficina de Escalafón Universitario, muy conocen sobre esta norma legal, por qué hace más de dos años, no se ha realizado ningún seminario, curso, fórum, que permita conocer las ventajas de su implementación.

La metodología, empleada es el método científico, es un trabajo de investigación básica, no experimental, descriptivo simple, la población está conformada por todos los trabajadores

1 Ley 30057, Ley del Servicio Civil, Boletín Oficina del Estado, 04 de julio de 2013

2 D.S. N° 040-2014-PCM Reglamento General de la Ley N° 30057 Ley del Servicio Civil, Boletín Oficial del Estado, 13 de junio de 2014.

tanto nombrados como contratados de la Universidad Nacional del Centro del Perú del D. L. 276 y CAS, y la Muestra está constituida por el 20% de cada uno de los trabajadores nombrados y contratados de los regímenes de trabajo es una muestra es no probabilística.

En la parte final del trabajo de investigación planteamos nuestras conclusiones y recomendaciones producto del trabajo de campo realizado y analizado. No ha sido fácil conseguir que los funcionarios desarrollen las encuestas, tampoco el personal administrativo muy receloso en brindar sus opiniones, pero se ha logrado un porcentaje muy importante. Agradecer la participación conjunta del personal administrativo que labora en el Edificio Inteligente, cuyos aportes han servido para la culminación de este trabajo de Investigación.

Material y Métodos

Se utilizó el Método Científico

Tipo de estudio: Básica No experimental.

Diseño de investigación

Descriptivo Simple: M----- O

Donde “M” es la muestra donde se realiza el estudio, es decir los trabajadores administrativos nombrados y contratados de la Universidad Nacional del Centro del Perú, para el estudio “O” nos indica la información relevante y de interés obtenidas en relación con la variable en el Sistema Administrativo de Gestión de Recursos Humanos.

Población: Personal administrativo nombrado y contratado de los regímenes laborales del D. L. 276 y del Contrato Administrativo de Servicios CAS que labora en la Universidad Nacional del Centro del Perú, 479 trabajadores, de acuerdo con el Boletín Estadístico de la UNCP 2017. Muestra: 95 trabajadores administrativos de la Universidad Nacional del Centro del Perú. El muestreo: La muestra para el presente Trabajo de Investigación es no probabilística o dirigida Se seleccionó el 20% de toda la población.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos: En la presente investigación se utilizó como técnica la encuesta ya que es un procedimiento considerado clásico en las ciencias sociales para la obtención y registro de datos, y para recabar la información se aplicó el cuestionario. Es un formato redactado en forma de interrogatorio para obtener información acerca de las variables que se investigan, sus dimensiones y reactivos considerados.

Confiabilidad: La fiabilidad, confiabilidad, consistencia y credibilidad de la investigación se logró a través del análisis de la información, lo cual permitió internalizar las bases teóricas, el cuerpo de ideas y la realidad

Validez: la validez del instrumento de recolección de datos de la presente investigación se realizó a través de la validez de contenido, es decir, se determinó hasta donde los ítems que contiene el instrumento fueron representativos de lo que se desea medir.

Métodos de análisis de datos: Para el procesamiento y validación de las variables se utilizó programas informáticos (Excel) y las correspondientes a inferencia estadística, con el fin de tener elementos para aplicar el método analítico. Se analizaron las tablas y los gráficos que son formas visibles de presentar los datos.

Resultados

De acuerdo a lo planteado en el trabajo de investigación, se hace necesario saber si los trabajadores administrativos conocen la Ley del Servicio Civil, de los 95 trabajadores encuestados solo 35 trabajadores conocen algo de esta norma legal, que significa el 36.84%, y 60 trabajadores no conocen significando que es el 63.16 %. Sobre la implementación de políticas referidas a Recursos Humanos, es muy importante para lograr un servicio de calidad a los usuarios de la Universidad, que, de las 95 personas encuestadas, solo 35 trabajadores, que significa el 36.84% conocen sobre algunas políticas que hayan sido implementadas por la Oficina de Personal, y 60 entrevistados, que significa el 63.16% no conocen sobre ello.

Identificar requerimientos futuros de personal, implica diseñar estrategias, políticas y procedimientos, tener planes para el personal referidos a la planificación del éxito, considerar al talento humano como capital y fomentar el liderazgo con que cuenta la Universidad, por lo que muy pocos encuestados conocen estos temas, solo 29 encuestados, 30.53%, saben; y 65, que significa el 69.47% no saben sobre este punto. La Gestión de la incorporación es un indicativo muy preciso de la Gestión del empleo, referido a la selección de personal, solo 32, encuestados, 32.68% conocen, pero 63 encuestados, que significa 66.32%, no conocen; referido a la vinculación solo 25 encuestado 25.26%, conocen y 70 que significa 73.68%, no saben anda; de inducción 35 encuestadas, 36.84%, conocen algo y 60 encuestadas, 63.16, no saben nada. Sobre Administración de Personas, esta dimensión tiene como 5 indicadores: Administración de Legajos, solo 30 encuestados, 31.58% conocen o saben algo, y 65 de encuestados que significa el 68.42%, no saben; sobre el Control de Asistencia, 29 encuestados 28.26% conocen y 66 encuestados que significa el 71.74% no saben nada; sobre desplazamiento, de 40 encuestados 42.11% saben algo y 55 encuestados que significa el 57.89% no conocen nada, aplicación del procedimiento disciplinario, 36 encuestados 37.89% conocen este proceso y 59 encuestados que significa el 62.11% no saben nada; sobre el proceso de desvinculación solo 30 personas conocen 31.58% y 65 encuestados que significa 68.42% no saben anda. El proceso de Relaciones Humanas y sociales, comprende las relaciones individuales y colectivas nos muestran que solo 25 encuestados 26.32% conocen y 70 encuestados que significa 73.68 % poco o nada saben sobre este tema.

Discusión y conclusión

Siendo el objetivo General “Determinar por qué la Oficina de Recursos Humanos, no ha iniciado el proceso de implementación del Sistema Administrativo de Gestión de Recursos Humanos establecidos por la Ley del Servicio Civil, en la Universidad Nacional del Centro del Perú”. El Objeto de la Ley es establecer un régimen único y exclusivo para las personas que prestan servicios en las entidades públicas del Estado, así como para aquellas personas que están encargadas de su gestión, del ejercicio de sus potestades y de la prestación de servicios a cargo de éstas. Así mismo la finalidad de la presente Ley es que, las entidades públicas del Estado alcancen mayores de niveles de eficacia y eficiencia y presten efectivamente servicios de calidad a través de un mejor Servicio Civil, así como promover el desarrollo de las personas que lo integran, pese a que estos aspectos muy importantes para el desarrollo personal, pero a muchos no les interesa conocer esta norma legal.

La implementación de un nuevo régimen de trabajo para el servidor público, donde están inmersos el personal administrativo de la Universidad Nacional del Centro del Perú, es necesario que ésta norma legal sea analizado, pero se ha confirmado la poca importancia que se

le ha dado, ya que en la actualidad la Oficina de Personal solo ésta aplicando toda la normatividad de la Ley 276, Ley de Bases de la Carrera Administrativa y la Ley Contrataciones Administrativas de Servicios CAS. El personal encuestado cuya mayoría son personas con cargos directivos con muchos años de trabajo en la Universidad, no han leído ni lo han analizado la Ley del Servicio Civil.

Por eso se hace muy imperioso que la Oficina de Recursos Humanos haga difusión y el análisis correspondiente, esto es muy importante por qué es una forma de lograr una participación activa de los trabajadores administrativos con muchos años de trabajo, para evitar en lo futuro una resistencia al cambio. Las charlas coloquios, seminarios, talleres permitirá hacer más transversal esta normatividad.

El sistema administrativo, tiene por finalidad regular la utilización de los recursos en las entidades de la Administración Pública, promoviendo la eficacia y la eficiencia en su uso³. Por ello el sistema Administrativo de Gestión de Recursos Humanos, que tiene como ente Rector a SERVIR, tiene como finalidad contribuir a la mejora continua de la administración pública, a través del fortalecimiento del servicio civil, este organismo técnico especializado adscrito a la Presidencia del Consejo de Ministros tiene atribuciones: normativa, supervisora, sancionadora, interventora y de resolución de controversias.⁴

Es por ello que en el presente trabajo de investigación nos planteamos como objetivo específico; de acuerdo a las encuestas realizadas, se pudo comprobar que la Oficina de Personal no ha implementado este subsistema de la Planificación de políticas de Recursos Humanos en la Universidad, por qué se está esperando la aprobación del Estatuto de la Universidad, la misma que ha sido elaborada en base a la nueva Ley Universitaria N°30220.

Cuando nos referimos a nuestro segundo objetivo específico; no sé a implementado por que se está a la espera de los documentos de gestión que deben ser elaborado por la Oficina de Racionalización y Métodos, que aún está en proceso de elaboración como es el Reglamento de Organización y Funciones ROF, lo mismo ocurre cuando analizamos los otros dos objetivos específicos.

Se concluye que, el propósito de la Ley de Servicio Civil es establecer un régimen único y exclusivo para las personas que prestan servicios en entidades públicas del Estado, así como para aquellas personas que están a cargo de su administración, el ejercicio de sus poderes y la provisión de servicios a cargo de estos; pese a que es un aspecto legal muy importante para los servidores administrativos, de la investigación realizada, de los 95 servidores administrativos solo 35, es decir el 36.84% conocen o saben algo sobre esta Ley, y 60 entrevistados, es decir el 63.16% no saben nada de éste dispositivo legal.

Cuando investigamos sobre el conocimiento de los puntos más importante de esta norma legal, se concluye que sobre capacitación, solo 32 trabajadores lo conocen es decir 33.68%, y 63 entrevistados no lo conocen; cuando nos referimos a la Gestión del conocimiento, solo 20 encuestados saben algo es decir el 21.06 y 75 entrevistados no saben nada es decir el 66.32%, porcentaje muy alto desconocimiento; cuando nos referimos a nuevos perfiles solo 37 entre-

3 Directiva N° 002-2014-SERVIR/GDSRH Normas para la Gestión del Sistema Administrativo de Recursos Humanos en las entidades públicas, p. 19

4 Decreto Legislativo N° 1023 Decreto Legislativo que crea la Autoridad Nacional del Servicio Civil, Rectora del Sistema Administrativo de Gestión de Recursos Humanos, p. 2

vistados saben algo, es decir el 38.95; y 58 no saben nada es decir el 61.05%. Sobre el proceso disciplinario que ya está vigente, solo 31 entrevistados lo conocen es decir el 32.63%, y 64 personas no saben nada es decir el 57.37%, referido sobre las nuevas remuneraciones, 254 conocen algo es decir el 25.26%, y 71 personas no saben nada es decir el 74.74%.

Se concluye que las instituciones públicas deben realizar acciones previas para llevar a cabo el tránsito a éste nuevo régimen laboral, este proceso tiene etapas que deben cumplirse para iniciar éste tránsito, y sobre el mismo es necesario conocer si se están realizando algunos procedimientos administrativos en la Universidad, pero solo el 33 trabajadores, es decir el 34.74 %, saben que se están realizando algunas acciones, y 62 entrevistados es decir 65.26%, no saben nada, o tienen muy poca información, menos les interesa muy poco..

Se concluye que, este subsistema: La planificación de políticas de Recursos Humanos. permite definir las políticas, y directivas de la entidad con una visión integral de los temas relacionados con los recursos humanos, para lograr la eficiencia y la eficacia de la entidad, siendo un aspecto muy importante, solo 35 trabajadores es decir el 36.84% conocen sobre estas políticas, y 60 trabajadores es decir el 63.16% no saben.

Se concluye que el subsistema de La Gestión del Empleo, se refiere a determinar el conjunto de políticas y prácticas del personal destinado a gestionar los flujos de los funcionarios públicos en el sistema administrativo de Gestión de Recursos Humanos, desde la incorporación hasta el desvío, hasta la desvinculación, tiene dos subprocesos: 1) Gestión de la incorporación,, conformado: por cuatro proceso, de los entrevistados en un promedio de 32 conocen algo es decir el 33.68%; y, sobre el proceso de 2) Gestión de Administración de personas, en promedio solo 30 entrevistados, es decir 31.58%, lo conocen y 65 personas no lo conocen es decir el 68.42% no saben nada .

La Gestión de Relaciones Humanas y Sociales, es la que alcanza las relaciones establecidas entre la entidad y sus empleados en relación con las políticas y prácticas de personal, lo que aumenta la satisfacción y las tasas de compromiso de los trabajadores, incluyendo: a) Relaciones laborales individuales y colectivas, b) Seguridad y Salud en el Trabajo, c) Bienestar social, d) Cultura y clima Organizacional, e) Comunicación interna, en promedio solo 25 encuestado es decir el 26.32% conocen, y 70 entrevistados es decir el 73.68 no saben nada-

Se concluye que la oficina de personal no ha realizado ningún trámite administrativo para ver la posibilidad de aplicación del Sistema Administrativo de Recursos Humanos en la Universidad, pese a que SERVIR, ha emitido muchos instrumentos de gestión, con la finalidad de implementar la Ley del Servicio Civil en las instituciones públicas de alcance nacional, regional y local.

Referencias bibliográficas

- Universidad Nacional del Centro del Perú, 2018, Oficina General de Planificación, Oficina de Estadística, *Boletín Estadístico UNCP 2017*, Impreso Fondo y Producción Editorial e Impresión, p. 382.
- Decreto Ley 11377 Estatuto y Escalafón del Servicio Civil, Boletín Oficial del Estado, 29 de mayo de 1950.
- Decreto Legislativo 276, Ley de Bases de la Carrera Administrativa y de Remuneraciones del Sector Público, Boletín Oficial del Estado, 06 de marzo de 1984.
- Ley 27658, Ley Marco de la Modernización de la Gestión del Estado, Boletín Oficial del Estado, 17 de enero del año 2003.
- Ley 27815 Ley del Código de Ética de la Función Pública; Boletín Oficial del Estado 12 de agosto de 2002.
- Ley 28175, Ley marco del Empleo Público, Boletín Oficial del Estado, 28 de enero de 2004.
- Ley 30057, Ley del Servicio Civil, Normas Legales del Estado, 03 de julio de 2013, pp:49885 a 498602-
- D.S. N° 040-2014-PCM Reglamento de la Ley del Servicio Civil. Boletín Oficial del Estado, 13 de junio de 2014.
- D.L. 1023 Decreto Legislativo Que Crea La Autoridad Nacional Del Servicio Civil, Rectora Del Sistema Administrativo De Gestión De Recursos Humanos, Boletín Oficial del Estado, 20 de junio de 2008.
- D.L. N°1057 Decreto Legislativo que crea el Régimen Especial de Contrataciones Administrativas de Servicios – CAS, 27 de junio de 2008.



© 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.

Factores de riesgo en adolescentes infractores del Centro Juvenil El Tambo

Luchkanap kayninkuna huchapakuśha walaśhwamlakunačhu maltakunap wichaśhawasi Tampukačhu (El Tambo)

Kantagetari ira iboingapage amasitagekengicha inaigiro kara tampokë

Recibido: 17 marzo 2020 Corregido: 22 abril 2020 Aprobado: 19 mayo 2020

Yovana Luiza Alberto Bueno

Nacionalidad: Peruana

Filiación: Universidad Nacional del Centro del Perú

Correo: yalberto@uncp.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1207-9273>

Resumen

Investigación básica de naturaleza descriptiva, población 50 adolescentes infractores del programa intermedio del centro juvenil de el Tambo; los factores de riesgo medio ambiental social en adolescentes en lo personal presentó dificultades negativas en actitudes y comportamientos, baja autoestima, carencia de valores; en lo escolar inasistencia al colegio, evasiones, bajas calificaciones, repitencia escolar, conflictos con sus profesores, incumpliendo de tareas académicas, abandono escolar; en lo familiar antecedentes de padres reclusos, haber recibido castigos físicos y psicológicos, evidenciar situaciones de violencia, carencia de afectividad, abandono moral y material. Conclusión: factores personales, social y familiar.

Palabras clave:

Factores personales, escolar, familiar.

Lisichiku limaykuna:

Nunakayp kayninkuna, yačhapaku, ayllup.

Nibarintsipage katingatsaro:

kantagetari paniropage, sangenaitatsi, itimaigirori-

Datos de la autora

Yovana Luiza Alberto Bueno. Investigador y docente en proyectos sociales. Magister en administración.

Risk Factors in Teenagers Offenders of the Juvenile Detention Center of El Tambo

Abstract

Basic research of a descriptive nature, population of 50 teenagers who violate the intermediate program of the Juvenile Detention Center of El Tambo; the factors of social environmental risk in adolescents personally presented negative difficulties in attitudes and behaviors, low self-esteem, lack of values; in school, non-attendance at school, evasions, low grades, school repetition, conflicts with their teachers, failing to fulfill academic tasks, dropping out of school; in the family history of confined parents, having received physical and psychological punishments, evidencing situations of violence, lack of affectivity, moral and material abandonment. Conclusion personal, social and family factors.

Keywords

Personal, school, family factors.

Fatores de risco em adolescentes infratores do Centro Juvenil El Tambo

Resumo

Pesquisa básica de natureza descritiva, população de 50 adolescentes infratores do programa intermediário do centro juvenil de *El Tambo*; os fatores de risco mediano socioambiental em adolescentes apresentaram pessoalmente dificuldades negativas em atitudes e comportamentos, baixa autoestima, carência de valores; no escolar: não frequência à escola, evasões, notas baixas, repetição escolar, conflitos com seus professores, não cumprimento das tarefas acadêmicas, abandono escolar; no familiar: antecedentes de pais reclusos, ter recebido castigos físicos e psicológicos, evidências de situações de violência, carência de afetividade, abandono moral e material. Conclusão: fatores pessoais, sociais e familiares.

Palavras-chave:

Fatores pessoais, escolar, familiar

Introducción

La adolescencia es un proceso donde el ser humano se encuentra en una etapa de transición de la niñez a una etapa adulta. Es una etapa del ciclo vital en las que a una mayor capacidad intelectual se suma una mayor independencia; los adolescentes y jóvenes hacen en el tiempo en que no están con sus padres ni bajo la supervisión de los adultos es variable (López y Rodríguez, 2012, p26).

Estas tres etapas sucesivas, prepubescencia, pubertad y adolescencia, en muchos casos pasan inadvertidas, por eso es importante conocer sus características a fin de entender el comportamiento de los estudiantes, este desconocimiento hace que se adopten decisiones apresuradas, generalmente punitivas que solo generan un mayor conflicto y complican su relación con el medio familiar, escolar y social. Estos cambios es motivo de complacencia en algunos, otros se sienten avergonzados. Según sea la acogida o intolerancia que experimenten. Cuando las familias son disfuncionales, el maltrato lleva a otras dificultades, cuando son expulsados prematuramente de la familia, prefieren incorporarse en las pandillas donde gozan de la seguridad que no la encuentran en otros contextos.

En la infancia y la adolescencia, resulta habitual que comportamientos antisociales e incluso delictivos se correspondan a una conducta normal del niño y adolescente, formando parte del proceso de crecimiento, aprendizaje y desarrollo social de los mismos, la mayor parte de esta delincuencia es de carácter leve, episódica y no suele dejar posteriores efectos negativos. Por otra parte, señalan que los niños y adolescentes que cometieron delitos más graves y frecuentes, tienen más posibilidades de convertirse en delincuentes habituales. La mayoría de los delincuentes crónicos, de carrera o multi reincidentes empezaron su actividad criminal a edades tempranas (infancia y adolescencia), se ha prestado una mayor atención a los déficits de desarrollo de la personalidad y a los vínculos sociales formados durante la infancia como precursores de una posterior conducta antisocial y delictiva (Vásquez, 2015; p.2).

El comportamiento delincucional en adolescentes se presenta por su inexperiencia, carencia de madurez y una débil formación de su personalidad, en muchos de los casos exponiéndose a situaciones difíciles, comprometedoras y muy peligrosas para su vida. En el estudio análisis de los factores de riesgo que influyen en los adolescentes infractores de la ley penal en Girardot de Sánchez y Velásquez (2016) señala "... edades más propensas que delinquen son entre 15 a 17 años, los factores están ligados a las correlaciones directas con mayor probabilidad es la baja autoestima y falta de comunicación; ser miembro de una banda delincucional y baja autoestima".

Según los reportes del Ministerio de Justicia en los últimos años se ha percibido un incremento en la participación de adolescentes en la comisión de delitos o faltas; que por su corta edad y en amparo a la normatividad no permite a la justicia sancionar por la gravedad de los ilícitos. Salas, Martínez, Matos et al (2017; p.12) citado INDAGA (2016) señala "... que los adolescentes son inimputables frente al sistema de justicia penal, son responsables frente al sistema de administración de justicia especializada, el cual responde a su estado de desarrollo en el marco del ciclo de vida de los adolescentes". Este sistema debe poseer una orientación socioeducativa, en lugar de concentrarse en la aplicación de penas y debe buscar como fin la reinserción del adolescente dentro de la sociedad Salas, Martínez, Matos et al (2017; p.12) citado INDAGA (2016).

Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (2015) estima "... para el 2017 la población adolescente de 12 a 17 años, representará el 10.9% del total de la población en el Perú; sin embargo, el crecimiento anual de los adolescentes irá disminuyendo hasta alcanzar al 10% para el 2025". Para poder aproximarnos al fenómeno de la delincuencia juvenil, es preciso aclarar el sistema de justicia juvenil de nuestro país, hace una distinción entre menores y mayores considerando persona adulta a partir de los 18 años de edad y puede ser sometido a todos los procesos judiciales y sanciones penales que correspondan; si la persona tiene una edad comprendida entre los 14 y 17 años de edad, no puede ser procesada como adulta, pero es sometida a un proceso especial.

Así mismo, un estudio sobre adolescentes infractores, elaborado por el Observatorio Nacional de Política Criminal INDAGA (2017) señala que "el sistema de justicia juvenil debe incidir en aquellos factores que originan el tipo de conducta y las circunstancias que llevaron a los adolescentes a cometer la infracción".

En los últimos años, el aumento significativo de la inseguridad ciudadana y su vinculación con el incremento de la participación de adolescentes en hechos violentos constituye uno de los problemas más importantes que aquejan al país.

Durante el periodo 2011-2016, el número de adolescentes en conflicto con la ley penal atendidos por el SRSALP se ha ido incrementando de 4,736 adolescentes atendidos en el 2011 a 6,950 adolescentes atendidos en el 2016 en ambos modelos de tratamiento. Este aumento guarda relación con el número de adolescentes involucrados en infracciones a la ley penal que registra la Policía Nacional del Perú – PNP que pasó de 4,334 en el 2011 a 4,618 hechos en el 2016 (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2017) citado en (Sierra; 2019 p.2).

Los adolescentes que se encuentran reclusos presentan una mayor frecuencia de exposición a los factores de riesgo, asociados con la conducta antisocial y delictiva, en comparación con los adolescentes no infractores que asisten a una institución pública, en los niveles exosistema, microsistema y macrosistema. Los dos grupos de adolescentes se encuentran expuestos al maltrato, el consumo y abuso de alcohol en proporciones similares constituyen los factores de riesgo que más se asocian a la generación del comportamiento antisocial y el comportamiento delictivo Sanabria & Uribe (2010).

El objetivo fue conocer los factores de riesgo que presentaron los adolescentes infractores del centro juvenil del El Tambo, el estudio busca contribuir en los niveles preventivos a nivel familiar e institucional, referidos al fortalecimiento de capacidades y actitudes en la educación básica regular tanto en instituciones públicas y privadas.

Material y Método

La investigación fue de tipo básica, nivel y carácter descriptivo, método general y científico, como unidad de análisis los adolescentes infractores del Centro Juvenil de El Tambo, con una población y muestra de 50 internos del programa intermedio, con una probabilidad al 95%, el instrumento que se utilizó fue el cuestionario escala y para la confiabilidad del instrumento se utilizó el alfa de Cronbach con una aprobación del 0,683.

Resultados

Tabla 1
Datos Generales

CARACTERÍSTICAS Y CATEGORÍAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE %
Edad		
Menor de 15 años	13	26,0
16 años	13	26,0
17 años	13	26,0
Mas de 18 años	11	22,0
Procedencia		
Huancayo	6	12,0
Satipo	8	16,0
Concepción	5	10,0
Jauja	10	20,0
Chupaca	3	6,0
Chanchamayo	3	6,0
Tarma	4	8,0
Junín	2	4,0
Otro	9	18,0
Motivo por lo que está internado		
Violación	20	40,0
Robo	28	56,0
Homicidio	1	2,0
Otro	1	2,0
Tiempo que está internado en el centro juvenil		
Menos de 1 año		
1 a 2 años	19	38,0
3 a 4 años	21	42,0
	10	20,0
Numero de veces que estuvo en el Centro Juvenil		
Primera vez		
2 veces	43	86,0
	7	14,0

Fuente: Los datos son obtenidos por la investigadora 2019.

En la tabla 1, se observa las características generales de los adolescentes infractores internado en el Centro Juvenil de El Tambo del programa intermedio; donde el 26,0% son menores de 15 años de edad, de 16 y 17 años de edad es el mismo porcentaje; así mismo albergan jóvenes mayores de 18 años de edad en un 22,0% quienes están cumpliendo con las medidas correctivas dictadas por el Ministerio de Justicia. Con respecto a la procedencia; el 20,0% de los adolescentes infractores proceden de la provincia de Jauja, seguida por Satipo con un 16,0%, Huancayo con un 12,0%, Concepción 10,0%, Tarma con un 8,0%, la Provincia de Chupaca, Chanchamayo con un 6%, la provincia de Junín con un 4% y con un 18% de adolescentes que proceden de otros departamentos del país. Los motivos por lo que están internados los adolescentes infractores son: el 56,0% manifiestan que es por robo, seguida por el 40,0% que manifiestan que están por motivo de violación, el 2% por homicidio y otros motivos. Con respecto a los números de veces que han sido internados ellos manifiestan que es por primera vez un 86,0% y por segunda vez un 14,0%.

Tabla 2
Factor de riesgo medio ambiental social: personal o Individual

FACTORES O ITEMS	RESPUESTA (%)		
	Siempre	A veces	Nunca
Crees que tus actitudes son adecuadas para tu edad	4,0	96,0	0
Has tenido problemas por tus actitudes	6,0	88,0	6,0
Has peleado con tus compañeros o amigos por algún amigo	8,0	78,0	14,0
Discutes con tus compañeros o amigos	10,0	56,0	34,0
Respetas las decisiones u opiniones de los demás	10,0	66,0	24,0
Cuando una persona necesita de tu ayuda le prestas atención	12,0	64,0	24,0
Intervienes para resolver los problemas, cuando tus amigos o compañeros están peleando o discutiendo	10,0	62,0	28,0
Tienes dificultades para resolver tus problemas	20,0	52,0	28,0

Fuente: Idem.

En la tabla 2, observamos resultados del factor de riesgo medio ambiental social en lo personal, de los adolescentes infractores del Centro Juvenil de El Tambo, el 96,0% “a veces” las actitudes de los adolescentes son adecuadas para su edad y el 4,0% “siempre” sus actitudes son adecuadas; a la pregunta ¿has tenido problemas por tus actitudes? el 88,0% “a veces” han tenido problemas, el 6,0% manifestaron que “siempre” y el 6,0% nunca; si han peleado con sus compañeros o amigos por algún motivo el 78,0% manifestaron que “a veces”, el 8,0% “siempre” y un 6,0% “nunca”; si ¿discutes con tus compañeros y amigos? Respondieron el 56,0% “siempre”, el 34,0% nunca y el 10,0% “siempre”.

Referido al respeto de las opiniones de los demás, el 66,0% “a veces”, el 24,0% “nunca” y el 10,0% “siempre”; cuando una persona necesita de tu ayuda le prestas atención el 64,0% de los adolescentes respondieron “a veces” le presta atención, el 24,0% “nunca” y el 12,0% “siempre” está atento para servir a su prójimo; si Ud. Interviene para resolver problemas de sus amistades o compañeros cuando están peleando o discutiendo el 62,0% “a veces” intervienen, el 28,0% “nunca” interviene frente a estos hechos y el 10,0% “siempre” están atentos para ayudarlos; si han tenido dificultades para resolver sus problemas el 52,0% “a veces”, el 28,0% “nunca” y el “20,0% “siempre” se han presentado dificultades para resolverlos.

Tabla 3
Factor de riesgo medio ambiental social: Escolar

FACTORES O ITEMS	RESPUESTA (%)		
	Siempre	A veces	Nunca
Te sientes bien con las decisiones que tomas para tu vida	42,0	50,0	8,0
Antes de ingresar al Centro Juvenil, asistías regularmente al colegio	30,0	64,0	6,0
Has registrado faltas en el colegio	26,0	66,0	8,0
Has tenido problemas con algún compañero del colegio	34,0	52,0	14,0
Tus compañeros del colegio te hacían sentir parte del grupo	24,0	60,0	16,0
En el colegio tenias amigos de tu confianza	28,0	56,0	14,0

Participabas en actividades sociales que el colegio organizó	28,0	66,0	6,0
Cumplías con las normas establecidas en el colegio	38,0	56,0	6,0
Has sido sancionado por algún motivo en el colegio	34,0	56,0	10,0
Cumpliste con las tareas académicas del colegio	32,0	62,0	6,0
Has tenido problemas con algún profesor(a) del colegio	28,0	60,0	12,0
Te has evadido del colegio por algún motivo	26,0	66,0	8,0
Has repetido de grado en el colegio	30,0	56,0	14,0
Has abandonado el colegio por algún motivo	32,0	56,0	12,0
Has desaprobado alguna asignatura en el colegio	32,0	62,0	4,0
Has consumido licor o drogas en alguna ocasión	44,0	42,0	14,0

En la tabla 3, observamos datos del factor de riesgo medio ambiental social en lo escolar de los internos del Centro Juvenil de El Tambo; los resultados muestran que el 50,0% respondieron “a veces” se sienten bien con las decisiones que toman para su vida y el 42,0% “siempre”; con respecto a la asistencia regular a sus colegios el 64,0% respondieron que “a veces”, el 30,0% “Siempre”; registro de faltas en su institución educativa 66,0% respondieron que “a veces” registraban faltas y el 26,0% “siempre”; han presentado problemas con sus compañeros del colegio el 52,0% respondieron “a veces” y el 34,0% “siempre”; si sus compañeros le hacían sentir parte del grupo, el 60,0% respondieron “a veces” y el 24,0% “siempre”; si tenían amigos de su confianza en el colegio, el 56,0% “a veces” y el 28,0% “siempre”; si participaban en las actividades que organizaba el colegio el 66,0% respondieron “a veces” y el 28,0% “siempre”.

Con respecto a las normas establecidas por el colegio respondieron; el 56,0% “a veces” cumplían con las normas y el 38,8% “siempre”; si han sido sancionado por algún motivo en el colegio el 56,0% respondieron “a veces” y el 34,0% “siempre”; si cumplían tareas académicas del colegio, el 62,0% de los adolescentes infractores respondieron que “a veces” y el 32,0% “siempre”; si han tenido problemas con algún profesor (a) el 60,0% respondieron que “a veces” y el 28,0% respondieron que “siempre”; si se han evadido del colegio por algún motivo el 66,0% de los adolescentes respondieron que “a veces” y el 26,0% respondieron que “siempre”; si han abandonado el colegio por algún motivo el 56,0% manifestaron que “a veces” y el 32,0 “siempre”, si han repetido de grado en el colegio, el 56,0% “a veces” y el 30,0% “siempre”; si han consumido licor o drogas, el 42,0% respondieron “a veces” y el 44,0% “siempre” han consumido.

Tabla 4
Factor de riesgo medio ambiental social: Familiar

FACTORES O ITEMS	RESPUESTA (%)		
	Siempre	A veces	Nunca
Tus padres alguna vez ha sido detenido o recluido	10,0	64,0	26,0
Tus padres te castigaban cuando eras niño	22,0	56,0	22,0
Has visto peleas de tus padres	24,0	60,0	16,0
Tus padres te aconsejan para que tengas buen comportamiento	10,0	76,0	14,0
Tus padres te corrigen cuando te portas mal	8,0	76,0	16,0
Recibes afecto, cariño y palabras de aliento por parte de tus padres	6,0	78,0	16,0
Tus padres aportan a la economía del hogar	6,0	74,0	20,0
En tu familia, cuentas con la economía necesaria para solventar tus gastos	4,0	64,0	32,0

En la tabla 4, observamos datos del factor de riesgo medio ambiental social en lo familiar, donde los resultados nos muestran lo siguiente: si alguna vez tus padres han sido detenidos o reclusos, el 64,0% respondieron que “a veces” y el 10,0% siempre han sido detenidos por la policía o reclusos al algún establecimiento penitenciario; si recibiste castigos por parte de tus padres cuando fuiste niño, el 56,0% “a veces” y el 22,0% “siempre”; si han sido testigos de la pelea de sus padres, el 60,0% de los adolescentes respondieron “a veces” y el 24,0% “siempre”; si recibiste recomendaciones y/o consejos por parte de tus padres, el 76,0% respondieron que “a veces” y el 14% “nunca”, si tus padres te corrigieron cuando te portaste mal, el 76,0% “a veces” y el 16,0% “nunca”; si recibiste afecto, cariño y palabras de aliento por parte de tus padres, el 78,0% respondieron que “a veces” y el 16,0% “nunca”, si tus padres aportan a la economía del hogar para cubrir gastos de alimentación, educación, salud entre otros, el 74,0% “a veces” y el 20,0% respondieron que “nunca”; si tus padres cuentan con la economía necesaria para solventar sus gastos de alimentación, educación, salud y otros el “64,0% “a veces” cuentan con los recursos y el 32,0% respondieron que “nunca” cuentan con los recursos para solventar gastos del hogar.

Discusión

HE1. El factor de riesgo medio ambiental social en lo personal influenciaron en los adolescentes infractores del Centro Juvenil El Tambo, porque el 96,0% respondieron que “a veces” sus actitudes son adecuadas para su edad, el 88,0% “a veces” han tenido problemas por sus actitudes, el 78,0% de ellos “a veces” han peleado con amigos o compañeros por algún motivo, el 56,0% “a veces” discuten con sus compañeros hechos que evidencian la conductas poco tolerables, el 66,0% de ellos “a veces” respetan las opiniones o decisiones de los demás, con respecto a la solidaridad el “64,0%” “a veces” apoyan cuando alguna persona lo necesita; con respecto a la dificultad para resolver problemas el 52,0% “a veces” tienen estas dificultades y el 50,0% “a veces” se sienten bien con las decisiones que toman para su vida, con estos hechos se puede evidenciar que muchos de ellos han sufrido agresiones por sus compañeros en alguna oportunidad y presentan una débil autoestima.

Estos datos se sustentan en Sanabria y Uribe (2010) cuando dice que “...los adolescentes se encuentran expuestos al maltrato, el consumo y abuso de alcohol en proporciones similares, constituyen los factores de riesgo que más se asocian a la generación del comportamiento antisocial y el comportamiento delictivo”, Redondo et al (2011) señala “...la falta de compromiso genuino y la educación, el déficit de aspiraciones, el déficit de empatía, la dificultad para demorar la gratificación, las creencias, el déficit de razonamiento moral, una emocionalidad negativa y una baja autoestima serían características que se relacionan a una conducta anti social”, por otra parte Flores (2018) señala “...existen factores condicionantes de la conducta juvenil del infractor, los cuales son proclives a presentar conductas antisociales en su relación con sus pares y entorno”.

La teoría de la sub cultura delincuente de Cohen (1995) citado en Sánchez y Velásquez (2016) La mayoría de los problemas de adaptación se solucionan de forma normal, pero en algunos casos, las personas eligen soluciones desviadas. Las personas seleccionan, en un primer momento, las soluciones que son compatibles con las expectativas de sus grupos de referencia, pero cuando no se encuentran estas soluciones, se buscan otros grupos cuya cultura proporcione respuestas adecuadas. Ello daría origen a la subcultura, que emerge cuando un número de personas con similares problemas de adaptación no encuentra soluciones institucionalizadas, entre ellos tenemos: Incorporarse al ámbito cultural de los jóvenes de clase me-

dia, aunque suponga competir en inferioridad de condiciones, integrarse a la cultura de otros jóvenes de la calle renunciando a sus aspiraciones o integrarse en una sub cultura delincuente.

HE2. El factor de riesgo medio ambiental social en lo escolar de los adolescentes infractores del Centro Juvenil El Tambo, porque el 64,0% “a veces” asistía regularmente al colegio, el 66,0% “a veces” han registrado faltas en el colegio, el 34,0% “siempre” ha tenido problemas con sus compañeros del colegio, el 56,0%, el 66,0% “a veces” participaba en actividades del colegio, el 56,0% “a veces” cumplían con las normas establecidas por el colegio, el 56,0% “a veces” han sido sancionados por algún motivo, el 62,0% “a veces” cumplían con las tareas académicas, el 60,0% “a veces” han tendido problemas con sus profesores, el 66,0% se han evadido del colegio, el 30,0% “siempre” han repetido de grado, el 32,0% respondieron abandonaron el colegio, el 62,0% han desaprobado alguna asignatura y el 44,0% “siempre” han consumido licor o drogas en alguna ocasión.

Estos datos se sustentan en Flores (2018) cuando menciona “...existen factores condicionantes de la conducta juvenil del infractor y son proclives a presentar conductas antisociales en su relación con sus pares y entorno, también se perciben que existen factores que inciden en la conducta, como son lo económico, socio familiar, cultural”; por otra parte Valariño, Amado, Alves (2013) un estudio señala “...los primeros pasos de la carrera delictiva se inician a edades tempranas cuando muestra los resultados de los menores infractores que presentaban problemas de socialización, déficits en inteligencia emocional y tendían a emplear estrategias de afrontamiento improductivas”, López y Rodríguez (2012) señala “...Los factores de riesgo que son predictores comunes de la conducta antisocial y el consumo de sustancias son el fracaso escolar, la implicación en bandas, las actitudes favorables y la iniciación a la conducta antisocial”.

La Teoría integradora de Farrington (1992) señala que la falta de recursos económicos, un bajo coeficiente intelectual y una crianza de poca calidad serán los factores de mayor riesgo para el comienzo de la delincuencia. Padres, hermanos antisociales y amigos delincuentes, tendrán una influencia en la continuidad de esas actividades delictivas. Dos importantes conclusiones se pueden extraer del modelo teórico de Farrington, en primer lugar, ha demostrado fehacientemente la continuidad en la delincuencia y los comportamientos criminales, identificando y verificando, en segundo lugar, algunos de los factores predictores de la delincuencia a diferentes edades.

HE3. El factor de riesgo medio ambiental social en lo familiar presentan los adolescentes infractores del Centro Juvenil El Tambo, porque el 64,0% “a veces” sus padres han sido detenidos o reclusos en algún establecimiento penitenciario; el 56,0% respondieron que “a veces” sus padres le castigaron cuando eran niños; el 60,0% de ellos han visto “a veces” las peleas de sus padres; el 76,0% “a veces” sus padres le aconsejan para que tengan un buen comportamiento; el 78,0% de los adolescentes reciben cariño y palabras de aliento por parte de sus padres, el 74,0% “a veces” aportan a la economía del hogar y el 64,0% “a veces” cuentan con la economía necesaria para solventar los gastos del hogar.

Estos datos se sustentan con Barraza (2009) cuando dice “...la familia juega un papel relevante en el proceso de socialización de los jóvenes”, Redondo et al (2011) señala “...a falta de supervisión, cambios de estructura familiar, malos tratos, crianza punitiva o inadecuada, padres delincuentes, alcohólicos o drogadictos, la falta de comunicación o carencias afectivas, bajo ingresos familiares, etc. Son factores de riesgo que incrementan el riesgo en comportamientos delictivos”, también Frías et al (2013) señala “...la interacción pobre entre padres e

hijos y los conflictos maritales son considerados como factores de riesgo familiares para la conducta anti social y delictiva”.

La Teoría del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987-1994) citado en Frías et al (2013) Propone los niveles denominados microsistema, exosistema, macrosistema y mesosistema. El microsistema es el nivel más inmediato en el que se desarrolla el ser humano, comprende la familia, y las dinámicas que al interior de ella suceden; el exosistema lo comprenden contextos más próximos al sistema familiar, incluye instancias como la escuela, la iglesia, las instituciones recreativas y los organismos de control social; el mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que se encuentra inmersa la persona; y el macrosistema, conformado por la cultura, las creencias y actitudes de cada persona y los individuos de su sociedad. Estos niveles dependen uno del otro y, por tanto, se requiere de una participación conjunta de los diferentes contextos y de una comunicación entre ellos.

La Teoría integradora de Farrington (1992) citado en Vásquez (2015) señala que la delincuencia se produce mediante un proceso de interacción (dividido en cinco etapas) entre el individuo y el ambiente, llegando a la conclusión, tras contrastar su teoría con los resultados obtenidos por el London Longitudinal projec, que los jóvenes pertenecientes a familias de clase baja tendrán una mayor propensión a la delincuencia, ante su imposibilidad de alcanzar legalmente sus metas y objetivos. Los niños maltratados tendrán más probabilidades de delinquir al no haber adquirido controles internos sobre comportamientos desaprobados socialmente, y los niños con amigos y/o familia delincuente tenderán a desarrollar y a justificar actitudes antisociales.

HG. Los factores de riesgo medio ambiental social que presentan los adolescentes infractores del Centro Juvenil de El Tambo, son los personales o individuales porque presentan dificultades en sus actitudes, comportamientos, presentan baja autoestima, carencia de valores; en el factor escolar los adolescentes no asistían regularmente al colegio, presentaban evasiones, bajas notas, repitencia, problemas con sus profesores, incumpliendo de tareas académicas y por ende abandono al colegio y en el factor familiar algunas veces sus padres han sido detenidos o reclusos, recibieron castigos físicos y psicológicos de niños, evidenciaban situaciones de violencia en el hogar, reciben poco afecto, abandono moral y material en el hogar.

La Teoría del desarrollo social de Catalano y Hawkins (1996) citado en Vasquéz (2015) El comportamiento de los jóvenes se encuentra muy influenciado por los vínculos que desarrollan con los grupos sociales más importantes en sus vidas (familia, escuela, grupo de amigos y comunidad), dependiendo que estos vínculos su futuro comportamiento (prosocial o antisocial). Este modelo teórico pretende averiguar cómo los factores de riesgo y los factores protectores interactúan e influyen en las diferentes etapas del proceso evolutivo de los jóvenes, para alcanzar un desarrollo social o antisocial.

Teoría del aprendizaje social de Ronal Akers 1997 (citado en Redondo, 2008) En este se dice que el comportamiento antisocial y delictivo se aprende a partir de cuatro mecanismos interrelacionados: La asociación diferencias, las definiciones, el reforzamiento diferencial y la imitación de modelos. La asociación diferencial es aquel proceso mediante en cual un individuo es expuesto a definiciones normativas favorables o desfavorables a la conducta antisocial se pueden producir tanto en grupos primarios – familias o amigos – como en el marco de grupos secundarios – vecinos, iglesias, profesores, figuras de autoridad o medios de comunicación; las definiciones hacen referencia a los propios significados o actitudes de una persona vincula a un determinado comportamiento antisocial y la adquisición por el sujeto de tales

definiciones pro delictivas facilitarían el inicio y el mantenimiento de la conducta delictiva; el reforzamiento diferencial es aquel proceso de balance entre los refuerzos y los castigos anticipados o reales que siguen o son consecuencia de una determinada conducta, en este modelo de condicionamiento operante que establece que las consecuencias que siguen a una conducta son un determinante de la probabilidad futura de que se repita – mediante recompensas sociales o materiales o a través de auto reforzamiento o lenguaje interno de auto gratificación, precipitarían el inicio y el mantenimiento de la conducta antisocial, finalmente la imitación de modelos consiste en involucrarse en alguna conducta después de observar en otros comportamientos semejante, esto dependerá de las características intrínsecas del modelo, de la conducta observada en este y de la capacidad del sujeto para poder reproducir esa conducta adecuadamente y de las consecuencias de ese comportamiento a seguir han generado.

La teoría del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987-1994) citado en Frías et al (2013) propone una perspectiva ecológica del desarrollo de la conducta humana. Desde esta perspectiva, el desarrollo es concebido como un fenómeno de continuidad y cambio de las características biopsicológicas, tanto de los individuos como de los grupos. El modelo incluye la experiencia, que implica no sólo las propiedades objetivas, sino también las que son subjetivamente experimentadas por las personas que viven en un determinado ambiente.

Conclusiones

Los factores de riesgo personales que presentan los adolescentes infractores del centro juvenil de el Tambo, son actitudes que no corresponden para su edad, hecho que ha ocasionado problemas, peleas con sus amigos o compañeros, presentan conductas poco tolerables, no respetan las opiniones o decisiones de los demás, presentan dificultades para resolver sus problemas, muchos han sido agredidos por sus compañeros y presentan una débil autoestima.

En los factores de riesgo en los escolar que presentan los adolescentes infractores del centro juvenil de el Tambo son el registro de faltas en sus colegios, presentaron problemas con sus compañeros del colegio, incumplimiento de normas establecidas en el colegio, hechos que generó sanciones, negatividad en la participación de actividades institucionales del colegio, incumplimiento de tareas académicas, problemas con sus profesores, evasión al colegio, asignaturas desaprobadas y el consumo de licor o drogas.

Con respecto a los factores de riesgo en lo familiar que presentan los adolescentes infractores del centro juvenil de el Tambo, padres de familia que han sido detenidos o reclusos en algún establecimiento penitenciario, haber recibido castigos por parte de sus padres cuando eran niños, evidenciaron situaciones de peleas entre sus padres por cuestiones económicas.

Finalmente concluimos en la investigación que los factores de riesgo medio ambiental social que presentan los adolescentes infractores del centro juvenil de El Tambo son los personales, familiares y escolares.

Referencias bibliográficas

- Barraza, R. (2009). Delincuencia juvenil y pandillerismo. *Archivos de Criminología, Criminológica y Seguridad Privada*, (3), 1-10.
- Farrinton, D. (1992) Explaining the beginning. Progress and ending of antisocial behavior from birth to adulthood. En J. McCord (ed) Facts, framework and forecasts. *Advance en criminological theory* (vol.3) New Brunswick, N.J. transaction publishers.
- Flores, C.N. (2018) Factores que inciden en el infractor penal niño y adolescentes en el Distrito Judicial de Lima – Este, escuela de posgrado de la Universidad César Vallejo, Lima Perú. http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/19426/Flores_CN.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Frías, M., López, S. & Díaz, G. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. *Estudios de Psicología*, 8, 15-24. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2003000100003&script=sci_arttext
- INEI (2015) Informe anual del Instituto Nacional de Estadística e Informática https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1446/libro.pdf
- INDAGA (2016) *Boletín II, Consejo Nacional de Política Criminal ¿Cómo son los adolescentes infractores en el Perú?* Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. <https://img.lpderecho.pe/wp-content/uploads/2016/11/MINJUS-C%C3%B3mo-son-los-adolescentes-infractores-en-el-Per%C3%BA.pdf>
- López, S. & Rodríguez, J. (2012) *Factores de riesgo y de protección en el consumo de drogas y la conducta antisocial en adolescentes españoles*, Universidad de Coruña, España. <https://www.redalyc.org/pdf/2990/299023539004.pdf>
- Redondo, S., Andrés - Pueyo, A. y Catena, A. (2011). *Factores de éxito asociados a los programas de intervención con menores infractores*. Informes, estudios e Investigación, Ministerio de sanidad, política social e igualdad. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=3687
- Redondo, S. (2008) Individuos, sociedades y oportunidades en la explicación y prevención del delito: modelo del triple riesgo (TRD). *Revista Española de Investigación criminológica*.
- Sanabria, A. & Uribe (2010) Factores psicosociales de riesgo asociado a conductas problemáticas en jóvenes infractores y no infractores, Pontificia Universidad javeriana de Colombia, Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/679/67915140005.pdf>
- Sanchez, K. y Velasquez, L. (2016) Análisis de los factores de riesgo que influyen en los adolescentes infractores de la ley penal en Girardot, Cundinamarca, Corporación Universitaria minuto de Dios, Trabajo Social Girardot, Cundinamarca. <https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/4809/T.TS%20SANCHEZ%20GRISALES%20KELLY%20NATALIA%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sierra, S. (2019) Satisfacción familiar y conductas disociales en estudiantes del 5to. Año de secundaria de las instituciones Educativas Francisco Antonio de Zela y Coronel Bolognesi – Tacna, 2018. <http://repositorio.upt.edu.pe/bitstream/UPT/946/1/Sierra-Papel-Shelmy.pdf>
- Valariño, Amado, Alves (2013) Menores infractores: un estudio de campo de los factores de riesgo, https://www.researchgate.net/publication/256648787_Menores_infractores_un_estudio_de_campo_de_los_factores_de_riesgo_Juvenile_offenders_A_field_study_of_the_risk_factors
- Vásquez, G.C. (2015) Predicción y prevención de la delincuencia juvenil según las teorías del desarrollo social <https://adolescenciaantisocial.blogspot.com/2015/04/prediccion-y-prevencion-de-la.html>



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

La migración en los pobladores de Ñuñungayocc, del distrito de Palca- Huancavelica

Ñuñunkayuq nunankunap lluchkayininkunakaq, Palka distritu^{chu}- Wankawilka

Kara iyataigiro ira timaigatsi kara Ñuñungayocc timagantsi Palca-Huancavelica

Recibido: 07 septiembre 2020 Corregido: 20 enero 2020 Aprobado: 22 mayo 2020

Edith Enciso Huamani

Nacionalidad: Peruana / Filiación: Ministerio de Educación del Perú

Correo: EdithCienciasSociales@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9992-9423>

Karina Chavez Castellanos

Nacionalidad: Peruana / Filiación: Ministerio de Educación del Perú

Correo: lmdp_unh@hotmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1462-5883>

Resumen

La migración es un fenómeno social originado por determinadas circunstancias y condiciones materiales, motivo por el cual en la presente se abordará sobre los factores que provocaron la migración de los pobladores del anexo de Ñuñungayocc, del distrito de Palca hacia la ciudad de Huancavelica. Como metodología, la muestra es reconocida con el término de *unidad de análisis*, sin embargo, en la muestra se ha considerado a cuatro personas y a sus respectivos padres de familia quienes contribuyeron a obtener los resultados mediante la triangulación hermenéutica. En las conclusiones se establece que la migración fue determinada por el factor económico.

Palabras clave:

Migración, factores económicos, sociales, políticos y educativos.

Lisichiku limaykuna:

Lluksi, qullqip kayninkuna, achkap, munaykunap ya^{ch}hachikukunawan.

Nibarintsipage katingatsaro:

sotoogantsi, iyabirita^{getiri} kireki, kogiteagantsipage, kengagantsipage aike okanageta sangenarentsi.

Migration of The People of Ñuñungayocc, of the District of Palca-Huancavelica

Abstract

Migration is a social phenomenon originated by material circumstances and conditions, which is why in this article we will discuss the factors that will cause the migration of the residents of the annex of Ñuñungayocc, from the Palca district of Huancavelica city. As a methodology, the sample is recognized with the term of unit of analysis, however, in the sample, four people and their parents have been determined who contributed to obtaining the results through hermeneutic triangulation. The conclusions establish that migration was determined by the economic factor.

Keywords

migration, economic, social, political and educational factors.

A migração dos moradores de Ñuñungayocc do distrito de *Palca-Huancavelica*

Resumo

A migração é um fenômeno social originado por determinadas circunstâncias e condições materiais, razão pela qual neste artigo se abordará sobre os fatores que provocaram a migração dos moradores do anexo *Ñuñungayocc*, do distrito de *Palca* para a cidade de *Huancavelica*. Como metodologia, a amostra é reconhecida com o termo de unidade de análise, porém, na amostra, foram considerados quatro pessoas e seus pais que contribuíram na obtenção dos resultados por meio da triangulação hermenêutica. Nas conclusões se estabelece que a migração foi determinada pelo fator econômico.

Palavras-chave:

Migração, fatores econômicos, sociais, políticos e educativos.

Datos de las autoras

Edith Enciso Huamani es docente e investigadora en educación. Estudios concluidos en Maestría, mención: Lingüística Quechua y Educación Intercultural por la Universidad Nacional de Huancavelica, Ciudad de Huancavelica. Licenciada en Educación Secundaria: Ciencias Sociales y Desarrollo Rural por la Universidad Nacional de Huancavelica.

Karina Chavez Castellanos es docente e investigadora en educación. Estudios concluidos en Maestría, mención: Investigación y Docencia Superior por la Universidad Nacional de Huancavelica, Ciudad de Huancavelica. Licenciada en Educación Secundaria: Ciencias Sociales y Desarrollo Rural por la Universidad Nacional de Huancavelica.

Introducción

La migración es un fenómeno mundial que trae consigo oportunidades, pero también diversos problemas como desempleo, pobreza y políticas que contradicen los supuestos del mundo globalizado. Por ejemplo, la política de barreras migratorias en los Estados Unidos. Al ser un problema global, el presente artículo tiene como objetivo determinar los factores que empujaron a las personas migrar de Ñuñungayoc hacia la ciudad de Huancavelica.

La población rural migra a las ciudades más cercanas, es decir, a las capitales de provincias. Durante el 2015 los fenómenos naturales han afectado las viviendas y la producción de los campesinos de Ñuñungayoc, lo cual no les permite superar la pobreza en la que se encuentran, a esto se suma la desatención de las autoridades distritales y provinciales. Los campesinos viven hacinados en sus viviendas, a la vez no cuentan con los servicios básicos de agua potable, desagüe, etc. también se ven afectados por las empresas mineras que ingresan a sus terrenos generando impactos socio medioambientales, problemas que terminan ocasionando perjuicio principalmente en la agricultura, ganadería y salud de las y los comuneros. Son estos factores por lo que muchos campesinos se ven obligados a salir de su lugar de origen para buscar condiciones de vida más favorables en las ciudades cercanas a su comunidad.

En la capital de la región Huancavelica, se vienen concentrando otros pobladores provenientes de las distintas provincias, distritos y/o anexos de las zonas rurales. En este escenario algunos de los pobladores del anexo de Ñuñungayoc del distrito de Palca, entre los años 2015 y 2016, migraron a la ciudad de Huancavelica.

El presente artículo está estructurado en siete subtítulos, el primero: “La migración: fenómeno del pasado y del presente” en el cual se evidencia que la migración no es un fenómeno propio del siglo XXI; el segundo: “La migración en el mundo: problemas y oportunidades” tiene por objetivo construir un panorama más amplio que permita al lector revelar los mitos sobre la migración; el tercero: “La migración en el Perú” aborda cómo se desarrollaron los traslados internos desde la colonia hasta la actualidad; el cuarto: “La migración como un problema en Huancavelica” describe la expansión de la ciudad de Huancavelica producto de la inmigración; el quinto: “La metodología de investigación” en el que se detalla el procedimiento con que se hizo; el sexto: “La migración de los pobladores de Ñuñungayoc hacia la ciudad de Huancavelica”; y el séptimo: ¿Qué podemos hacer para frenar o disminuir el proceso migratorio?. En los dos últimos, se expone los resultados, las conclusiones y las posibles acciones para resolver el problema migratorio que se expresan producto del análisis de los actores, de los factores y de los problemas de la migración.

La migración: fenómeno del pasado y del presente

En el pasado los hombres se trasladaban de un lugar a otro en busca de lugares donde podrían encontrar alimentos y las condiciones necesarias para sobrevivir. En *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*, se menciona que este fenómeno era observable en muchas tribus indias donde se estaba “... efectuando, en parte por influjo del incremento de las riquezas y el cambio de género de vida (migración desde los bosques a las praderas), y en parte por la influencia moral de la civilización y los misioneros” (Engels, 2006 p. 63). La migración de lo rural hacia lo urbano podría despoblar el campo y con ella desaparecer sus relaciones de

producción material y espiritual; por ejemplo, en el pasado de Europa la “... migración hacia el civilizado Imperio Romano [sic] puso fin en todas partes a esta industria indígena, excepto en Inglaterra” (op. cit. p. 153). Por consiguiente, se puede dar cuenta que desde los tiempos antiguos hasta la actualidad la humanidad no ha cesado de migrar.

La migración en el mundo: problemas y oportunidades

El filósofo y sociólogo Habermas (1998) reflexiona sobre los problemas que afectan a toda Europa, problemas como el desempleo que alcanza los 17 millones de habitantes, cifra que va en aumento y que significa una segmentación de las sociedades que integran la comunidad. Esta segmentación, según Habermas, trae como resultado: la formación de guetos, la desasistencia, desamparo, criminalidad creciente y otros muchos problemas como la inmigración y el medio ambiente. Aquello afecta principalmente a las zonas más pobres del mundo cuya masa de pobres amenaza con “olas migratorias”. Tal y como se sostiene en el libro *El fenómeno migratorio en el siglo XXI*: “El mundo se está moviendo y la migración se ha transformado poco a poco en una problemática de escala mundial, con múltiples consecuencias sobre la escena internacional...” (Wihtol, 2013 p. 209). Es decir, el desarrollo de un fenómeno de escala mundial llega a contradecir otras lógicas tradicionalmente bien fundadas reflejando un conjunto de desafíos políticos, económicos, demográficos, culturales y medioambientales que dan testimonio de las desigualdades en el mundo. A la vez que surgen en el ámbito internacional el derecho a la migración y una demanda todavía difusa de democratización del derecho internacional nos invita a analizar este fenómeno migratorio a pequeña escala.

En América Latina las personas empiezan a empobrecerse debido a políticas neoliberales que imponen los países potencias a los países subdesarrollados y como consecuencia originan problemas, siendo uno de ellos la migración. Cabe mencionar que los países que cuentan con más inmigrantes son los países desarrollados. La BBC (2017) informó que diez países albergan a un poco más del 50% de los inmigrantes de todo el mundo, asimismo, citando el reporte del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas, señala que en el año 2015 migraron hacia territorio estadounidense 46,6 millones de personas ubicando a EEUU en el primer lugar; en el segundo se encuentra Alemania con 12 millones y en el tercer lugar Rusia con 11,6 millones de inmigrantes.

La migración en el Perú

Cuando iniciaba el siglo XX el Perú se encontraba en un proceso de modernización económica en el que el Estado mantenía intactas las formas de producción y los mecanismos de dominación interna y dependencia externa surgidos desde el régimen colonial. Tras la instauración de la República “... los indígenas quedaron en la condición de ciudadanos disminuidos, pobres, discriminados y deprimidos” (Matos, 1990 p. 5); es decir, con la República no se resolvió el problema de la tierra para los campesinos, por tanto se desenvolvían traslados internos y en algunos momentos “olas migratorias”. En el Perú actual la tendencia sigue siendo la migración de las provincias hacia Lima, que supone tener consecuencias desfavorables y favorables; sobre esto Montoya (2010) menciona que si los antropólogos y sociólogos se detienen a mirar solo el rostro de Lima, una conclusión parece inevitable: Lima se ha «andinizado», se ha «ruralizado». Rodrigo Montoya menciona que los trabajos de José Matos Mar han abierto este

horizonte que dentro de esa línea, Golte y Adams se sirvieron de la metáfora de los «Caballos de Troya» de los migrantes, mientras Degregori, Blondet y Lynch llaman «conquistadores de un nuevo mundo» a los migrantes que la ocupan. Sin embargo, la migración es un problema que tiene escondido el elemento económico que empuja a las personas a migrar; entre los años 1940 y 1981 “... la población de Lima aumentó siete veces: de 645.2 mil a 4.608.0 mil habitantes... Esta migración se da ante todo porque en Lima se concentra una buena parte de las ganancias y de las rentas del país,...” (Golte & Adams, 1987 p. 36).

Los problemas de migración fue también abordado por Matos (1976) quien hace una reflexión y un aporte al esclarecimiento de los problemas de la sociedad rural en *Yanaconaje y reforma agraria en el Perú*. En 1990 José Matos Mar sustentaba que dos procesos fundamentales afectaban la configuración y modernización del Perú: el acelerado proceso de urbanización y la movilización espontánea de los sectores populares mayoritariamente migrantes. Simultáneamente a estos procesos se desplegaba un nuevo orden llamado informal. La migración interna y las comunidades indígenas tuvieron gran influencia en aquellos procesos. El Perú era Lima, y al parecer sigue siéndolo, con lo cual el resto del país se forma en provincias discriminadas y olvidadas, ya que esta situación junto a la rígida crisis que afectaba y sigue afectando a las provincias, sus pobladores deciden espontáneamente, desde la década de 1940, migrar e integrar el universo urbano donde se concentra la “modernidad”, convertirse en ciudadanos y ser peruanos al igual que los otros anteriormente integrados en el “Perú Oficial”. Fue así como millones de pobladores, principalmente de la sierra, eligieron llegar a la gran Lima y a las principales ciudades de las provincias pensando que en ellas podrían superar las condiciones de precariedad y pobreza.

La migración como un problema en Huancavelica

En la misma ciudad de Huancavelica se da un proceso parecido al abordado en el subtítulo anterior, debido a que en ella se concentra las ganancias y rentas cuyo gasto crea un mercado relativamente grande y con esto determinadas oportunidades de empleo y de colocación y venta de productos. El acomodamiento de esta población nueva que llega de las diferentes comunidades, centros poblados y anexos viene provocando no solo una expansión de la ciudad de Huancavelica, sino también traslados internos observables. Ejemplo de la expansión de la que nos referimos fue, en el año 2012, la invasión de los terrenos de la comunidad campesina de Sacracancha, perteneciente al barrio de San Cristóbal ubicado en la misma capital de Huancavelica, por parte de personas provenientes de los distintos centros poblados, comunidades y anexos de las provincias de Angaraes, Acobamba, Tayacaja, Churcampá, Castrovirreyna y de las zonas rurales de la misma provincia de Huancavelica.

Estos traslados internos, por un lado, responden a más de un factor que en su conjunto configuran un contexto de necesidad de migrar para satisfacer las necesidades básicas, por otro lado, desempleo y mano de obra barata; los traslados internos también indican la búsqueda de oportunidades educativas. Al respecto se puede mencionar que: “Desde su aparición en las zonas rurales, la escuela fue y sigue siendo un poderoso factor para la migración a las ciudades. Las comunidades donde se implementaron las escuelas fueron las primeras que entraron al proceso de migración” (Altamirano, 2000 p. 32).

La metodología de investigación

El ámbito de estudio fue el anexo de Ñuñungayocc ubicado a 10 km del distrito de Palca, asimismo este distrito está ubicado al norte de la capital de la provincia de Huancavelica, tiene una extensión territorial de 82,08 Km², lo integran 13 anexos; con Longitud oeste: 74° 58' 45 y Latitud sur: 12° 39' 15.

El Tipo y nivel de investigación, según Carrasco (2008), es una investigación social básica y su nivel es investigación social descriptiva. El método general de investigación es el histórico y el método específico, el analógico. El diseño de investigación de acuerdo a Rodríguez, Gil, & García (1996) es un diseño de estudio de casos. La muestra ha considerado a cuatro personas migrantes del anexo de Ñuñungayocc y otras cuatro que son los padres de familia de las migrantes de los cuales, estos últimos, contribuyeron a obtener los resultados mediante la aplicación de la triangulación. Cabe indicar, que las cuatro personas son mujeres entre las edades de 18 a 25 años, y sus padres de familia fluctúan entre las edades de 38 a 58 años.

Sobre las técnicas e instrumentos de recolección de datos, las autoras utilizaron, de acuerdo a Hernández, Fernández & Baptista (2014), la entrevista estructurada para conocer los factores económicos, sociales, políticos y educativos que determinan la migración.

El instrumento de recolección de datos fue la cédula de entrevista compuesta por cuatro dimensiones que vienen hacer la económica, social, política y educativa; cada una de ellas cuenta con indicadores y estos con 121 ítems, dentro de algunos ítems se encuentran preguntas relacionadas.

Del mismo modo, para procesar los datos se utilizó la técnica de la triangulación hermenéutica que plantea Cisterna (2005). En la Triangulación Hermenéutica de Primer Nivel se obtuvo cuatro conclusiones a partir del análisis y síntesis de las respuestas de las cuatro migrantes correspondientes a cada dimensión (económico, social, político y educativo); en la Triangulación Hermenéutica de segundo nivel se elaboró cuatro conclusiones, resultado del análisis de las respuestas de los padres de cada migrante, de acuerdo a cada dimensión; en la Triangulación Hermenéutica de Tercer Nivel se relacionó las conclusiones del primer y segundo nivel obteniendo otras cuatro conclusiones de cada dimensión; y en la Triangulación Hermenéutica Final se obtuvo cuatro conclusiones, relacionando las conclusiones del tercer nivel con el marco teórico, conforme a cada dimensión.

La migración de los pobladores de Ñuñungayocc hacia la ciudad de Huancavelica

En el esfuerzo por desarrollar el análisis de los actores, los factores y de los problemas de la migración, resulta pertinente tener en cuenta la *Lógica de la investigación científica* donde se señala que la llamada verificación de la hipótesis se dice "... a menudo que una teoría está verificada cuando se han verificado algunas de las predicciones deducidas de ella; quizá se admita que la verificación no es impecable desde un punto de vista lógico, ..." (Popper, 1994 p. 235); pero, agrega Popper, se está dispuesto a ver en tales objeciones el resultado de consideraciones algo exageradas. En la actualidad el poblador rural busca trabajo y está tratando de dejar atrás las zonas rurales pobres y mal gobernadas para, a lo largo de su vida, asumir diferentes condiciones migratorias. Las diferentes comunidades campesinas de las siete provincias de la

región Huancavelica, mediante procesos migratorios, se siguen integrando a la economía de la capital de Huancavelica y el distrito de Palca no es una excepción.

Las y los entrevistados afirman que migraron porque en Ñuñungayoc se vive en un incipiente comercio, no hay empleo, es decir, trabajo asalariado; el trabajo existente se limita al pastoreo y a la agricultura (destinada al autoconsumo). La pobreza económica les impide enfrentar exitosamente a los fenómenos naturales que les afectan. Migran para incrementar sus ingresos económicos, buscar y acceder a puestos de trabajo y así obtener, con el tiempo, mejores salarios.

En cuanto al factor social, por un lado, al carecer de título de propiedad, agua potable y desagüe; por otro lado, conflictos con las empresas mineras por temas de contaminación que contribuyen dañinamente a la población con más enfermedades y sin la existencia de puestos de salud, todos ellos les obligan a migrar en busca de mayor tranquilidad, acceder a un hospital, agua potable, alcantarillado, luz eléctrica y ciertas comodidades que la piensan encontrar en la ciudad de Huancavelica.

En el tercer factor, el político, encontramos: limitaciones presupuestales que tenía el Municipio, la corrupción enquistada, proyectos inconclusos, la poca participación de los jóvenes en las asambleas comunales y en otros espacios de decisión, desidia de la autoridad municipal e inapropiada gestión para atender desastres naturales. Todas ellas, configuraron una inestabilidad política que empujaron a las entrevistadas migrar en busca de oportunidades.

En lo que respecta al factor educativo, el simple hecho de no existir una Institución Educativa de nivel Secundaria en Ñuñungayoc les obliga migrar a temprana edad. Del mismo modo, se migra para el acceso a una educación superior como el Instituto Pedagógico Público de Huancavelica en el cual se encuentra una de las jóvenes entrevistadas.

Para abordar y analizar el factor económico debemos recordar a Montoya (1965) cuando investigó las *Emigraciones de una Comunidad Campesina de la Sierra Peruana: Pacaraos motivación, proceso y consecuencias*, en este trabajo Rodrigo Montoya explica cuáles fueron la motivación, procesos y consecuencias de la emigración de los campesinos de Pacaraos; la población entrevistada por él fue 104 personas entre varones y mujeres. Los resultados arrojaron que el 67% del total de entrevistados salieron de la comunidad por motivación económica. Es evidente que esta motivación económica se repite debido a que el Perú conserva sus características ya reveladas por Mariátegui (2007) cuando sostenía que el problema indígena, escamoteado antes por la retórica de las clases dirigentes, debe ser planteado en sus términos sociales y económicos, por tanto es ante todo el problema de la tierra.

En el presente estudio resulta que los factores: económico, social, político y educativo son determinados por el primer factor, debido a que al no contar con una economía suficiente que permita adquirir los materiales necesarios para la instalación de agua y desagüe, la construcción de un puesto de Salud en el anexo de Ñuñungayoc, el poco o insuficiente presupuesto que se destina al distrito de Palca que les impide materialmente ejecutar proyectos vitales para el desarrollo de Ñuñungayoc, al existir conflictos de carácter económico (empleo y despido) con empresas mineras que incumplen sus compromisos socioambientales y la no existencia de presupuesto para la construcción de una Institución Educativa del nivel Secundario terminan produciendo la idea de que en la ciudad encontrarán las “comodidades” que no las hallarán en las tierras de Ñuñungayoc debido a que no existe un desarrollo económico que les ofrezca puestos de trabajo y presupuesto para la ejecución de obras. Por estas razones

y condiciones se concluye que en la misma medida en que se va resolviendo los problemas económicos se resolverán los demás de corte social, político y educativo. También se concluye que cuanto más campesinos pobres, más urbanización; razón por la cual cada día se impone, con cada vez más evidencia, la convicción de que este problema no puede encontrar una solución en fórmulas humanitarias, sino con acciones concretas que promuevan el desarrollo en lo rural.

¿Qué podemos hacer para frenar o disminuir el proceso migratorio?

Con la finalidad de contribuir a la resolución de la problemática migratoria las autoras plantearán acciones concretas en cada dimensión abordada; pero que en adelante se utilizará el término “campo” para referirnos a las dimensiones: económico, social, político y educativo porque de acuerdo a (Dussel, 2006 p. 15): “Cada actividad práctica (familiar, económica, deportiva, etc.) tiene también su campo respectivo, dentro del cual se cumplen las acciones, sistemas, instituciones propias de cada una de estas actividades”, razón por la cual toda persona se hace presente en dichos campos para situarse en cada uno de ellos de forma funcional y de muchas maneras.

En el campo económico, se debe promover mediante la intervención de las autoridades competentes la ejecución de proyectos productivos tanto en la agricultura como en la ganadería; pero que estos generen puestos de trabajo en las zonas rurales que beneficien a sus propios pobladores.

En el campo social, se debe ejecutar proyectos de agua y desagüe, de “viviendas saludables”, gestionar convenios para la instalación de una Red de salud y que se planifique de manera responsable ante los posibles fenómenos naturales.

En cuanto al campo político, la autoridad de la Municipalidad Distrital de Palca debería organizar talleres de liderazgo y capacitación en gestión pública orientado a los jóvenes; asimismo, talleres de sensibilización dirigido a las autoridades de Ñuñungayoc para que promuevan y tomen en cuenta la participación de las y los jóvenes en cada asamblea comunal, de tal manera que se desarrollen políticamente y a futuro puedan aportar en el desarrollo de su respectiva comunidad.

Y en el campo educativo, las autoridades municipales deben elaborar un proyecto, cuya gestión a los gobiernos competentes de mayor jerarquía deberá tener por objetivo la construcción de una Institución Educativa de nivel Secundaria en el Centro Poblado de Ñuñungayoc y así (en coordinación con las demás acciones en los campos económico, social y político) contribuir a frenar o disminuir la migración principalmente de los y las jóvenes.

Para disminuir o frenar la migración en el país, estas acciones no podrán ser las mismas, lógicamente, en todas las zonas rurales del Perú; no obstante, estas acciones son capaces, sin duda alguna, de ser aplicadas con carácter más o menos general, según las condiciones de vida y geográficas de determinada comunidad.

Referencias bibliográficas

- Altamirano, T. (2000). *Liderazgo y organizaciones de provincianos en Lima Metropolitana* (Vol. II). Lima: Fondo Editorial de la PUCP.
- BBC. (2017). *Estos son los 10 países del mundo con más inmigrantes*. Recuperado el 1 de Marzo de 2017, de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-39059460>
- Carrasco, S. (2008). *Metodología de la investigación científica*. Lima: San Marcos.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *THEORIA*, XIV(1), 61-71. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Dussel, E. (2006). *20 Tesis de política*. México: Siglo XXI editores. Obtenido de https://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/56.20_Tesis_de_politica.pdf
- Engels, F. (2006). *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. Madrid: Fundación Federico Engels.
- Golte, J., & Adams, N. (1987). *Los caballos de Troya de los invasores: estrategias campesinas en la conquista de la gran Lima*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Habermas, J. (1998). *Más allá del Estado nacional*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, R., Fernández, R., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). México: Mc Graw Hill.
- Mariátegui, J. (2007). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana* (2da. ed.). Caracas-Venezuela: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Matos, J. (1976). *Yanaconaje y reforma agraria en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Matos, J. (1990). *Las migraciones campesinas y el proceso de urbanización en el Perú*. Recuperado el 7 de Abril de 2019, de <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Las%20migraciones%20campesinas%20y%20el%20proceso%20de%20urbanizacion%20en%20el%20Peru%20Matos%20Mar.pdf>
- Montoya, R. (1965). Emigración de una Comunidad Campesina de la Sierra Peruana: Pacaraos, motivaciones, procesos y consecuencias. Lima, Perú: UNMSM.
- Montoya, R. (2010). *Porvenir de la cultura quechua en el Perú*. Recuperado el 29 de Enero de 2019, de <http://democraciaglobal.org/wp-content/uploads/Porvenir-pdf.pdf>
- Popper, K. (1994). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: TECNOS.
- Rodríguez, G., Gil, J., & Garcia, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granda: ALJIBE.
- Wihtol, C. (2013). *El fenómeno migratorio en el siglo XXI: migrantes, refugiados y relaciones internacionales*. México: Fondo de Cultura Económica.



© 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.



Naturaleza y especificidad de las Investigaciones en la Facultad de Trabajo Social en la Universidad Nacional del Centro del Perú

Kiki kayninwan achkap lulaychu Pirup chawpinchu
llapansuyup hatun Yachaywasichu

Okantageta ontanepage ora ogomentotsipongo Universidad
Nacional del Centro del Peru

Recibido: 20 marzo 2020 Corregido: 13 mayo 2020 Aprobado: 15 junio 2020

Ricardo Walter Soto Sulca

Nacionalidad: Peruana / Universidad Nacional del Centro del Perú

Correo: rsoto@uncp.edu.pe / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9936-0609>

Julissa Karent Muñoz Rojas

Nacionalidad: Peruana / Universidad Nacional del Centro del Perú

Correo: jmunioz@uncp.edu.pe / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3320-5064>

Resumen

Nuestra intención en esta investigación es conocer la producción intelectual de los docentes de la Facultad de Trabajo Social entre los años 1978-1982, en este periodo los docentes han aportado en la discusión sobre la naturaleza de Trabajo Social, el proceso metodológico y el desarrollo de las prácticas profesionales que nos permite proponer en primera línea una reflexión sobre la producción académica de los docentes en un proceso de globalización siendo necesario tener una nueva lectura de nuestra carrera. Precisamente, el objetivo de esta investigación consiste en situar los artículos y los debates en torno a la naturaleza, metodología, prácticas-supervisión en Trabajo Social que están publicados en la revista UNITS de la UNCP entre los años 1978-1982. En este sentido, los trabajos de investigación sobre la naturaleza de la carrera profesional desarrollado por los docentes de la Facultad de Trabajo Social tienen vigencia y pueden ser debatidos y a veces crear expectativas dicho conocimiento es indispensable por la contribución en la formación académica de los estudiantes, egresados y docentes en donde, actualmente se va perdiendo el pensamiento crítico. Después de la década de los noventa se han dado cambios importantes en el mundo global donde los paradigmas se destruyen, las utopías desaparecen en las ciencias sociales comienzan a mirar del conocimiento teórico al pragmatismo instrumental. El Trabajo Social no es ajeno a todo el discurso del pragmatismo instrumental que se vienen implementando en todas las ciencias sociales, dejando de lado la búsqueda de una teoría crítica que puede servir como principio o filosofía y oriente nuestra intervención.

Palabras clave:

Naturaleza, metodología, supervisión, prácticas profesionales, trabajo social.

Lisichiku limaykuna:

Kaynin, lulana, likapaana, lulakuna yachapaku, achkap lulay.

Nibarintsipage katingatsaro:

okantagitetageta okogane netsagantsiage. Antagantsipage okantakagantageti kara paretageti

Datos de los autores

Ricardo Walter Soto Sulca es docente e investigador de la Facultad de Trabajo Social, en temas: Trabajo Social, Sociología de Infancia, Estudios Culturales, Política. Magister en Sociología por la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Julissa Karent Muñoz Rojas, es docente e investigador de la Facultad de Trabajo, líneas de investigación en trabajo social; desarrollo humano y políticas sociales. Magister en Políticas Sociales con mención en Promoción de la Infancia por la Universidad Nacional del Centro del Perú.

Nature and Specificity of Research at the Faculty of Social Work at the National University of Central Peru

Abstract

Our intention in this investigation is to know the intellectual production of the teachers of the Faculty of Social Work between the years 1978-1972, in this period the teachers have contributed in the discussion about the nature of Social Work, the methodological process and the development of the professional practices that allow us to propose in the first line a reflection on the academic production of teachers in a process of globalization, being necessary to have a new reading of our career. Precisely, the objective of this research is to place articles and debates around the nature, methodology, practices-supervision in Social Work that are published in the UNITS magazine between the years 1978-1982. In this sense, the investigation work on the nature of the professional career developed by the faculty of the Social Work Faculty are valid and can be debated and sometimes create expectations such knowledge is indispensable for the contribution in the academic formation of the students, graduates and teachers, is currently losing critical thinking. After the nineties there have been important changes in the global world where paradigms are destroyed, utopias disappear in the social sciences, they begin to look from theoretical knowledge to instrumental pragmatism. Social Work is not alien to all the discourse of instrumental pragmatism that is being implemented in all social sciences, leaving aside the search for a critical theory that can serve as a principle or philosophy and guide our intervention.

Keywords

Nature, Methodology, Supervision, Professional Practices, Social Work

Natureza e especificidade das pesquisas na Serviço Social na *Universidad Nacional del Centro del Perú-UNCP*

Resumo

Nossa intenção nesta investigação é conhecer a produção intelectual dos professores da Faculdade de Serviço Social entre os anos de 1978-1982, nesse período os professores têm contribuído na discussão sobre a natureza do serviço social, o processo metodológico e o desenvolvimento das práticas profissionais que nos permitem propor em primeira linha uma reflexão sobre a produção acadêmica dos professores em um processo de globalização, sendo necessário ter uma nova leitura de nossa carreira. Precisamente, o objetivo desta pesquisa é colocar artigos e debates em torno da natureza, metodologia, práticas-supervisão no serviço social que são publicados na revista UNITS da UNCP entre os anos de 1978-1982. Nesse sentido, os trabalhos de investigação sobre a natureza da carreira profissional desenvolvida pelo corpo docente da Faculdade de Serviço Social tem vigência e pode ser debatido e, por vezes, criar expectativas de que tal conhecimento é indispensável para a contribuição na formação acadêmica dos alunos, graduados e professores, onde atualmente está se perdendo o pensamento crítico. Após os anos noventa, houve mudanças importantes no mundo global, onde paradigmas são destruídos, utopias desaparecem nas ciências sociais, começam a olhar do conhecimento teórico ao pragmatismo instrumental. O serviço social não é alheio a todo o discurso do pragmatismo instrumental que está sendo implementado em todas as ciências sociais, deixando de lado a busca de uma teoria crítica que possa servir de princípio ou filosofia e orientar nossa intervenção.

Palavras-chave:

Natureza, metodologia, supervisão, práticas profissionais, serviço social

Introducción

Al Trabajo Social se le asignó históricamente la función de atender, de neutralizar el desorden social provocado por la desigualdad e injusticia social; con la finalidad de lograr la disminución del daño, incluido el daño afectivo, emocional que acarrear circunstancias de la vida al límite de la sobrevivencia humana en contextos de desigualdad e injusticia social (Cusianovich, 2016).

Desde mucho tiempo se viene afirmando al Trabajo Social como una disciplina de las Ciencias Sociales no cuenta con teoría propia, metodología, sino que utiliza las diversas teorías y metodologías de la sociología, antropología, psicología, administración entre otros. Con la presente investigación podemos conjeturar que los docentes han tenido una visión dogmática y mecánica de la realidad social y principalmente de la carrera porque para su análisis utilizaban el marxismo como la única teoría de las ciencias sociales que creían científica, viéndose reflejado en que los docentes de esa época no tuvieron una mirada amplia y compleja de la carrera.

Hasta hace algunos años, parecía que la discusión en torno a los temas como: la naturaleza, la metodología y la práctica del Trabajo Social, ya no era necesaria, ante el ascenso y afianzamiento del nuevo orden mundial, los cambios abruptos sucedidos en el ámbito local, global; sobre los embates que sufren las ciencias sociales en general, y el materialismo histórico y dialéctico, en particular (Montaño 2000). Sin embargo, en la actualidad ha vuelto a ser importante tener claro la naturaleza de nuestra carrera. Eso trajo consigo una serie de tendencias que llevaron a afianzar el positivismo y su variante funcionalista, y se puso en entredicho la validez de una serie de teorías y metodologías que surgieron de la reconceptualización del Trabajo Social.

Al interior de la profesión, el debate sobre la naturaleza y especificidad cobra vigencia en el momento actual, y evidencia el repliegue estratégico de los seguidores de la corriente científica del materialismo histórico y dialéctico, al repensar el Trabajo Social en el marco de las ciencias sociales, compartiendo o no su anunciada crisis, pero de todos modos revitalizando la discusión de viejas teorías con nuevos enfoques y condicionalidades. Surgen nuevos planteamientos sobre si es o no una disciplina, sin cambiar la tendencia de que es una disciplina en camino de construcción y también se da la discusión sobre cuál es su ámbito de acción, la generalidad de lo social o bien lo singular de la problemática social dentro de las oleadas neoliberales (Montaño, 1998).

La presente investigación pretende analizar la producción intelectual de los docentes a partir de los artículos de la revista UNITS que la Facultad de Trabajo Social publicaba entre los años 1978-1982, etapa primordial donde se encuentran los debates sobre la Naturaleza de nuestra profesión, las propuestas metodológicas, la supervisión y las experiencias de las prácticas profesionales. Pretende aportar una primera reflexión sobre los diversos enfoques sobre la naturaleza de Trabajo Social, proceso metodológico, supervisión y desarrollo de las prácticas del Trabajo Social que han desarrollado los docentes de la Facultad de Trabajo Social de la UNCP entre los años 1978-1982.

Las ideas centrales expuestas en la presente investigación indudablemente podrán ampliarse o cuestionarse por los lectores, a través de la discusión epistemológica, de la investigación y sistematización, con lo cual se obtendrá la mejor contribución.

Teniendo como interrogante general ¿Cuáles son los diversos enfoques de la naturaleza, metodología y las prácticas del Trabajo Social que han desarrollado los docentes de la Facul-

tad de Trabajo Social de la UNCP entre los años 1978-1982?, y teniendo como objetivo general: analizar los diversos enfoques de la naturaleza, proceso metodológico y las prácticas del Trabajo Social que han desarrollado los docentes de la Facultad de Trabajo Social de la UNCP entre los años 1978-1982.

Podemos llegar a la conclusión de nuestra investigación que las dos tendencias tienen como trasfondo una concepción marxista, para entender la naturaleza de la carrera es necesario demarcar la diferencia entre los términos: profesión y profesional; pues para la presente investigación los resultados demuestran que no se ha diferenciado la profesión con el profesional; pues, la profesión te da un conjunto de conocimientos teóricos diversos, metodologías de intervención clásicas y contemporáneas, contar con un sistema de prácticas, etc. En cambio, el término profesional es definido como el actor quien puede desarrollar cualquier teoría o metodología según el sector que trabaja o desarrolle sus prácticas, este actor puede tener una opción política partidaria, que lo relaciona entre la política y su quehacer profesional que es de entera responsabilidad del profesional, no tiene nada que ver la carrera profesional.

Asimismo quisiéramos señalar dos elementos importantes, la primera es comprender los diversos enfoques sobre la naturaleza, metodología y de las prácticas del Trabajo Social que han desarrollado los docentes de la Facultad de Trabajo Social de la UNCP entre los años 1978-1982, y la segunda, está basada en la reflexión seria de la producción académica de los docentes que tienen del Trabajo Social en un proceso de globalización donde los paradigmas teóricos son cada vez más flexibles y cambiantes esto nos hace necesario para tener una nueva lectura de nuestra carrera.

Métodos y materiales

La investigación es cualitativa basado en la revisión y análisis documentaria de fuente primarias y secundarias. Comenzando con las fuentes internas, hemos privilegiado los testimonios de los docentes que estuvieron entre los años 1978-1982 en actividad en la facultad de trabajo social; entrevistamos a total de 4 docentes. La segunda fuente principal, es la revisión documentaria, el análisis de la revista UNITS se convirtió en el soporte fundamental para estructurar la investigación. Se utilizó algunas categorías básicas para entender la producción intelectual de los docentes, como el contexto político de la época, la naturaleza de la profesión de Trabajo Social, la metodología de Trabajo Social, las supervisiones de Trabajo Social, las experiencias de las prácticas en diversos sectores de intervención profesional. Por esta razón a lo largo de la investigación las referencias a la revista son casi permanentes. Los cuatro números componen la colección de la revista UNITS constituyen sin duda la mejor fuente para el estudio del tiempo de la producción científica de los docentes. Es muy encomiable el trabajo que desarrollaron los docentes en los cinco años que duro la revista con artículos, ensayos, etc.

Discusión de resultados

Nos han parecido sumamente importante los hallazgos que se han obtenido de una investigación casi documental sobre la producción intelectual de los docentes de Trabajo Social en la revista de investigación UNITS donde sus artículos y debates giraban en los temas de la naturaleza del Trabajo social y el proceso metodológico de la carrera. Pasamos a desarrollar la discusión de nuestros resultados con nuestros aparatos teóricos que se han utilizado a lo largo de nuestra investigación.

Naturaleza de la profesión

Como podemos encontrar en los artículos de los cuatro números de la revista UNITS el debate entre los docentes de la facultad sobre el carácter o la naturaleza de Trabajo Social tiene un asidero teórico que es el movimiento de la reconceptualización como señala (Micheline, El Servicio Social y el papel de las ideas en el desarrollo social, 1978):

En el servicio social existen básicamente dos tendencias: a.- La tendencia, cuyo objetivo es eminentemente político al servicio de las masas explotadas y que plantea la contribución profesional a la transformación de las estructuras socio- económicas vigentes. b.- La tendencia en la que consiste en impulsar la reconceptualización en servicio social pero como una reivindicación de los profesionales ideología y cultura opresora "... Donde toma vigencia la lucha por el avance científico de la profesión, sea esto en el plano de la teoría, concepción del mismo desarrollo de su método, por lo mismo es una lucha democrática. Sostienen que las reivindicaciones deben ser impulsadas desde el seno del pueblo y que no pueden ser objetivos de orden profesional".

Como nos dice (Tanaka, 2016):

Para que ocurra un debate alguien debe considerar muy importante desmontar la argumentación de algún otro o proponer explicaciones o ideas alternativas, motivado ya sea por un valor pedagógico como por lograr que se imponga una posición particular o de grupo sobre algún asunto considerado especialmente importante. Para que un debate se produzca debe existir además de un contexto plural y diversos de posiciones y cierto grado de polarización. Así puede haber muchos temas de controversia, sin embargo, no todos generan polémicas: ellas nos sugieren algunos ejes de tensión o conflicto que atravesaron a la comunidad de ciencias sociales en los últimos años.

Podemos conjeturar que las dos tendencias tienen como trasfondo una concepción marxista para poder entender la naturaleza de la carrera, porque no diferenciaban la profesión con el profesional, la profesión te da un conjunto de conocimientos teóricos diversos, metodologías de intervención clásicas y contemporáneas, cuentas con un sistema de prácticas, etc. En cambio, el profesional como un actor puede desarrollar cualquier teoría o metodología según el sector que trabaja o desarrolla sus prácticas, este actor puede tener una opción política partidaria, que lo relaciona entre la política y su quehacer profesional el cual es de entera responsabilidad del profesional, no tiene que ver la carrera profesional.

Como se describe los docentes en su mayoría tenían una formación dogmática de la teoría marxista porque para ellos tenían una concepción economicista de la realidad social como ellos lo explican (Estrada, G. Maravi, L, 1979):

Con estas afirmaciones llegamos a la conclusión implícita que mientras no cambie la base económica de nuestra sociedad, la profesión no puede contribuir a la transformación del orden vigente por su carácter de clase y por qué no debe confundirse los objetivos profesionales con los del partido político del proletariado. Es así que sostienen: "Lo que plantea en esencia esta tendencia es un cambio de carácter mismo de clases de la profesión, sin tener en cuenta lo que la teoría marxista plantea sobre la relación existente entre la base económica y la superestructura en sus niveles políticos, jurídico e ideológico".

El mismo (Tanaka, 2016) explica:

Los intelectuales tienen una mirada mecánica de la realidad Como veremos, los análisis

aparecen asociados a miradas voluntaristas e ideologizadas que no eran capaces de considerar toda la evidencia disponible y que además miraban la realidad desde lentes conceptuales que sesgaban las lecturas de los procesos en curso; correlativamente, las miradas más profundas están asociadas a un equilibrio entre un compromiso político y un conocimiento científico de la realidad social y política y a miradas más informadas en lo teórico y conceptual, más en diálogo con perspectivas comparadas, más articuladas a la academia regional y global.

Igualmente podemos conjeturar que esta mirada dogmática de la realidad les hizo perder el norte de la profesión porque el desarrollo del Trabajo Social no tiene una relación con la economía de una sociedad, sino por el contrario el conocimiento influye en la economía, la política, lo social y ambiental estos aspectos señalados van de la mano entre ellos. Nosotros creemos que las teorías tienen un alcance limitado, por tanto, el profesional para su intervención puede utilizar diversas teorías no solo una teoría totalizante al cual llamaban “científica”.

Metodología de trabajo social

En cuanto a la metodología de la carrera profesional también los docentes de la facultad tuvieron dos miradas: la primera basada en la metodología tradicional de caso, grupo y comunidad y la segunda la metodología contemporánea como el básico, integrado y la de investigación y acción. Pero la interior de estas dos miradas se encontraba implícitamente o explícitamente el concepto de asistencialismo. Como lo señalan los docentes (Contreras, 1981):

El Servicio Social Tradicional en relación al campesino se ha limitado sólo a buscar la orientación de los problemas que sufre la población rural; mediante el asistencialismo y la utilización de una teoría funcionalista sin realizar una investigación e interpretación de los problemas, tal así, que para su alivio utilizaban los métodos: Caso, Grupo y Comunidad.

La otra mirada de un asistencialismo científico está relacionada con la metodología como lo menciona una de las docentes (Vasquez, 1978):

Este asistencialismo dentro del desarrollo científico de la profesión, también se ha modificado, es decir, ya no será un asistencialismo filantrópico, sino, que se fundará en la atención de los problemas que aquejan al hombre en función de su objetivo establecido, real y concreto -programas de bienestar social-. Es decir, ya no es accionar profesionalmente para dar dádivas a los necesitados, sino actuar para orientar a los necesitados en función de los Derechos que estipula la ley, sin que esto quiera decir, que de esta manera solucionamos los problemas.

Como nos señala (Ibañez, 1994):

El Trabajo Social, es más dedicado a hacer que a pensar cómo lo hace, distintos momentos o procesos fueron confundidos como métodos en sí mismos. Y frente a cada unidad de abordaje se fueron creando métodos. Así fueron surgiendo los de caso social individual, grupo y comunidad, mientras se consideraron métodos auxiliares la investigación, supervisión y administración, sin advertir que los primeros no eran métodos y los segundos son instancias, etapas o momentos del método.

Podemos conjeturar, que hasta la actualidad no se ha podido deslindar si es pertinente o no, la metodología tradicional de caso social, grupo y comunidad o las otras propuestas metodológicas de intervención que aparecieron en el trascurso de la historia de Trabajo Social.

En estos momentos los profesionales de la carrera utilizan diversas metodologías según su campo de intervención no por ello su labor profesional deja de ser de calidad, por otra parte, otras profesiones también utilizan los métodos tradicionales de caso, grupo y comunidad, sin embargo, tienen otros objetivos y metas. Por lo que podemos afirmar en esta coyuntura no existe como propiedad exclusiva una sola metodología en la carrera y en las otras carreras profesionales.

Experiencia de prácticas profesionales

En la revista UNITS en sus cuatro números dan cuenta de las experiencias de prácticas profesionales que desarrollan los docentes y estudiantes, los primeros como supervisores de prácticas y los alumnos como ejecutores de las prácticas en las diversas áreas de intervención.

Podemos constatar que el debate de la naturaleza y la metodología de trabajo social que se daba en las aulas universitarias, buscaban poner en práctica en los diversos niveles de prácticas de los estudiantes, es decir los docentes y alumnos desarrollaban la propuesta metodológica de investigación-acción-sistematización con un enfoque teórico marxista de contribuir a la transformación de la sociedad, otros docentes y estudiantes persistían en la metodología de caso, grupo y comunidad con un enfoque bienestar social. Una de los docentes manifiesta (Micheline, Tareas del Trabajo Social comprometido, 1982):

El trabajo social es replanteado como una profesión comprometida con el desarrollo de la sociedad y de orientación de trabajo hacia las clases populares, es necesario que dicha acción este sustentada por una formación sólida que le permita una mayor eficacia cualitativa y no cuantitativa, que la práctica no sea un mero activismo sino una práctica científica sustentada por una teoría basada en la filosofía marxista, por lo que la formación profesional está dirigida en dos niveles: La teoría y práctica. “La teoría depende de la práctica, que la base de la teoría es la práctica y que no teoría a su vez, sirve a la práctica.

Como también lo señala la docente (Manrique, 1981).

Necesidad de una metodología de acción que no sea una simple readecuación de métodos y técnicas tradicionales de caso, grupo y comunidad o la elaboración de un método básico que parte de los mismos supuestos teóricos tradicionales, si no que sea un producto de un análisis y conocimiento de la realidad de tal manera, que ya pueda constituirse en una metodología para la acción y que pueda permitir la construcción de una teoría de trabajo social.

Como se puede constatar en el debate existía una fuerte ideologización en los docentes y alumnos porque muy mecánicamente llevaban sus propuestas teóricas y metodológicas al desarrollo de sus prácticas sin tener en cuenta la dinámica social de las instituciones y pobladores porque ellos tenían otras finalidades, en muchos casos los alumnos por cumplir sus prácticas forzaban a la población para poder calzar con los interés de la carrera y no de los usuarios, esto nos ha llevado hasta la actualidad no poder articular entre la academia y la sociedad.

Conclusiones

Las dos tendencias tienen como trasfondo una concepción marxista para entender la naturaleza de la carrera, no han diferenciado la profesión con el profesional, la profesión te da un conjunto de conocimientos teóricos diversos, metodologías de intervención clásicas y con-

temporáneas, cuentas con un sistema de prácticas, etc. En cambio, el profesional como un actor puede desarrollar cualquier teoría o metodología según el sector que trabaja o desarrolla sus prácticas, este actor puede tener una opción política partidaria, que lo relaciona entre la política y su quehacer profesional es de entera responsabilidad del profesional, no tiene que ver la carrera profesional.

Hasta la actualidad no se ha podido deslindar si es pertinente o no, la metodología tradicional de caso social, grupo y comunidad o las otras propuestas metodológicas de intervención que aparecieron en el transcurso de la historia de Trabajo Social. En estos momentos los profesionales de la carrera utilizan diversas metodologías según su campo de intervención no por ello su labor profesional deja de ser de calidad, por otra parte, otras profesiones también utilizan los métodos tradicionales de caso, grupo y comunidad, pero tienen otros objetivos y metas por lo que podemos afirmar en esta coyuntura no existe como propiedad exclusiva una sola metodología en la carrera ni en las otras carreras profesionales.

Las prácticas son consideradas de corte transcendental para la formación del estudiante, desde el inicio de la carrera, su particularidad con las otras carreras de las ciencias sociales es la práctica profesional donde se aplica todos los saberes y conocimientos previos para la intervención profesional, entre los años que 1978-1982, las prácticas en Trabajo Social se desarrollaron teniendo en cuenta la naturaleza y metodología de trabajo social en diversos campos laborales privados o públicos, concluyendo que fue una experiencia muy ideologizada fuera de los intereses de la población beneficiaria.

Referencias bibliográficas

- Contreras, N. (1981). La teoría funcionalista y su aplicación en prácticas en Trabajo Social en comunidades. *UNITS* 3, 26-31.
- Cusianovich, A. (2016). Pedagogía de la ternura y Trabajo Social. *Praxis Social*, 107-125.
- Estrada, G. Maravi, L. (1979). Caracter de Clase del Servicio Social. *UNITS* 2, 15-22.
- Ibañez, T. (1994). *Psicología Social Construccionalista*. Guadalajara - Mexico: Universidad de Guadalajara.
- Manrique, A. (1981). A propósito de la pretendida concientización del pueblo para su liberación. *UNITS* - 3, 5-13.
- Micheline, E. (1978). El Servicio Social y el papel de las ideas en el desarrollo social. *UNITS*-1, 56-72.
- Micheline, E. (1982). Tareas del Trabajo Social comprometido. *UNITS* - 4, 34-61.
- Montaño, C. (1998). *Naturaleza del Servicio Social*. San Pablo-Brasil: Cortez.
- Tanaka, M. (2016). Una evaluación post-factum de los grandes debates políticos en la Facultad de Ciencias Sociales de la PUCP. En F. Alan, *El Perú visto desde las Ciencias Sociales*. Lima: Fondo editorial PUCP.
- Vasquez, M. (1978). Prácticas en el sector rural-UNCP. *UNITS* - 1, 23-36.



© 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.

Fundamentos legales y teóricos en la creación de una cooperativa de ahorro y crédito en la comunidad de Mascarillas-Carchi (Ecuador)

Yaáchaykunap kamachikuykunap takyachininkuna Illay mañakuy, chulay milachikunap allaykuyninka Maskarillas-Karchi malkaáchu (Ecuador)

Osanenarotepage otikotagetiro patotagantsi paigiri kirekipage kara timagantsi jitacha Maskarillas-Karchi (Ecuador)

Recibido: 20 enero 2020 Aprobado: 12 marzo 2020

Carlos Javier Lizcano Chapeta

Nacionalidad: Venezolana / Filiación: Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES). Extensión Ibarra. (Ecuador). / Correo: lizcha_4@hotmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1265-9465>

Marco Patricio Villa Zura

Nacionalidad: Ecuatoriana / Filiación: Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES). Extensión Ibarra. (Ecuador). / Correo: ui.marcovilla@uniandes.edu.ec / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5248-0032>

Resumen

El propósito de la investigación consistió en analizar los aspectos legales y teóricos que permiten la creación de una cooperativa de ahorro y crédito en la comunidad de Mascarillas, provincia del Carchi en Ecuador. Se utilizó una investigación de tipo descriptiva donde se plasmaron las características más importantes de los instrumentos jurídicos nacionales, y los aspectos teóricos para la creación de la cooperativa. Igualmente se empleó un diseño de investigación documental ya que se consultaron fuentes bibliográficas y digitales de segunda mano, así como leyes, teorías e instrumentos jurídicos relacionados con el tema. Las técnicas de análisis de datos que se utilizaron fueron el análisis de contenido y la hermenéutica que permitieron interpretar las informaciones recopiladas. Los resultados evidenciaron la necesidad de una entidad social que preste los servicios financieros con oportunidades para todos los habitantes del sector. Se concluyó que una nueva cooperativa promoverá una actividad de ahorro y crédito permitiendo generar el desarrollo económico de la población de Mascarilla y sus territorios aledaños.

Palabras clave:

Fundamentos, legales, teóricos, cooperativa, ahorro, crédito, Mascarillas.

Lisichiku limaykuna:

Takyaykuna, Kamachikukuna, yaáchaykuna, milachiku, milachi, mañana, Maskarillas

Nibarintsipage katingatsaro:

kantëgotagetiro, otigobentagetiro, sangenarentsipage, patotagantsi paigiri kiregipage timaigatsi, Maskarillas.

Legal and Theoretical Foundations for the Creation of a Savings and Credit Cooperative in the Mascarillas-Carchi Community (Ecuador)

Abstract

The purpose of the research was to analyze the legal and theoretical aspects that allow the creation of a savings and credit cooperative in the community of Mascarillas, province of Carchi in Ecuador. A descriptive investigation was used where the most important characteristics of the national legal instruments, and the theoretical aspects for the creation of the cooperative were reflected. Likewise, a documentary research design was used since second-hand bibliographic and digital sources were consulted, as well as laws, theories and legal instruments related to the subject. The data analysis techniques that were used were content analysis and hermeneutics that allowed interpreting the information collected. The results evidenced the need for a social entity that provides financial services with opportunities for all the inhabitants of the sector. It was concluded that a new cooperative will promote a savings and credit activity allowing the economic development of the population of Mascarilla and its surrounding territories to be generated.

Keywords

Fundamentals, legal, theoretical, cooperative, savings, credit, Mascarillas.

Fundamentos legais e teóricos na criação de uma cooperativa de poupança e crédito na comunidade *Mascarillas-Carchi* (Equador)

Resumo

O objetivo da pesquisa foi analisar os aspectos legais e teóricos que permitem a criação de uma cooperativa de poupança e crédito na comunidade de *Mascarillas*, província de *Carchi*, no Equador. Utilizou-se uma investigação descritiva onde se refletiam as características mais importantes dos instrumentos jurídicos nacionais e os aspectos teóricos para a criação da cooperativa. Da mesma forma, foi utilizado um desenho de pesquisa documental porque foram consultadas fontes bibliográficas e digitais de segunda mão, bem como leis, teorias e instrumentos legais relacionados ao tema. As técnicas de análise de dados utilizadas foram análise de conteúdo e hermenêutica que permitiram a interpretação das informações coletadas. Os resultados evidenciaram a necessidade de uma entidade social que ofereça serviços financeiros com oportunidades para todos os habitantes do setor. Concluiu-se que uma nova cooperativa promoverá uma atividade de poupança e crédito que permitirá gerar o desenvolvimento econômico da população de *Mascarilla* e seus territórios circundantes.

Palavras-chave:

Fundamentos, jurídicos, teóricos, cooperativa, poupança, crédito, Mascarillas.

Datos de los autores

Carlos Javier Lizcano Chapeta es Docente-Investigador de la carrera de Derecho en UNIANDES. Extensión Ibarra (Ecuador). Abogado por la Universidad de Los Andes (Venezuela). Licenciado en Educación por la Universidad Nacional Abierta (Venezuela) y Magister en Ciencias Políticas por la Universidad de Los Andes (Venezuela).

Marco Patricio Villa Zura es docente en la Universidad Regional Autónoma de los Andes, extensión Ibarra, Abogado de los Juzgados y Tribunales de la República por la Universidad Técnica Particular de Loja del Ecuador, Magister en Antropología por la Universidad FLACSO del Ecuador.

Introducción

El Pueblo Afro ecuatoriano en el territorio ancestral Salinas-Concepción y Valle del Chota, desde los años sesenta comenzó a organizarse mediante la conformación de organizaciones sociales, lo cual nos ha permitido estar unidos y por ende buscar el fortalecimiento organizacional en el aspecto social, económico y político que nos sirve para satisfacer las necesidades de subsistencia cotidiana de cada familia.

En el actual momento el cooperativismo tiene una acción activa de consumo, ahorro y crédito que juega un papel trascendente en las comunidades rurales en el combate de la marginación y pobreza. Cabe mencionar que, en el territorio ya antes indicado, se impulsaron programas de reforma agraria sobre tenencia de la tierra normadas por el ex IERAC (hoy Subsecretaría de tierras) permitiendo la relevancia de cooperativas de producción y comercialización.

Las cooperativas de ahorro y crédito en el Ecuador constituyen un instrumento fundamental alternativo de desarrollo para los sectores rurales marginales, permitiendo generar créditos a las microempresas productivas, a los comerciantes y pequeños productores agrícolas como una respuesta de dignidad autogestionaria para dar solución a las necesidades colectivas.

Es de vital importancia indicar que, la Ley Orgánica de Economía Popular y Solidaria y del Sector Financiero Popular y Solidario se encuentra en vigencia a partir del año 2011. La forma de organización del Pueblo Afroecuatoriano es la que nos ha enseñado a gobernarnos asimismo en el ámbito político, público y privado, lo que nos permite estar altamente capacitados.

Es necesario en el momento actual, tener en consideración las políticas territoriales como el Plan de Desarrollo Estratégico de la parroquia de Mira, cantón Mira, provincia del Carchi, que se encuentran encaminados a la unión entre comunidades que permiten el fortalecimiento de la actividad de producción agrícola; se ha descubierto que la mayoría de los servicios de las instituciones financieras no pueden llegar a notable población compuesta por pequeños productores, comerciantes formales e informales, microempresarios y servicios, principalmente por los que habitan en la comunidad de Mascarilla, Parroquia Mira, cantón Mira, provincia del Carchi.

Este segmento de la población no tiene fácil acceso a los servicios que prestan las instituciones financieras ya que si lo hacen, estas operaciones se las realiza con un alto interés y este es un motivo para que los beneficiarios de dicho sector acudan a una zona de riesgo, a pesar del alto interés que cobran, dan una facilidad de crédito inmediato sin cumplir con muchos requisitos como lo solicitan las instituciones financieras.

Esta situación es la que limita solicitudes para el otorgamiento de crédito en general, pero particularmente, no permite el acceso al crédito a los habitantes que no poseen activos que sean aceptables como presentar garantías hipotecarias que pide el sistema financiero formal. Por esta situación es importante que se cree una cooperativa de ahorro y crédito para desarrollar al sector extemporáneo.

Observando las actividades de producción que se desarrolla en la comunidad de Mascarilla, parroquia de Mira, Cantón Mira, siendo una comunidad dedicada a la microempresa agrícola en diversidad de productos, pecuarios y servicios; donde se han evidenciado que la mayoría de los servicios ofertados por las instituciones financieras que se encuentran en la provincia del Carchi no pueden llegar a las personas de este sector poblacional.

Considerando el constante crecimiento de la población y la dedicación permanente en sus actividades de producción por ende es necesario tomar en cuenta el sistema financiero cooperativista como una opción de desarrollo económico y social, y de este modo surge la necesidad de buscar una solución a la insatisfacción de las personas que pertenecen a las comunidades rurales marginales.

Dicho lo anterior, se pretende realizar un estudio que abarque las siguientes áreas: investigación sobre el servicio que ofrecería la futura cooperativa y el análisis de los servicios que presenta actualmente la competencia; un estudio técnico para la puesta en marcha; estudio de una base organizativa y legal acorde a la reglamentación de nuestro país, cuya finalidad será obtener resultados que ayuden a la estructuración de una cooperativa sólida con un pronto posicionamiento y con ciertas ventajas competitivas en el mercado de la ciudad.

Y es que en los últimos años se ha palpado la necesidad de cumplir con las expectativas del segmento de mercado seleccionado, en cuanto a obtener un servicio financiero el cual no ha sido satisfecho en gran parte por el sector financiero tradicional, tanto bancario como las cooperativas del Cantón de Mira, por esta situación, se crea la necesidad de constituir la cooperativa de ahorro y crédito en la comunidad de Mascarilla y de este modo desarrollar este sector de la sociedad que no ha sido atendido en estos aspectos.

Metodología

Durante el desarrollo de este estudio se utilizó una investigación de tipo descriptiva ya que se plasmaron las características y elementos más importantes de los aspectos teóricos para crear una cooperativa de ahorro y crédito en la comunidad de Mascarillas, Parroquia de Mira. Igualmente se establecieron algunos aspectos característicos de los nuevos enfoques legales sobre el cooperativismo.

Así mismo, se empleó un diseño de investigación documental ya que se consultaron fuentes bibliográficas y digitales de segunda mano, así como leyes, teorías e instrumentos jurídicos relacionados con el tema. En cuanto a las técnicas de recolección de la información, se aplicaron las fichas de contenido y los resúmenes, como estrategias para el acopio de la información más relevante, la cual suministró los datos fundamentales para cumplir con el propósito central de la investigación.

En lo que refiere a las técnicas de análisis de datos, se utilizaron estrategias como el análisis de contenido y la hermenéutica, las cuales permitieron interpretar las informaciones recopiladas. Finalmente, se utilizó el método crítico para plasmar las ideas y posturas propias sobre la normativa jurídica. Este proceso suministró insumos para plantear una solución al problema, mediante la creación de una cooperativa de ahorro y crédito, como alternativa estratégica de desarrollo social en los territorios de Mascarilla y sus alrededores.

Resultados y discusión

Las cooperativas de ahorro y crédito

Son organizaciones formadas por personas naturales y/o jurídicas que se unen voluntariamente con el objeto de realizar actividades de intermediación financiera y de responsabilidad

social con sus socios y previa autorización de la Superintendencia, con clientes o terceros con sujeción a las regulaciones y a los principios reconocidos en la ley orgánica de la economía popular y solidaria y del sector financiero popular y solidario (Ley Orgánica de la Economía Popular y Solidaria del Sector Financiero Popular y Solidario).

En el mismo aspecto, la ley de Cooperativas, señala que: son cooperativas las sociedades de derecho privado, formadas por personas naturales o jurídicas que, sin perseguir finalidades de lucro, tienen por objeto planificar y realizar actividades o trabajos de beneficio social o colectivo, a través de una empresa manejada en común y formada con la aportación económica, intelectual y moral de sus miembros (Ley de Cooperativas del Ecuador).

En el actual momento es necesario que los grupos humanos busquen la integración con el fin de perdurar, competir, avanzar y desarrollarse, las cooperativas de ahorro y crédito, tienen el compromiso de crear nexos y acciones organizadas para mejorar en el aspecto social y económico de la familia de sus socios.

En las cooperativas de ahorro y crédito se ofrece la oportunidad de impulsar el desarrollo económico aplicando las metas establecidas en la institución, y proporcionar productos y servicios financieros de alta calidad a los clientes; la cooperativa antes mencionada proporciona a las socios acceso a servicios de ahorro muy necesarios, asegurando que sus ahorros estén depositados en entidades financieras que garantice seguridad.

En el mismo sentido Luis Chiriboga (2007) expresa que, la cooperativa es una sociedad de derecho privado, formada por personas naturales o jurídicas que sin perseguir finalidades de lucro, tienen por objeto planificar y realizar actividades o trabajos de beneficio social o colectivo a través de una empresa manejada en común y formado con la aportación económica, intelectual y moral de sus miembros.

Investigación de mercado

Según Nassir Sapag (2007) señala que, la investigación de mercado considera la opinión de los clientes como pertinente predictiva. Para ello, recurre a diversas formas de recopilación de sus opiniones, como por ejemplo: la toma de encuestas de una muestra representativa de la población, la realización de experimentos o la observación de los consumidores potenciales en mercados de prueba, entre otras, buscando probar o refutar hipótesis sobre un mercado específico, es decir, las características de algún producto o de los consumidores.

Para Kinnear y Taylor (1998) indican que, “en el proyecto de la investigación de mercado se considera algunos pasos para ejecutar el proceso de investigación, es esencial prever todos los pasos y reconocer su dependencia”.

Análisis del entorno

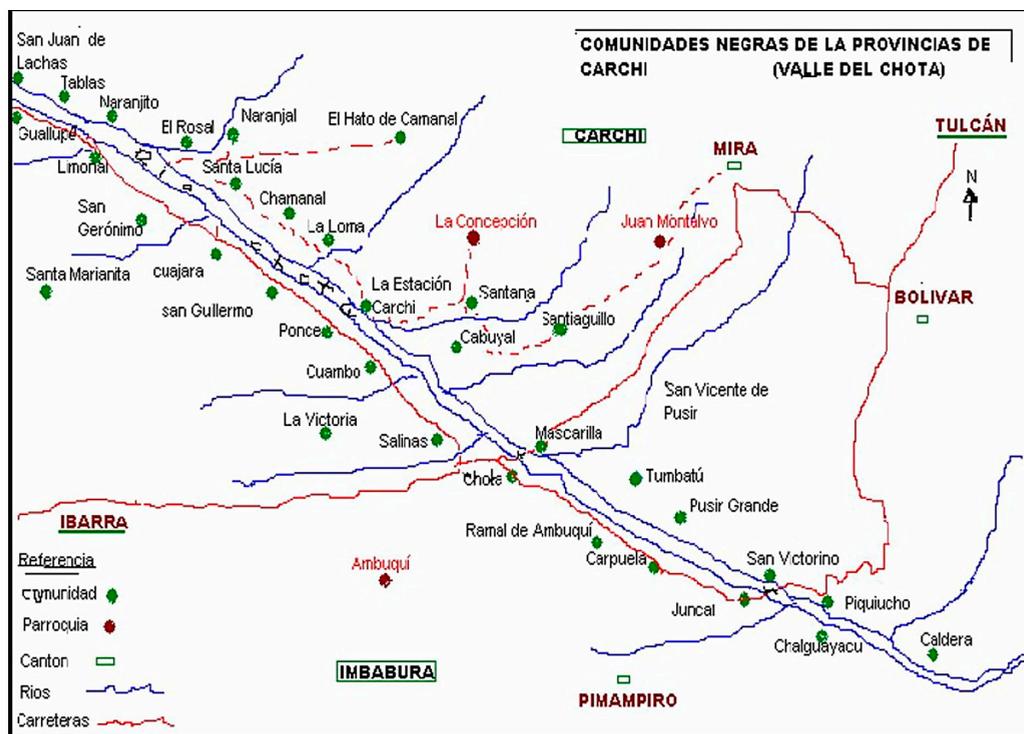
El entorno, es el estudio del lugar donde se va a constituir el proyecto, tomando en cuenta tanto los factores del macro-entorno como los del micro-entorno de la Comunidad de Mascarrilla parroquia de Mira, cantón Mira, provincia de Carchi.

Cobertura de acción de la cooperativa de ahorro y crédito y crédito

La cobertura de acción que realizará la cooperativa de ahorro y crédito Valle del Chota será el territorio ancestral Concepción-Salinas y Valle del Chota que pertenecen al Pueblo Afroecuatoriano.

Mapa 1

Asentamientos de las comunidades afro ecuatorianas en la Provincia del Carchi y Imbabura.



Fuente: Comunidades del Valle del Chota- Concepción y Salinas FECONIC (2014).

Análisis del macro entorno

La autora Pinargote Ángela (2014) expresa que, el macro-entorno está formado por fuerzas, las cuales son externas del mundo industrial que se pueden llegar a monitorear.

Comprende la influencia de los factores externos al sector industrial o al negocio a emprender, para realizar un análisis correcto se tomó en la cuenta dos puntos principales:

El análisis de mercado y, el del sector industrial, en donde se pretenda realizar el proyecto (Pinargote Ángela 2014: 8).

Análisis del micro-entorno

En el mismo sentido la autora dice que, el micro-entorno, está conformado por el conjunto de fuerzas presentes en el horizonte inmediato, existen seis tipos; el propio negocio, proveedores, intermediarios, clientes, competidores y grupos de personas con intereses comunes. Esto ayuda a comprender la influencia de los factores que se encuentran al alcance de las organizaciones (Pinargote Ángela 2014: 9). Concluyo que, se ejecuta un análisis minucioso sobre el macro entorno basado en la influencia de los factores externos al negocio a emprender y el micro entorno el análisis del mercado y el del sector industrial.

Participación Ciudadana

Los ciudadanos de la comunidad de Mascarilla, que pertenecen a la Federación de Comunidades y Organizaciones Negras de Imbabura y Carchi “FECONIC” y de la Corporación Porvenir Valle del Chota participaran activamente en la creación de la nueva cooperativa de ahorro y crédito, permite que las personas se informen y opinen responsablemente acerca de la actividad financiera a desarrollarse.

La ciudadanía aporta con información relevante que sirve para recopilar ideas y realizar proyectos sostenibles que impulsan al desarrollo social, además son los que se encargan de revisar, evaluar y determinar si existe transparencia en la cooperativa de ahorro y crédito. Por ello, es importante recordar con Baca (2006), que “siempre que exista una necesidad humana de un bien o un servicio habrá necesidad de invertir, pues hacerlo es la única forma de producir un bien o un servicio” (p.2).

Estudio Técnico

Dentro de la viabilidad económica de un proyecto, este estudio tiene como objetivo dar respuesta al momento de cuantificar el monto de las inversiones y de los costos de operación pertinentes a esta área.

Es el análisis de elementos que tienen que ver con la ingeniería básica del producto y/o proceso que se desee implementar, para ello se tiene que hacer la descripción detallada del mismo con la finalidad de mostrar todos los requerimientos para hacerlo funcionar. Consiste en diseñar la función producción óptima, que mejor utilice los recursos disponibles para obtener el producto deseado, sea este un bien o servicio (Sapag, 2007, p.32).

Estudio Organizacional

Dentro de los estudios de factibilidad de proyectos, este es el que tiene menos relevancia, y se refiere a los factores propios de la actividad ejecutiva de su administración: organización, procedimientos administrativos y aspectos legales (Sapag, 2008).

Dentro del estudio organizacional, está la de descripción de puestos, para esto se debe partir con la descripción del puesto. Y luego se comienza la búsqueda de la persona idónea para dicho puesto mediante entrevistas y revisando sus distintas aptitudes (Puchol, 2007).

Dentro de una empresa se debe estudiar la cantidad de personas que se tendrán, cuantas son necesarias y cómo será su organización. Para esto se realizó un análisis de puesto de trabajo. Con la finalidad de obtener el personal más capacitado para la realización de las labores que se generaran dentro de la compañía, este consiste en la descomposición de las responsabilidades, tareas, características del entorno y las competencias del ocupante en unidades operacionales e identificables, se deberá escoger a la vez el proceso de análisis de puesto idóneo para el puesto de trabajo (Bustos, 2012).

Cuando el estudio organizacional no es lo suficientemente analítico se puede repercutir en la cuantificación incorrecta de aspectos tales como inversión inicial, capital de trabajo, y principalmente, en la elevación innecesaria de los costos administrativos. Para evitar este tipo de complicaciones, se recomienda la elaboración de este estudio a profesionales especializados en organización productiva y administrativa cuando se trate de una empresa grande y con una complicada estructura organizacional.

Cuando se realiza este tipo de estudios, es necesario explicar dicha estructura organizacional a través de organigramas, que facilitan la visualización y funciones del personal que haya definido para el funcionamiento de nuestro proyecto (Valbuena, 2000).

Estudio de mercado

En el presente estudio de investigación lo principal es la factibilidad del proyecto se especifica en el estudio de mercado, que significa conocer y cuantificar los clientes que pertenecen a la cooperativa en desarrollo, así como la competencia en este tipo de institución, un análisis de precios y la comercialización aplicar con el objeto de impulsar sus productos financieros.

Mediante el estudio de mercado se logra alcanzar lo siguiente:

- a) Determinar los productos que se va a ofrecer
- b) Analizar cuál es la demanda insatisfecha al cliente en el mercado

Por su parte Baca indica que, “El estudio de mercado se entiende como el área en que concluyen las fuerzas de la oferta y la demanda para realizar las transacciones de bienes y servicios a precio determinados” (2006, p.15).

Según Kotler expresa que, “la investigación de mercado consiste en el diseño, la recopilación, el análisis y el reporte de la información y de los datos relevantes del mercado” (2006, p.33).

En el presente proyecto de factibilidad el estudio de mercado se realizó en algunas instituciones privadas como cooperativas de ahorro y crédito, bancos comunitarios del Cantón Mira para determinar la oferta y demanda de los servicios y productos financieros que tiene la cobertura en el mercado.

Es importante indicar el estudio de la demanda de mercado se ejecutó al microempresario agrícola, al comerciante formal e informal de la comunidad de Mascarilla y el cantón Mira con el objeto de determinar cuál es la situación actual que tiene para acceder al financiamiento de créditos con las instituciones financieras locales para ejecutar la siembra de los productos.

Dentro de este estudio de investigación se logra determinar que el jefe de familia se dedica a la microempresa agrícola en el área superficial que oscila de 0.5 a 2.5 hectáreas de tierras que

le sirve para ejecutar la actividad de producción agrícola, por una parte, la esposa del jefe de familia es una mujer idónea llena de cualidades y virtudes que se dedica a ser ama de casa y a la comercialización de los productos hacia el mercado local y nacional. Por otra, las mujeres de Mascarilla se dedican a la comercialización de productos del vecino país Colombia con la finalidad de ayudar y de esta manera salir adelante con su familia.

El micro empresario agrícola, el comerciante formal e informal en la comunidad de Mascarilla requiere financiamiento de un crédito a corto, mediano y largo plazo para realizar la inversión en la microempresa agrícola y en el negocio, una vez que la microempresa está en producción, el microempresario y el comerciante formal e informal realiza dos tipos de productos que son interesantes en el aspecto social; el primer producto es pagar el monto de crédito financiado por la cooperativa de ahorro y crédito en el tiempo acordado y el segundo producto es realizar depósito y ahorro a corto, mediano y largo plazo en la cooperativa antes indicada con el objeto de que el microempresario agrícola, el comerciante formal e informal sea estimulado de conformidad a la ley.

La investigación de mercado estuvo basada en la investigación de campo a través de entrevistas realizadas a personas que participan en las actividades de producción agrícola en la comunidad de Mascarilla, las entrevistas se ejecutaron a 100 personas donde se concluye lo siguiente:

- a) De las personas encuestadas indican que, el sueldo oscila entre 100 y 400 dólares americanos.
- b) Cabe mencionar que, en su mayoría las personas en la comunidad de Mascarilla ejecutan créditos pequeños desde 100 hasta 1000 dólares americanos.
- c) De las personas entrevistadas en la comunidad de Mascarilla el 80% no tienen cuenta de ahorro y son quienes aceptan la creación de una nueva cooperativa de ahorro y crédito en la comunidad de Mascarilla.
- d) De las personas encuestadas el 80% han considerado que los servicios financieros de las instituciones no otorgan créditos a las personas del sector Mascarilla.
- e) El ahorro que realizarían los socios de la nueva cooperativa sería un promedio mensual de 10 a 30 dólares.

¿Cómo se define al mercado?

Según, Ficher y Espejo (2011) expresan que, Es donde confluye la oferta y la demanda, en un sentido menos amplio, el mercado es el conjunto de todos los compradores reales y potenciales de un producto. Por ejemplo: El mercado de los autos está formado no solamente por aquellos que poseen un automóvil sino también por quienes estarían dispuestos a comprarlo y disponen de los medios para pagar su precio (p.87).

En el mismo sentido, Kotler, Philip (2007) señalan que: “Es un grupo de compradores y vendedores de un determinado bien o servicio. Los compradores determinan conjuntamente la demanda del producto, y los vendedores la oferta” (p.23).

¿Cuál es la importancia del estudio de mercado?

El estudio de mercado se constituye la base primordial para tomar la decisión de continuar, o no, con el estudio del proyecto de creación de la cooperativa de ahorro y crédito, ya que

permite determinar si la creación de la nueva institución financiera cuenta con un mercado al cual es posible incursionar.

Por otra parte, el estudio de mercado provee de la información necesaria, con respecto a la demanda, la oferta; permitiendo de esta manera realizar un diagnóstico del mercado, para poder establecer las mejores condiciones de servicio financiero a través de la cooperativa de ahorro y crédito.

¿Cuál es el objeto de estudio de mercado?

El Estudio de Mercado representa una pieza fundamental que sirve en la elaboración de un proyecto de creación de la cooperativa de ahorro y crédito, porque es una herramienta por medio de la cual se obtiene la información necesaria y exacta que dará como resultado conocer los requerimientos y necesidades de los consumidores así como las fortalezas y debilidades de la competencia, con la finalidad y objeto primordial de saber la aceptación del producto en el mercado.

Marco Legal

La Constitución de la República, en su artículo 283, establece que el sistema económico es social y solidario; reconoce al ser humano como sujeto y fin; propende a una relación dinámica y equilibrada entre sociedad, Estado y mercado, en armonía con la naturaleza; y tiene por objeto garantizar la producción y reproducción de las condiciones materiales e inmateriales que posibiliten el buen vivir. Además, establece que el sistema económico se integrará por las formas de organización económica popular y solidaria, e incluirá a los sectores cooperativistas, asociativos y comunitarios.

Igualmente, en su artículo 309, establece que el Sistema Financiero Nacional incluye al sector financiero popular y solidario, el cual contará con normas y entidades de control específicas y diferenciadas, que se encargarán de preservar su seguridad, estabilidad, transparencia y solidez. Por su parte, en el artículo 311, establece que el sector financiero popular y solidario se compondrá de: cooperativas de ahorro y crédito, entidades asociativas o solidarias, cajas y bancos comunales, cajas de ahorro; estableciendo, que las iniciativas de servicios del sector financiero popular y solidario y las micro, pequeñas y medianas unidades productivas recibirán un tratamiento diferenciado y preferencial del Estado, en la medida en que impulsen el desarrollo de la economía popular y solidaria.

El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010 en su Objetivo No. 6 garantiza el trabajo, justo y digno, mediante la aplicación de la Política 6.1, cuyo objetivo es propiciar el empleo emergente y dinamizar la economía considerando, para tal efecto, las siguientes estrategias: 1. Incentivo a las Cooperativas de Ahorro y Crédito y entidades de Finanzas Solidarias para captar y canalizar el ahorro, con costos equitativos, favoreciendo en particular a los emprendimientos de la economía solidaria; 2. Fomento a las micro y pequeñas empresas, tomando en cuenta a las Finanzas Solidarias en sus diversas formas, estimulando proyectos articuladores, cooperativos y comunales exitosos; y, 3. Consolidación de un programa integral dirigido a las Finanzas Solidarias en sus diversas formas, que permitan a micro y pequeños empresarios el acceso a recursos crediticios y mercados financieros bajo condiciones preferenciales.

En este sentido, el Gobierno Nacional busca promover la democratización del acceso al crédito por parte de los actores de la Economía Popular y Solidaria, objetivo que será logrado con el impulso y fortalecimiento del sector financiero popular y solidario a fin de que sea un efectivo catalizador de recursos a los sectores más vulnerables del país. Igualmente, el sector cooperativo de ahorro y crédito ha posibilitado el acceso al crédito a los sectores de la economía popular que han sido excluidos del sector financiero formal, convirtiéndose así en un elemento dinamizador de la economía nacional, el aparato productivo en particular, fortaleciendo el tejido social en los territorios. Es necesario dotar a las cooperativas de ahorro y crédito de un marco jurídico que les permita desenvolverse dentro de los principios, valores y fines cooperativistas, en el marco de su objeto social de intermediario financiero cooperativo.

Por otra parte la Ley General de Instituciones del Sistema Financiero en su artículo 212 establece que mediante decreto ejecutivo se reglamentará la constitución, organización, funcionamiento y liquidación, así como las facultades de competencia y control de la Superintendencia de Bancos y Seguros respecto de las cooperativas de ahorro y crédito que realizan intermediación financiera con el público; y, En ejercicio de las atribuciones conferidas por los artículos 147 número 13 de la Constitución de la República del Ecuador, y 212 de la Ley General de Instituciones del Sistema Financiero.

Conclusiones

La carta magna del Estado indica que, el sector financiero popular y solidario se compondrá de cooperativas de ahorro y créditos, entidades asociativas o solidarias, cajas y bancos comunales, cajas de ahorro. Las iniciativas de servicios del sector financiero popular y solidario, y la micro, pequeñas y medianas unidades productivas, recibirán un tratamiento diferenciado y preferencial del Estado, en la medida en que impulsen el desarrollo de la economía popular y solidaria (Constitución de la República 2008, p. 311).

En la Constitución de la Republica establece que, se reconocen diversas formas de organización de la producción en la economía, entre otras las comunitarias, cooperativas, empresas públicas o privadas, asociativas, familiares, domésticas, autónomas y mixtas (Constitución de la República 2008: 319).

Por su parte, la ley de la Superintendencia de Economía Popular y Solidaria permite que se desarrolle económicamente la cooperativa de ahorro y crédito, se capacite a los socios de la cooperativa en normas y procedimientos Cooperativos.

Potenciar las prácticas de la economía popular y solidaria para que se desarrollen en las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades, y en sus unidades económicas productivas, va a permitir alcanzar el Sumak Kawsay (Ley Orgánica de Economía Popular y Solidaria del Sistema Financiero 2011, p. 3).

Finalmente, una nueva cooperativa promoverá una actividad de ahorro y crédito permitiendo generar desarrollo económico de la población de Mascarilla y el entorno. Estas instituciones tienen características de orden social y económico con el objeto de satisfacer las necesidades de las personas a un bajo costo. Es de vital importancia capacitar a los socios de la nueva cooperativa en el ámbito de cooperativismo y de este modo lograr el buen vivir.

Referencias bibliográficas

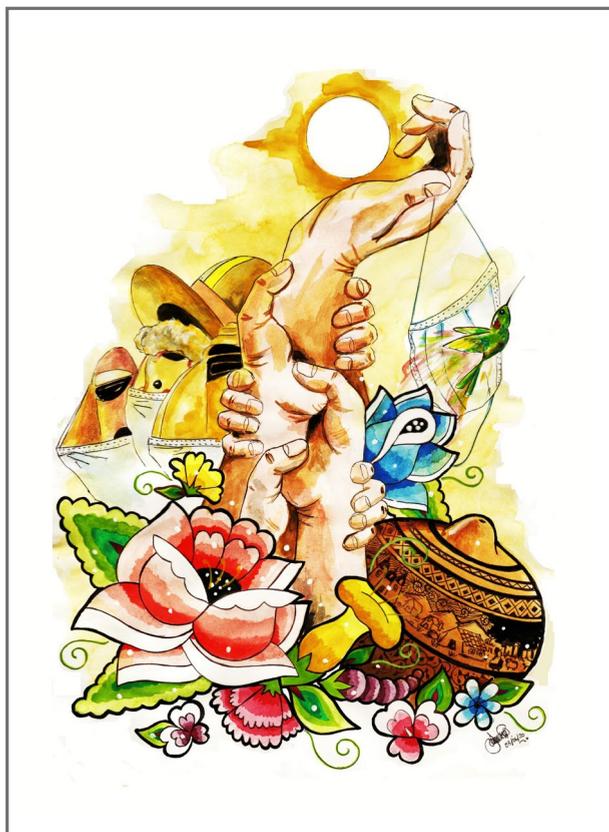
- Baca, G. (2006). *Evaluación de proyectos*. 5a ed. México D.F., McGraw-Hill. 383p.
- Constitución de la República del Ecuador (2008). Registro Oficial 449 del 20 de Octubre de 2008.
- Bustos, F. (2012). *Manual de instrumentos de gestión y desarrollo de las personas en las organizaciones*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Chiriboga, L. (2007). *Sistema Financiero*. Primera Edición. Quito –Ecuador: Poligráficas Jokama.
- Federación de Comunidades y Organizaciones Negras de Imbabura y Carchi (FECONIC). (2014).
- Ficher, L. y Espejo, J. (2011). *Mercadotecnia*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Kinnear, C.T. & Taylor, R.J. (1998). *Investigación de mercados*. México: Mc. Graw Hill.
- Kotler, P. (2007). *Dirección de Mercadotecnia*. Octava Edición. Editorial ESAN
- Kotler, P Keller, K. (2006). *Dirección de Marketing*. 12a ed. México: Pearson Educación.
- Ley de Economía Popular y Solidaria y del Sector Financiero Popular y Solidario (2011). Registro Oficial N° 444 - martes 10 de mayo del 2011.
- Ley de Cooperativas del Ecuador (2001). Registro Oficial N°400 del 29 de agosto de 2001.
- Pinargote, A. (2014). *Estudio de factibilidad para la creación de una cooperativa de ahorro y crédito en la Parroquia Crucita, Cantón Portoviejo, Provincia de Manabí*. Tesis de grado para optar al título de maestría. Universidad de Guayaquil.
- Puchol, L. (2007). *Dirección y gestión de recursos humanos*. Séptima edición. Madrid: Díaz de Santos.
- Sapag, N y Sapag, R. (2008). *Preparación y evaluación de proyectos*. Quinta edición. Bogotá: McGraw-Hill.
- Sapag, N. (2007). *Proyectos de Inversión. Formulación y Evaluación*. México: Pearson Prentice Hall.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010*. SEPLANDES-Ecuador.
- Valbuena, R. (2000). *La evaluación del proyecto en la decisión del empresario*. México, CV Ediciones.



© 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



Concepción del mundo de los docentes y rendimiento académico de los estudiantes

Amawtakunap pachakaap lisiynin
yačhapakukunap yačhaynin milay

Igenganeegi ogomeantaigatsi aike
omonkarata igotaneegi janekijegipage

Recibido: 29 enero 2020 Aprobado: 15 junio 2020

Régulo Pastor Antezana Iparraguirre

Nacionalidad: Peruana

Filiación: Universidad Nacional de Huancavelica

Correo: regulo.antezana@unh.edu.pe

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2822-6186>

Resumen

La interpretación y transformación de los fenómenos sociales, naturales y del pensar, se manifiesta solo a través de dos concepciones del mundo: idealista o materialista. No hay una tercera posibilidad. Por ejemplo, el idealismo en torno al problema del proceso histórico, justifica la crisis de la formación capitalista como un problema, fundamentalmente espiritual del hombre, y que la desintegración de dicha sociedad será la desaparición de la “cultura universal”. En contraposición a ella, el materialismo dialéctico sostiene, que como materia social que somos, también nos sometemos a las leyes de movimiento social; no existe materia en movimiento arbitrario, sin rumbo u orientación y que estamos sujetos a determinadas leyes sociales. La educación como factor importante en el desarrollo o el fracaso de la sociedad, lleva a los profesores, el mérito o la responsabilidad, respectivamente. Por tanto, ¿qué relación existe entre la concepción del mundo de los profesores con el rendimiento académico de sus estudiantes?

Palabras clave:

Concepción del mundo,
rendimiento académico

Lisichiku limaykuna:

Pachakap lisiynin, yačhay
milayninwan.

Katingatsaro nibarintsipage:

Pigotokotagetagani
timagantsigite aike
irogotaneegi janekijegi.

Datos del autor

Régulo Pastor Antezana Iparraguirre docente e investigador en Ciencias y Humanidades. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Huancavelica.

Conception of the World of Teachers and the Academic Performance of Students

Abstract

The interpretation and transformation of social phenomena, natural and of thinking, is manifested only through two conceptions of the world: idealistic or materialistic. There is no third possibility. For example, the idealism around the problem of the historical process, justifies the crisis of capitalist formation as a problem, fundamentally spiritual of man, and that the disintegration of said society will be the disappearance of the "universal culture". In opposition to it, dialectical materialism holds, that as a social matter we are, we also submit ourselves to the laws of social movement; there is no material in arbitrary movement, without direction or orientation and that we are subject to certain social laws. Education as an important factor in the development or failure of society, leads to teachers, merit or responsibility, respectively. Therefore, what is the relationship between the teachers' conception of the world and the academic performance of their students

Keywords

Conception of the world, academic performance

Concepção do mundo dos docentes e o rendimento acadêmico dos estudantes

Resumo

A interpretação e transformação dos fenômenos sociais, naturais e do pensar se manifesta apenas através de duas concepções do mundo: idealista ou materialista. Não há terceira possibilidade. Por exemplo, o idealismo em torno do problema do processo histórico justifica a crise da formação capitalista como um problema, fundamentalmente espiritual do homem, e que a desintegração da referida sociedade será o desaparecimento da "cultura universal". Em oposição a ela, o materialismo dialético sustenta, que, como matéria social que somos, também nos submetemos às leis do movimento social; não há matéria no movimento arbitrário, sem direção ou orientação e que estamos sujeitos a certas leis sociais. A educação como fator importante no desenvolvimento ou fracasso da sociedade, leva aos professores, mérito ou responsabilidade, respectivamente. Portanto, qual é a relação entre a concepção do mundo dos professores e o desempenho acadêmico de seus estudantes?

Palavras-chave:

Concepção do mundo, desempenho acadêmico

Introducción

La comprensión e interpretación de los fenómenos que ocurren en la naturaleza, sociedad y el pensamiento humano, solo es posible a través de dos concepciones del mundo: idealista o materialista, entre la doctrina burguesa y la comunista, el idealismo y el materialismo, la metafísica y la dialéctica materialista, cada una de ellas, presentadas actualmente en diversas corrientes filosóficas: neopositivismo, existencialismo, neotomismo, materialismo mecánico, revisionismo, anarquismo, materialismo dialéctico e histórico.

En torno al problema del proceso histórico se desprende una permanente lucha ideológica, dado que las distintas formas de interpretarlo se hallan vinculadas a la evaluación del presente y el futuro. El idealismo justificando la crisis de la formación capitalista, presenta ésta como un problema fundamentalmente espiritual del hombre, interpretando que la desintegración del capitalismo será la desaparición de la “cultura universal”. Tal es así, que el filósofo religioso E. Brightman, presenta esta contradicción del siguiente modo:

El mundo personal es el mundo de conflicto interno y externo. Los individuos y las sociedades se encuentran en conflicto a muerte entre sí y no saben cómo pararse...El peor de todos es el conflicto interno de cada persona. El alma se encuentra en estado de conflicto a causa de sus deseos, de sus conocimientos, de su ignorancia y sus prejuicios, de su debilidad y su fuerza, de sus ambiciones y sus temores, de su crueldad y su conciencia. (Citada por la Academia de Ciencias de la URSS, 1975, p. 359).

Asimismo, el filósofo Max Scheler, entrando en contradicción entre la ciencia y la concepción del mundo del hombre, afirma: “La ciencia –con mayor motivo cuanto más sería, rigurosa y libremente se la entiende y utiliza en general sin prevenciones- no tiene, en esencia, ninguna importancia para adquirir y afianzar una concepción del mundo.” (Citada por Academia de ciencias de la URSS, 1975, p. 360).

La doctrina idealista, defendida por filósofos burgueses, aún no ha sido capaz de proponer soluciones científicas a los problemas más importantes de la vida. Cada vez que el imperialismo, atraviesa por una crisis, evidencia también su profunda crisis ideológica, principalmente en su concepción filosófica del mundo. Entonces, estos filósofos se encuentran imposibilitados de resolver los problemas; como el problema del ser, del conocimiento; es decir incapaces de revelar las fuerzas que determinan el desarrollo social y sus leyes que ponen su movimiento.

Los filósofos burgueses, no han podido descubrir la ‘lógica del ser social’. Semejante tarea, les imposibilita, descubrir estas leyes de la historia, por recelo, en que alguien le reemplace contrario a lo que desea, o contrario a sus intereses, o en todo caso por demasiada perturbación angustiosa, por el riesgo de perder su dominación, y por tanto lo conduciría definitivamente a extinguirse, y obviamente será el triunfo de la clase proletaria. (Mao, 1971, pp. 106-107).

Mientras que otro grupo de intelectuales afirman, que como materia social que somos, también nos sometemos a las leyes de movimiento social. Nuestro desarrollo no corresponde a un movimiento arbitrario, sin rumbo u orientación, estamos sujetos a ciertas leyes sociales que el hombre sabiamente puso al descubierto.

La historia reconoce que la clase burguesa cumplió su tarea progresista y revolucionario en la lucha contra la ideología feudal. Sin embargo, en la actualidad se ha convertido en una sociedad caduca, y debe ser ocupado por una nueva y viable; “...pacíficamente, – planteaba Engels

(1975, p. 15) – si lo viejo es lo bastante razonable para resignarse a morir sin lucha; por la fuerza, si se opone a esta necesidad.” Todo lo que existe “...es decir, todo lo que crece de día en día es racional, y todo lo que de día en día se descompone es irracional y, por lo tanto, no ha de evitar la derrota.” (Stalin, 1972, p. 18). No obstante, ellos evitan conocer esta y otras leyes sociales.

El mundo se va moviendo con tres grandes contradicciones: la guerra entre países imperialistas, la lucha incesante entre países opresores con los oprimidos, y, entre la burguesía y el proletariado. Para conservar su poder, como clase dominante requiere organizarse externa e internamente.

Por ejemplo, Martínez Rangel & Reyes Garmendia (2012, p. 36) demuestran que los acuerdos que asumieron los miembros del Consenso de Washington, hace más de veinte años, aproximadamente, “...siguen vigentes y son las más influyentes en las economías de muchos países de América Latina, gracias a que éstas forman parte de las condiciones que los organismos internacionales imponen a sus países miembros principalmente cuando éstos necesitan préstamos.” Por tanto, “El neoliberalismo se instauró con éxito en la vida económica de América Latina, a partir de las políticas económicas, primero de Bretton Woods en la posguerra y del Consenso de Washington en la década de 1990.” (Martínez Rangel & Reyes Garmendia, 2012, p. 64).

Casualmente en el Perú y otros países de América Latina, se produjo transformaciones sustanciales a partir de la década del 90 del siglo pasado, fundamentalmente cambios en la Constitución Política de Estado, imprimiéndose la “libre competencia”, “el libre comercio” y otros términos referidos al principio burgués: “lo privado es mejor que lo público” En el campo educativo, sus cambios fueron desde la orientación metodológica y conceptual del proceso enseñanza aprendizaje, hasta la eliminación de la asignatura de filosofía, porque conocen que “La filosofía tiene la particularidad de ser una ciencia de efecto universal...no se restringe a esferas locales, nacionales o continentales.” (Cerrón, 1989, p. 60).

Por otro lado, el rendimiento académico de los estudiantes del Perú no es tan atractivo, en comprensión lectora, habilidades matemáticas y ciencia, con respecto a los resultados de países vecinos de América Latina y el mundo. Así lo evidencia los puntajes obtenidos en las pruebas PISA, donde cada tres años, el Perú participa en este proceso, ubicándose en los últimos lugares (OCDE, 2016). Asimismo, a nivel nacional desde el año 2015, se aplica a estudiantes del segundo grado del nivel secundario, la Evaluación Censal a Estudiantes (ECE), cuyo reflejo deja mucho que desear, encontrándose Huancavelica en el nivel previo al inicio en lectura y Matemática (SICRECE, 2016).

El resultado del trabajo, en el plano educativo, permite recomendar a los docentes, tomar la decisión de formarse bajo una determinada concepción del mundo, que verdaderamente contribuya el mejoramiento del rendimiento académico de sus estudiantes. Además, en el ámbito político, hará posible que los responsables del diseño de políticas educativas, no sólo de Huancavelica, sino a nivel nacional, propongan dentro del desempeño docente, estudios y actualizaciones referidos a todo un conjunto de informaciones, explicaciones e interpretaciones, pero con argumentos y fundamentos científicos, en cuanto al arte, filosofía, ciencia, moral, derecho, política, etc., de tal manera, que el docente se encuentre formado e informado del acontecer social, natural y del pensamiento humano; de esta manera los profesores eviten el oportunismo, la individualismo, el egoísmo, entre otras situaciones que dañen su labor de maestro y del estudiante, y como tal a la sociedad en su conjunto.

Antecedentes de estudio

La salvadoreña, Lambruschini (1997), en *Filosofía Oriental en la Concepción del Hombre*, difunde la concepción del mundo del hombre oriental y su relación con el mundo occidental, iniciándose en esta perspectiva una nueva cosmovisión acerca de aspectos tratados por el hombre durante su existencia, cuya filosofía oriental viene imponiéndose en la parte occidental.

En América del Sur, el colombiano Cantero (1997), en sus postulados sobre *Incidencia de la Escolástica sobre la Teología en General en el Medioevo, en la Edad Moderna y en la Edad Contemporánea*, plantea que la escolástica es una corriente que reaccionó a todo tipo de relación de la teología con la ciencia, esa filosofía es el fundamentalismo. Esta corriente filosófica, reacciona contra la crítica bíblica moderna, la teología liberal y la reformista del evangelio social, que eran los verdaderos motivos de la controversia. Lo que hace que esta concepción refleje una clara tendencia fundamentalista.

Antezana (2010) en su tesis: *La concepción filosófica predominante en los docentes de la Región Huancavelica, a finales del pasado milenio y principios del presente*, concluye, que con la reestructuración del capitalismo y producto del inicio del repliegue político general del proletariado, aproximadamente a partir de 1985; el cual se incrementa desde la última década del siglo pasado, hasta el presente milenio, la mayoría en los docentes de la Región Huancavelica se viene imponiendo una concepción idealista del mundo, con tendencia neopositivista y católica neotomista.

Monrroy (2012) de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima, en su tesis *Desempeño docente y rendimiento académico en Matemática de los alumnos de una Institución Educativa de Ventanilla – Callao*, y con el objetivo de establecer si existe relación entre el desempeño docente y el rendimiento académico de dichos alumnos en el Área de Matemática, llegó a las siguientes conclusiones: Encontró una correlación positiva entre el rendimiento académico y las prácticas pedagógicas del desempeño docente. Asimismo, existe una correlación positiva entre el rendimiento académico y la responsabilidad en funciones laborales del desempeño docente, aspecto que incide en mayor medida en comparación con las otras dimensiones; y, una correlación positiva entre el rendimiento académico y las relaciones interpersonales del desempeño docente.

Gutierrez (2003) citado por Monrroy (2012, p. 6) en su trabajo de investigación, *Relación entre el desempeño docente y el rendimiento académico de estudiantes de la EBR de Lima Metropolitana en el año 2003*, determina “que el promedio del rendimiento académico del grupo de alumnos que tuvo profesores con desempeño eficiente, es mayor que el promedio del grupo de alumnos que tuvo profesores con desempeño no eficiente.”

Barriga (1985) de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, citado por Monrroy (2012, p. 7) en su tesis: *Influencia del docente en el rendimiento académico del alumno*, concluye que los factores docentes en la determinación del rendimiento académico escolar, dependen del área curricular y el tipo de rendimiento académico, aunque la variable conducción y organización pedagógica presenta incidencias de mayor significatividad; además, los aspectos conductuales y actitudinales de los docentes parecen ser más importantes que los cognoscitivos.

Concepción del mundo

A lo largo de la historia del conocimiento del hombre, permanentemente han estado presentes dos concepciones, en constante lucha, pugna y controversia, acerca de las leyes del

movimiento y desarrollo de la materia inorgánica, orgánica y social: una es la concepción dialéctica materialista, y la otra, la concepción idealista del mundo.

Según como se resuelva el problema de la relación entre el ser y el pensar, se distinguían o se dividían en dos grandes grupos. Los que afirmaban, decía Engels (1975, p. 28), “El carácter primario del espíritu frente a la naturaleza, y por tanto admitían, en última instancia, una creación del mundo...formaban en el campo del idealismo. Los otros, los que reputaban la naturaleza como lo primario, figuran en las diversas escuelas del materialismo.”

Marx y Engels (1974, p. 22) interpretaba en su libro *Ideología Alemana*, respecto al hombre intelectual, al hombre teórico con relación a la vida real:

No se parte de lo que los hombres dicen, se representan o se imaginan, ni tampoco del hombre predicado, pensado, representado o imaginado, para llegar, arrancando de aquí, al hombre de carne y hueso; se parte del hombre que realmente actúa y, arrancando de su proceso de vida real, se expone también el desarrollo de los reflejos ideológicos y de los ecos de este proceso de vida.

Por tanto, debe partirse siempre de las condiciones reales, pero no mecánicamente, sino en su movimiento, en su contradicción, en su proceso de desarrollo real, impuesto por las condiciones objetivas que se presenta; es la vida que determina la conciencia de los hombres, y no es la conciencia la que determina la vida Marx (1986).

En ese sentido, la concepción del mundo es un conjunto de ideas, representaciones, imágenes y convicciones, que tiene el ser humano, para explicarse los fenómenos que ocurren en la naturaleza, sociedad y el pensamiento del hombre.

La concepción del mundo visto desde el plano político-social, Mariátegui (1988a, p. 19), sostenía lo siguiente:

Pero, en uno y otro bando hay diversos matices; pero los bandos son neta e inconfundiblemente sólo dos. El bando de los que quieren realizar el socialismo colaborando políticamente con la burguesía; y el bando de los que quieren realizar el socialismo conquistando íntegramente para el proletariado el poder político.

La historia demostró, que en una sociedad dividida en clases, la concepción del mundo, tiene sello de clase, y “...por regla general, la dominante es la concepción del mundo de la clase dominante...” (Rosental, 2005, p. 105).

Formación socioeconómica

La Academia de Ciencias de la URSS (1975, p. 78), sostiene que la formación socioeconómica “...es un tipo determinado de sociedad, un sistema social íntegro, que funciona y se desenvuelve de acuerdo con sus leyes específicas sobre la base de un modo de producción concreto.” Cabe recordar que, dentro de la formación socioeconómica, se encuentra otros fenómenos y relaciones sociales, se orienta desde la base material hasta el modo de pensar del hombre.

Los estados latinoamericanos, con el carácter que tiene su economía, permanecerá si continúa la penetración imperialista. “La condición económica de éstas repúblicas, – soste-

nía Mariátegui (1996, p. 87) – es, sin duda, semicolonial, y, a medida que crezca su capitalismo y, en consecuencia, la penetración imperialista, tiene que acentuarse este carácter de su economía.”, asimismo, “Sobre una economía semifeudal no pueden prosperar ni funcionar instituciones democráticas y liberales.” Mariátegui (1996, p. 106). Una sociedad alimentada de semifeudalidad y semicolonialidad, evidencia la presencia del imperialismo, posición que debe sostenerse en alianza con la clase dominante, correspondiente a su país.

Según Marx (1986, p. 7), en su libro *Introducción a la Crítica de la Economía Política*, planteaba la íntima relación entre los elementos del modo de producción de una sociedad:

En la producción social de su vida, los hombres entran en determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a una determinada fase de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. El conjunto de estas relaciones de producción forma la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta la superestructura jurídica y política y a la que le corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política y e intelectual en general. No es la conciencia del hombre del hombre la que determina su ser, sino, por el contrario, es su ser social el que determina su conciencia.

Entonces es la base económica, el ser social la que determina o condiciona a la superestructura o conciencia social, por tanto,

No podemos juzgar a un individuo por lo que él piensa de sí, no podemos juzgar tampoco a estas épocas de conmoción por su conciencia. Por el contrario, hay que explicarse esta conciencia por las contradicciones de la vida material, por el conflicto existente entre las fuerzas productivas sociales y las relaciones de producción. (Marx, 1986, p. 8).

Entonces la solución no está en el pensamiento, sino en las contradicciones internas de las condiciones materiales, en su base material, y ésta refleja en nuestra conciencia, para su respectiva mediata o inmediata acción o reacción.

Asimismo, encontramos en la Carta de Engels dirigida a Josep Bloch Königsberg, lo siguiente:

Según la concepción materialista de la historia, el factor que en última instancia determina la historia es la producción y la producción de la vida real. Ni Marx ni yo hemos afirmado nunca más que esto. Si alguien lo tergiversa diciendo que el factor económico es el único determinante, convertiría aquella tesis en una frase vacua, abstracta, absurda. La situación económica es la base, pero los diversos factores de la superestructura que sobre ella se levanta, ejercen también su influencia sobre el curso de las luchas históricas y determinan, predominantemente en muchos casos, su forma. (Marx & Engels, 1968, pp. 717-718).

Entonces, existe una interacción e interrelación dialéctica entre la base económica y su correspondiente superestructura, sabiendo que el primero pasa a determinar al segundo, y éste se comporta como influyente al primero; en muchas ocasiones lo segundo (influyente) determina al primero.

La ideología como formas de conciencia social

Toda persona recoge información la realidad objetiva, a través de sensaciones, percepciones e imágenes. Algunos en mayor y otros en menor grado de interpretación y análisis de su realidad. Estas formas y fenómenos distintos que se presenta en el hombre, durante el proceso de evolución y desarrollo, de la sociedad y la naturaleza, se manifiestan teóricamente y su práctica, a través del arte, la moral, el derecho, la política, la filosofía, la educación, la religión y la ciencia.

Al respecto, Lora (2006, p. 18) expresaba lo siguiente:

Cada ser humano – en el contexto particular de su pertenencia a una determinada clase social y en el contexto general de la sociedad – posee una mayor o menor (o nula) percepción científica de la realidad objetiva, cada individuo tiene una jerarquización, una gradación, una escala para la comprensión, explicación, interpretación y transformación de la naturaleza y de la sociedad.

Cada individuo, interpreta y transforma la realidad, a través del arte, la moral, el derecho, la política, la filosofía, la educación, la religión y la ciencia, los mismos que se hallan sujetos a una determina concepción del mundo. A continuación, presentamos aspectos generales de las formas de conciencia social.

El arte

El arte es el reflejo de la realidad objetiva, en la materia altamente desarrollada; el cerebro, a través de imágenes artísticas, dentro de una existencia social determinada. Lo que refleja son las vivencias, costumbres, hábitos, etc., de una sociedad o realidad objetiva, bajo una concepción del mundo.

Existe claro está, un arte y una literatura para los explotadores y los opresores. El arte y la literatura para la burguesía son arte y literatura burgueses, además, en el mundo actual, toda cultura, todo arte y literatura pertenecen a una clase determinada y están subordinados a una línea política determinada. (Mao, 1972, p. 74).

Lo que quiere expresar, es la existencia de un arte y literatura al servicio de una clase social determinada, el cual tiene el poder y control económico, político e ideológico, de una nación. Es decir, que el arte no puede estar desligado de la cuestión política, toda vez que el arte y literatura están subordinados a una determina política, planteado por un reducido número de clase social; los burgueses. Pero en la comunidad primitiva fue totalmente distinto y ajeno, dado que, en dicha etapa, el hombre no tenía la capacidad de diferenciar este fenómeno y las otras formas de conciencia social.

Siempre la burguesía quiere del artista un arte que corteje y adule su gusto mediocre. Quiere, en todo caso, un arte consagrado por sus peritos y tasadores. La obra de arte no tiene, en el mercado burgués, un valor intrínseco sino un valor fiduciario. Los artistas más puros no son casi nunca los mejor cotizados. (Mariátegui, 1988b, p. 13).

La moral

Según Lora (2006, p. 26), la moral es un conjunto de “reglas, normas, preceptos, principios que regulan el comportamiento de las personas entre sí, en relación a la familia, a las clases sociales, al Estado, etc., a partir de las cuales se determinan si los actos humanos son buenos o malos.”

La moral ha sido diferente en cada etapa de la sociedad. En la aurora de la historia de la humanidad, los hábitos y costumbres, de los hombres primitivos formaban precisamente su moral, y su autoridad era frecuentemente más fuerte que sus normas y leyes jurídicas de la sociedad en clases. No existía explotación del hombre por el hombre, conjuntamente recogían frutos, tejían las redes, pescaban, cazaban, labraban la tierra y construían sus viviendas, todo pasaba a ser propiedad de la comunidad.

La disciplina, el horario de trabajo se mantenían entonces, por la fuerza de la costumbre, la tradición, la autoridad o el respeto que infundían los más viejos de la tribu o las mujeres, que en aquel entonces no sólo tenían frecuentemente iguales derechos que los hombres, sino que a veces hasta lo superaban. (Lenin, 1960, p. 438).

Se ha demostrado que, en cada época histórica, hubo una moral imperante y diferente a otra. O sea, decía Shishkin (1966, p. 36) “lo que en una época histórica se estimaba como *moral*, digno de aprobación, es en otras épocas *inmoral*, digno de ser censurado”.

Una vez que se logre la abolición de la sociedad burguesa y como última forma antagónica del proceso social de producción, expresaba Marx (1986, p. 9), “se cierra, por tanto, la prehistoria de la humanidad.” Es decir, toca su fin y comienza la historia verdaderamente humana.

El derecho

Al respecto, Marx & Engels (1968, p. 46) expresaban en el Manifiesto del Partido Comunista, sobre la actitud de dichos hombres en una sociedad dividida en clases:

Vuestras ideas son en sí mismas producto de las relaciones de producción y de propiedad burguesas, como vuestro derecho no es más que la voluntad de vuestra clase erigida en ley, voluntad cuyo contenido está determinado por las condiciones materiales de existencia de vuestra clase.

El hombre que convive en una sociedad de clases antagónicas, está limitado en su expresión y en su acción, producto de las leyes y normas jurídicas, decretos que dictan la clase dominante, y, por lo tanto, se hallan sujetas a preservar, a legitimar su dominio y sus intereses. Sin embargo, afirma Lora (2006, p. 27), que todos los derechos ganados por el proletariado “no constituye una dádiva hecha generosamente por las clases explotadoras, sino que además de ser el resultado de la lucha de clases, fue consecuencia de las necesidades que se operaron en el proceso de producción.”

Las reglas o normas de la moral tienen relación con las normas jurídicas del derecho, pero estas normas de la moral se transformaron en normas jurídicas, con el cual hace su aparición el

derecho. Al respecto, Engels (1970) refiere sobre el tema, en su obra *Contribución al Problema de la Vivienda* lo siguiente:

Que, en una determinada etapa, muy primitiva, del desarrollo de la sociedad, se hace sentir la necesidad de abarcar con una regla general los actos de la producción, de la distribución y del cambio de los productos, que se repiten cada día; la necesidad de velar porque cada cual se someta a las condiciones generales de la producción y del cambio. Esta regla, costumbre al principio, se convierte pronto en *ley*. Con la ley, surgen necesariamente organismos encargados de su aplicación: los poderes públicos, el Estado. Luego, con el desarrollo progresivo de la sociedad, la ley se transforma en una legislación más o menos extensa. Una vez la legislación se ha desarrollado y convertido en un conjunto complejo y extenso, se hace sentir la necesidad de una nueva división social del trabajo: se constituye un cuerpo de juristas profesionales y con él, una ciencia jurídica. (pp. 602-603).

En consecuencia, el derecho es producto de una sociedad dividida en clases antagónicas, y existirán mientras haya clases. Cuando las normas del derecho dejen de corresponder con los derechos reales de la clase dominante, harán grandes esfuerzos para romper y librarse de la legalidad creado por estos, y que al mismo tiempo serán sustituidos por otras.

La política

La política, es el medio más eficaz para cumplir el ideal del hombre, y, se engrandece cuando cumple el papel revolucionario. “La política – escribía Mariátegui (1988c, p. 2) – es hoy la única actividad creadora. Es la realización de un inmenso ideal humano. La política se ennoblece, se dignifica, se eleva cuando es revolucionaria. Y la verdad de nuestra época es la revolución.”

Para Lora (2006, p. 33), “La política es el conjunto de actitudes teóricas-prácticas, mediante las cuales las clases sociales expresan sus intereses – particularmente económicos – frente a sí y especialmente frente al Estado”. Es decir, en la política hallan su expresión en los intereses esenciales de las clases. Estos intereses, lo materializan, a través de la política. Desde la aparición de clases antagónicas, todas las formas de conciencia social (la moral, el arte, la religión, el derecho, la educación, etc.), decía Shishkin (1966, p. 79) “...ha experimentado la extraordinaria influencia de la política de la clase dominante”.

La historia demuestra, que la clase burguesa, halla su política agresiva respecto a los países que buscan su libertad, y persigue a las personas combatientes por la paz y el progreso, haciendo uso de todos medios y de las formas de conciencia social. En el mundo esclavista, la actividad política “...fue patrimonio exclusivo de la clase esclavista de los amos griegos, la que utilizó para consolidar su poder estatal, defensa filosófica asumida, v.gr. por Sócrates, Platón, Aristóteles.” (Lora, 2006, p. 24). Sin embargo, los esclavos, tuvieron la necesidad de liberarse de las cadenas del poder esclavista, por medio de luchas y sublevaciones; entre las clases de esclavistas y esclavos.

La filosofía

Se piensa todavía que la filosofía nació con los filósofos: Platón, Sócrates, Aristóteles, entre otros. Esta errónea posición, es resultada de políticas establecidas por las clases que ostentan el poder, cuyo propósito es tergiversar las cosas y de asegurar su dominio económico.

El origen de la filosofía se debe exclusivamente a los primeros filósofos materialistas griegos, quienes explicaron que la materia y el universo existentes en el espacio y la tierra, se derivaron de procesos infinitos de transformación. Al respecto, Selsam afirma:

Los filósofos, como Tales de Mileto, Anaxímedes de Mileto, Anaximandro de Mileto, Heráclito de Efeso, Empédocles de Agrigento, Anaxágoras de Clazomene, Jenófanes de Colofon, Leucipo, Demócrito de Abdera, Epicuro de Samos, suponían, que esta materia común de la que habían sido derivadas todas las cosas era una de las cuatro sustancias que los griegos consideraban como fundamentales, tierra, aire, fuego y agua, y que este proceso de derivación de las cosas de una sustancia común habían sucedido naturalmente, esto es sin la dirección o intervención de los dioses, y que había ocurrido con arreglo a algunos principios generales o leyes. (Selsam, 1968, p. 11).

Platón, utilizó la filosofía para justificar los intereses de los aristócratas terratenientes griegos, perpetuándose en el poder por una élite que era la única a quien podía confiársele los asuntos del Estado. O sea, la finalidad de la vida para Platón y filósofos era simplemente el conocer, y los esclavos debían solo dedicarse al trabajo, por carecer de esos conocimientos; y por tanto debían trabajar para la clase opresora. En esencia, “la tendencia de Platón no es hacer que la filosofía contribuya al bienestar social, sino imponer más bien un orden social, de modo que haya filósofos en la cúspide de la pirámide de las clases sociales.” (Selsam, 1968, p. 19).

Aristóteles, fue uno de los más grandes filósofos idealistas griegos, que se preocupaba más por el conocer en mundo real que le rodeaba. “Pensador enciclopédico que sistematizó creativamente todo el saber de su época – al igual que Demócrito de Abdera y Epicuro de Samos – negando en primer término el mundo de las ideas de Platón.” (Lora, 2006, p. 21). Sin embargo, Aristóteles concibió a la sociedad en base a la esclavitud.

La educación

La educación es un proceso histórico social, cuya finalidad es la formación integral del hombre. Lora (2006, p. 29) refería que, “La educación es la formación integral de la personalidad humana: moral, artística, intelectual, física, etc., con la finalidad de adaptar a los educandos a una determinada sociedad.”

La educación en la sociedad burguesa tiene doble significado, decía Suchodolski (1965, p. 24): La educación como proceso de adaptación a las relaciones existentes, adaptación que asegura a sus hijos de la clase dominante las ventajas y privilegios de su clase, y “adapta” a los hijos de la clase oprimida a las condiciones de explotación de su existencia. Y educación como un arma en la lucha contra la opresión, como instrumento moral e intelectual de la joven generación de la clase oprimida – aunque también de todo joven de otra clase que se coloque al lado de la revolución –

En una sociedad de clases, es la clase dominante y su prole, la que viene gozando de esta formación integral. Lo que significa, que la educación, se convierte en “...un instrumento de fortalecimiento del poder de clases en la sociedad clasista porque propaga una ideología adecuada a éste.” (Suchodolski, 1965, p. 23). En esta última, la educación juega un papel importantísimo en el seno de una sociedad clasista. Donde el papel del maestro es decisivo en cuanto al cambio a favor de las grandes mayorías. No en el sentido de teórico puro y reformismo pedagógico, sino con la destrucción de la burguesía.

Significa que toda crítica pura intelectual y abstracta de la pedagogía burguesa se queda en las fronteras del pensamiento 'ideológico', pese a que parezca muy radical...Para destruir las bases de la educación es imprescindible destruir realmente a la burguesía. Por ello es la 'revolución y no la crítica' el fundamento de la reforma pedagógica. (Suchodolski, 1965, p. 25)

La tarea del maestro, es educarles a los individuos con la finalidad de arrancarles lo viejo que tienen en su conciencia. Al respecto, Mariátegui (1973, p. 62), hablaba sobre los efectos que puedan producir la labor de los maestros en el Perú: "De todas las victorias humanas les toca a los maestros, en gran parte, el mérito. De todas las derrotas humanas les toca, en cambio, en gran parte, la responsabilidad." Es decir, el destino de nuestra sociedad, va depender mucho de la labor del maestro; de facilitar al cambio en favor de la clase oprimida o de retardarla.

La ciencia

Para llegar a un conocimiento científico, debemos iniciar con la práctica, y mediante todo un proceso de abstracción e investigación, llegamos al conocimiento racional, con la finalidad de regresar a la práctica, he allí donde se comprueba su verdadera objetividad.

Respecto a la práctica social, el cual es de primerísima importancia para el conocimiento, Mao (1971, p. 322) indicaba con un ejemplo:

Si quieres conocer, tienes que participar en la práctica transformadora de la realidad. Si quieres conocer el sabor de una pera, tienes tú mismo que transformarla comiéndola. Si quieres conocer la estructura y las propiedades del átomo, que tienes que hacer experimentos físicos y químicos, cambiar el estado de átomo. Si quieres conocer la teoría y los métodos de la revolución, tienes que participar en la revolución. Todo conocimiento nace de la experiencia directa...y de la experiencia indirecta.

Sabemos, que la práctica no puede desarrollarse mucho sin una teoría. Sin embargo, trajo como consecuencia nuevos problemas entre la teoría y la práctica. Históricamente, como en caso de los griegos, la teoría y la práctica se fueron distanciándose más y más, producto de la diferencia de un Estado social. Hasta que la teoría y la práctica, terminaron por separarse.

Lora (2006, p. 28) define a la ciencia, como "un conjunto de hipótesis, leyes, teorías, modelos, etc. que explican causalmente las propiedades de los procesos naturales (naturaleza y sociedad)". Pero su veracidad se comprueba en la práctica social, con la finalidad de prever y transformar la realidad en beneficio del hombre.

Muchos autores plantean que las cuestiones morales no tienen nada que ver con la ciencia. Por ejemplo, Shishkin (1966, p. 97) afirma que:

Bertrand Rusell escribía que la diferencia entre un valor moral y otro no es, ni puede ser, objeto de definición científica. Esta diferencia es cuestión de gustos y no una verdad objetiva cualquiera. La ciencia no puede resolver las cuestiones relacionadas a los valores, ya que estos últimos se encuentran fuera del sector de la verdad y del error. Dicho de otro modo, la moral afecta al campo de las emociones, y no al de la razón, y no está en modo alguno relacionada a la verdad.

Los positivistas, R. Carnap, Ayer, Wittgenstein, entre otros, se oponen a la existencia de una relación entre la moral y la ciencia. Plantean que la moral afecta a la psicología empírica (expresión de emociones), y que las tentativas de hallar sus fundamentos racionales de la moral son estériles.

La religión.

“Es un producto elaborado por la imaginación humana, como consecuencia de las limitaciones que tuvieron los seres humanos para explicarse científicamente los procesos naturales y sociales.” (Lora, 2006, p. 40)

La religión nace como resultado de un determinado conjunto de relaciones de producción, que corresponde a una etapa a la comunidad primitiva. Dentro de esta etapa, el hombre dependía de las fuerzas y fenómenos de la naturaleza, había una impotencia de la lucha con estos, debido al bajo nivel de desarrollo de las fuerzas productivas.

El dominio de las fuerzas y fenómenos de la naturaleza sobre el hombre, la impotencia de éste ante ellos son uno de los factores que dan lugar a la religión. Fue precisamente la debilidad del hombre en su lucha con la naturaleza la que motivó por vez primera en la historia de la sociedad la aparición de la ideología religiosa. (Sujov, 1968, p. 17).

Engels (1968, p. 313) percibe a la religión como “...reflejo fantástico, en las cabezas de los hombres, de los poderes externos que dominan su existencia cotidiana: un reflejo en el cual las fuerzas terrenas cobran forma de supraterras.”

A lo largo de la historia del conocimiento humano y hasta la actualidad, existen dos concepciones del mundo, que explican sobre los fenómenos que se desarrollan en la naturaleza, sociedad y el mismo pensar: la concepción dialéctica y la concepción metafísica, los cuales son diametralmente opuestas.

Concepción dialéctica materialista

La concepción dialéctica considera a las cosas en movimiento, cambio, transformación, en un ininterrumpido movimiento infinito, dentro del campo social, natural y el pensamiento humano. Teniendo en cuenta que movimiento, argumentaba Engels (1968, p. 47): “es el modo de existencia de la materia. Jamás y en ningún lugar ha habido materia sin movimiento, ni puede haber haberla. El movimiento no puede, pues, crearse, sino sólo transformarse y transportarse.”

Al respecto, Rosental (2005, p. 155) define a la dialéctica como una “ciencia que trata de las leyes más generales del desarrollo de la naturaleza, de la sociedad y del pensamiento humano.” Mediante la dialéctica, podemos poner atención constante a la interacción general del devenir y del perecer, de esta manera se logra obtener el movimiento en el universo, a través de las cuales, se hallan gobernado por leyes científicas.

La naturaleza, demostraba Engels (1968, p. 9):

Es la piedra de toque de la dialéctica, y tenemos que reconocer que la ciencia moderna ha suministrado para esa prueba un material sumamente rico y en constante acumulación, mostrando así que, en última instancia, la naturaleza procede dialéctica y no metafísicamente.

Llevando a la parte social, la dialéctica, según Stalin (1972, p. 18), “todo lo que realmente existe, es decir, todo lo que crece de día en día es racional, y todo lo que de día en día se descompone es irracional y, por tanto, no ha de evitar la derrota.” En la vida siempre existe lo nuevo y lo viejo, lo que crece y lo que se extingue o muere, lo revolucionario y lo contrarrevolucionario.

Según Mao (1971, p. 54), con los aportes de Hegel se logra contribuciones importantísimas a la dialéctica, pero su orientación era idealista; y gracias a Marx y Engels, “crearon la gran teoría del materialismo dialéctico e histórico sintetizando todo lo positivo conquistado en la historia del conocimiento humano y, en particular, asimilando críticamente los elementos racionales de la dialéctica hegeliana.” Esta teoría ha tenido sus seguidores como: Vladimir Ilich (Lenin), José Stalin, Mao She Tung, entre otros.

Rosental (2005, p. 388) define al materialismo dialéctico, como una “concepción filosófica del mundo, una de las partes componentes del marxismo, su base filosófica.” Lo que significa, que el materialismo dialéctico es una ciencia que estudia las leyes más generales del universo.

Sobre cómo estudiar y aplicar la concepción dialéctica materialista y sus respectivas relaciones con otras cosas, Mao (1971, p. 49) plantea lo siguiente:

Debemos considerar que el desarrollo de las cosas es un automovimiento, interno y necesario, y que, en su movimiento, cada cosa se encuentra en interconexión e interacción con las cosas que le rodean. Asimismo, que la causa fundamental del desarrollo de las cosas no es externa sino interna; reside en su carácter contradictorio interno. Esta contradicción es la causa fundamental de su desarrollo, en tanto que su interconexión e interacción con otras cosas son secundarias.

En consecuencia, la dialéctica materialista considera que los cambios de la naturaleza y sociedad son ocasionados principalmente por el desarrollo de sus contradicciones internas, sin embargo, la dialéctica materialista no descarta los factores externos en el desarrollo de las cosas, sino que éstas cosas “constituyen la condición de cambio, y las causas internas, su base que aquéllas actúan a través de éstas.” (Mao, 1971, p. 52).

Concepción idealista

La concepción metafísica plantea que las cosas se hallan estáticas, sin movimiento, sin contradicción, ni transformación. Es decir, decía Lora (2006, p. 156), “la metafísica en cuanto a método significa generalmente que no hay cambio, no existe movimiento, contradicción, transformación, progreso, desarrollo; en esencia, no existe unidad y lucha de contrarios en los proceso, fenómenos, objetos, en la realidad.”

Según Rosental (2005, p. 301), el idealismo “parte de que lo primario es lo espiritual, lo inmaterial, y lo secundario, lo material.” Lo que indica, que el idealismo argumenta o defiende como primaria, la conciencia al margen de la naturaleza, y que se halla vinculada a un creador, a un ser supremo, llamado Dios.

Entonces, para el metafísico las cosas y sus conceptos se encuentran por siempre y para siempre. Por eso, Engels (1968, p. 7) planteaba:

“Que, para el metafísico, las cosas y sus imágenes mentales, los conceptos, son objetos de investigación dados de una vez para siempre, aislados, uno tras otro y sin necesidad de contemplar el otro, firmes, fijos y rígidos. El metafísico piensa según rudas contraposiciones sin mediación: su lenguaje es “sí, sí”, y “no, no”, que todo lo que pasa de eso del mal espíritu procede. Para él, toda cosa existe o no existe: una cosa no puede ser al mismo tiempo ella misma y algo diverso. Lo positivo y lo negativo se excluyen lo uno a lo otro de un modo absoluto; la causa y efecto se encuentran del mismo modo en rígida contraposición.”

Este modo de pensar traza una barrera, más allá del cual se hace, limitado, tenue, aislado, abstracto y llega a un mundo de contradicciones que no pueden resolver, el devenir y su perecer, porque se aislaron y negaron el movimiento de las cosas y los conceptos e imágenes mentales.

Rendimiento académico

El rendimiento desde un punto físico, Huerta (2009, p. 197), lo concibe “como un problema que sólo se resolverá de forma científica, cuando se determina la relación existente entre el trabajo realizado por los docentes en interacción con los alumnos, por un lado, y la educación por el otro.”

Al referirse a la educación, Huerta lo presenta como un problema relacionado con el perfeccionamiento intelectual y moral lograda por el educando.

Sin embargo, Rodríguez Espinar (1982), citado por Adell (2004, p. 27), añade que “las notas cumplen, además de una finalidad informativa a padres y autoridades académicos, la función de pronóstico puesto que ayudan a saber no sólo dónde está el alumno en cada momento, sino cuáles son sus posibilidades en el futuro.”

Asimismo, Adell (2004, p. 27) afirma, aludiendo a Pérez Serrano (1981), que “las notas es un indicador fundamental del rendimiento académico y debemos tener en cuenta las calificaciones a lo largo del curso. Que las calificaciones son el mejor criterio con que se cuenta para definir el *rendimiento*.”

Álvaro Page (1990) comparte la idea con Pérez Serrano, al señalar, “...que cuando, a pesar de reconocer el grado de subjetividad atribuible a las notas, las considera como la medida más utilizable por el profesorado y los centros a la hora de valorar el *rendimiento* de sus alumnos.” (Citado por Adell, 2004, p. 27).

No obstante, las notas no es suficiente indicador para determinar el si se ha logrado o no el rendimiento académico de los estudiantes, sino existe muchos factores que pueden influir o determinar. “Puede ser que a la hora de *poner* las notas no se consideren suficientemente los procedimientos utilizados, la capacidad de expresarse, para razonar, para aplicar lo aprendido a nuevas situaciones,...e interacciones de con la inteligencia, motivación, personalidad, actitudes, contexto, etc.” (Citado por Adell, 2004, p. 27).

Organización de la Educación Básica Regular

El Ministerio de Educación (MINEDU) organiza la Educación en Básica Regular, Básica Especial y Básica Alternativa. La primera es la modalidad que abarca los niveles de educación

Inicial, Primaria y Secundaria; los cuales están dirigidas a los niños y adolescentes que pasan oportunamente por el proceso educativo (MINEDU, 2008).

Lineamientos de evaluación de los aprendizajes

Según el MINEDU (2008), la evaluación de los aprendizajes es un proceso pedagógico continuo, sistemático, participativo y flexible, que forma parte del proceso enseñanza-aprendizaje, que se enfocan en dos funciones: pedagógica y social; cuyas finalidades se direccionan a la información continua que le permite al docente, tomar decisiones. Los resultados que presenta en la tabla 1, se encuentran bajo una escala de calificación de los aprendizajes en la Educación Básica Regular, que a continuación se detalla:

Tabla 1.
Escala de calificación de los aprendizajes en la Educación Básica Regular

NIVEL EDUCATIVO TIPO DE CALIFICACIÓN	ESCALAS DE CALIFICACIÓN	DESCRIPCIÓN
Educación Secundaria. Numérica y descriptiva	20 – 18	Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos, demostrando incluso un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las tareas propuestas
	17 – 14	Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo programado.
	13 – 11	Cuando el estudiante está en camino de lograr los aprendizajes previstos, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.
	10 – 00	Cuando el estudiante está empezando a desarrollar los aprendizajes previstos o evidencia dificultades para el desarrollo de estos y necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje.

Fuente: (MINEDU, 2008)

Metodología

El método que se utilizó fue el científico, porque se tuvo en cuenta la observación, identificación, selección y formulación del problema, revisión bibliográfica, formulación y comprobación de la hipótesis, y su correspondiente generalización o conclusiones del trabajo de investigación. Cuyo método específico, el descriptivo, porque fue útil, en el sentido de describir las diversas características de la concepción del mundo de los docentes y rendimiento académico de los estudiantes.

Para el recojo de información, se recurrió a la técnica de encuesta cuyo instrumento fue el cuestionario, para recolectar información de la concepción del mundo de 158 docentes; y el rendimiento académico de los estudiantes se obtuvo mediante las actas de evaluación.

Resultados

Para determinar la correlación de las variables de estudio, se aplicó como parte de técnica de procesamiento estadístico, el Coeficiente de Rho de Sperman, porque las variables, con-

cepción del mundo y rendimiento académico, pertenecen probabilísticamente a eventos categóricos, cuyos resultados se obtuvieron considerando los datos sin distribución normal. Por considerarse las variables de estudio de tipo categórico, y por ser el cuestionario de tipo dicotómico, nos obliga analizar los datos obtenidos mediante la prueba estadística no paramétrica Chi cuadrado independiente, dado que el trabajo corresponde al nivel investigativo relacional, cuyo objetivo estadístico es la asociación, como continuación del objetivo comparativo.

Por tanto, primero asumimos un análisis comparativo, y finalmente comprobamos, si existe o no asociación entre las variables de investigación, mediada con el valor de probabilidad de la prueba no paramétrica Chi cuadrado, teniendo en cuenta que el p-valor (valor de probabilidad), indica el bajo o alto error que cometemos al afirmar algo, y la aplicación del coeficiente de contingencia para determinar el nivel de asociación.

Tabla 2.
Concepción del mundo de los docentes de las instituciones educativas públicas de la localidad de Huancavelica

Institución Educativa	Concepción del mundo materialista		Concepción del mundo idealista		Total	
	Fi	%	Fi	%	fi	%
La Victoria de Ayacucho	26	57.78	19	42.22	45	28.48
Francisca Diez Canseco de Castilla	27	62.79	16	37.21	43	27.22
Ramón Castilla Marquesado	14	56.00	11	44.00	25	15.82
Micaela Bastidas Puyucahua	11	57.89	8	42.11	19	12.03
Isolina Clotet de Fernandini	7	70	3	30.00	10	6.33
América	6	60	4	40.00	10	6.33
San Cristóbal	5	83.33	1	16.67	6	3.80
Total	96	60.76	62	39.24	158	100

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 2 indica, que de 158 profesores (muestra), el 60,76% tienen la concepción materialista y el 39,24% son metafísicos. Por tanto, existe más de la mitad de profesores premunidos con la concepción materialista.

Tabla 3.
Concepción del mundo de los docentes por áreas curriculares de las instituciones educativas públicas de la localidad de Huancavelica

ÁREAS	Concepción del mundo materialista		Concepción del mundo idealista		Total	
	Fi	%	fi	%	fi	%
Comunicación	16	47.06	18	52.94	34	21.5
Matemática	15	44.1	19	55.9	34	21.5
Ciencia, Tecnología y Ambiente	25	73.5	9	26.5	34	21.5
Formación Ciudadana y Cívica	18	94.7	1	5.3	19	12.0
Historia, Geografía y Economía	10	47.6	11	52.4	21	13.3
Persona, Familia y Relaciones Humanas	12	75.0	4	25.0	16	10.1
Total	96	60.76	62	39.24	158	100.0

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 3 informa que, de 158 profesores el 60,76% tienen la concepción del mundo materialista y 39,24% la concepción metafísica.

Respecto al rendimiento académico, de 158 estudiantes de las instituciones educativas públicas de la localidad de Huancavelica, el 75,3%, se encuentra en proceso, 20,9% en logro previsto, el 3,8% en inicio, y ninguno en logro destacado. Es decir, que mayoría de ellos se encuentran con rendimiento académico en proceso.

Por tanto, que existe una correlación directa cuyo coeficiente es bueno entre la concepción del mundo de docentes con el rendimiento académico de los estudiantes de educación secundaria de las instituciones educativas públicas de la localidad de Huancavelica, dado que Rho de Sperman obtuvo el valor de 0,719.

Contraste de hipótesis de investigación

H_0 : No existe asociación significativa entre la concepción del mundo de los docentes y el rendimiento académico de los estudiantes de educación secundaria de las instituciones educativas públicas de la localidad de Huancavelica.

H_a : Existe asociación significativa entre la concepción del mundo de los docentes y el rendimiento académico de los estudiantes de educación secundaria de las instituciones educativas públicas de la localidad de Huancavelica.

Nivel de significancia

El nivel de significancia es el valor de probabilidad al 5%; es decir; el p-valor $< 0,05$. Si el valor de probabilidad (p-valor) mayor a 0,05 se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna. Pero si el valor de probabilidad (p-valor) es menor o igual a 0,05 se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula

Decisión teórica

Según Levin (1979), la prueba de hipótesis para este tipo de investigación se utilizará la Chi Cuadrada independiente u homogénea no paramétrica, por las siguientes razones: Se halla libre de distribución normal, es decir no tienen distribución normal; la variable es categórica, en nuestro caso la concepción del mundo es nominal, y además dicotómica, lo que nos lleva a determinar la medida de asociación con el rendimiento académico; y las muestras obtenidas son aleatorias. (Citado por Yarlequé et al, 2007).

Decisión estadística

El resultado comparativo entre la concepción del mundo de los docentes con el rendimiento académico de los estudiantes de las instituciones educativas públicas de la localidad de Huancavelica, es como sigue: de 96 docentes con la concepción del mundo materialista, ninguno de sus estudiantes se halla con un rendimiento académico en la escala de inicio, pero 40,5% de ellos están en proceso y 20,3% en la escala de logro previsto. Sin embargo, de 62

profesores con la concepción idealista, 3,8% de sus estudiantes se hallan en inicio, 34,8% en proceso y 0,6% en logro previsto.

Tabla 4.
Resultado de la prueba de Chi Cuadrado de la concepción de los docentes y el rendimiento académico en sus tres escalas

	Pruebas de chi-cuadrado		
	Valor	Gf	p-valor
Chi-cuadrado de Pearson	29.869 ^a	2	3.266845294E-7
Razón de verosimilitudes	38.410	2	.000
Asociación lineal por lineal	29.477	1	.000
N de casos válidos	158		

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 4 señala que, siendo 3.266E-7 el valor de probabilidad, el rendimiento académico en sus escalas de inicio, proceso y logro previsto obtenidos, es distinto entre los otros dos con respecto a uno de ellos o, que los tres grupos son diferentes. Por tanto, existe estadísticamente diferencias significativas entre la concepción del mundo de los docentes con el rendimiento académico de los estudiantes en sus tres escalas de calificación, toda vez que $p < 0,05$ (es decir, $0.0000003266 < 0.05$)

No obstante, si comparamos los tres grupos (estudiantes que se encuentran en inicio, proceso y logro previsto) al mismo tiempo, el p-valor = 0.0000003266 significativo no indica que existe diferencias en al menos uno o dos, de estos tres. Para determinar esta diferencia, agruparemos en dos categorías (inicio más proceso, inicio más logro previsto, y proceso más logro previsto), generando tablas de 2x2, con su respectiva prueba de hipótesis Chi cuadrado y el coeficiente de contingencia. Sin embargo, asumimos el valor de probabilidad igual 0.00000167225, el cual corresponde a la agrupación entre la escala de calificación de inicio y proceso, cuyos docentes, preferentemente, muestran una concepción materialista del mundo, y al mismo tiempo éste valor es menor, con respecto a los otros dos.

Tabla 5.
Resultado de la concepción del mundo de los docentes con el rendimiento académico de los estudiantes, agrupando la escala logro previsto con inicio y proceso de las instituciones educativas públicas de Huancavelica

		Rendimiento académico del estudiante		Total	
		logro previsto	inicio + proceso		
Concepción del mundo de los docentes	Idealista	Recuento	1	61	62
		% del total	.6%	38.6%	39.2%
	Materialista	Recuento	32	64	96
		% del total	20.3%	40.5%	60.8%
Total	Recuento	33	125	158	
	% del total	20.9%	79.1%	100.0%	

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 5 se informa, que de todos docentes que ostentan ideas materialistas, 64 (40,5%) estudiantes se encuentran en la escala asociada inicio más proceso, y 32 (20,3%) en la escala logro previsto. Sin embargo, aquellos docentes que muestran ser idealistas, 61 (38,6%) estudiantes se ubican en la escala asociada de inicio más proceso. Por tanto, el rendimiento académico de los estudiantes, cuyos docentes ostentan ideas idealistas o materialistas, se hallan en su mayoría en la escala de calificación entre inicio y proceso.

Tabla 6.
Resultado de la prueba de Chi cuadrado entre la concepción de los docentes con el rendimiento académico de los estudiantes, agrupando la escala de logro previsto con inicio y proceso de las instituciones educativas públicas de Huancavelica

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22.939 ^a	1	1.6722571784122397E-6
Corrección por continuidad	21.059	1	.000
Razón de verosimilitudes	29.483	1	.000
Asociación lineal por lineal	22.794	1	.000
N de casos válidos	158		

Fuente: Elaboración propia

Se indica en la tabla 6 que, el valor de probabilidad es igual a 1.67225E-6. Lo que significa, que el p-valor es bastante pequeño, igual a 0.00000167 y es menor a 0,05. Además, el valor de coeficiente de contingencia es 0,356; indicando que la asociación es positiva buena. En consecuencia, existe asociación significativa positiva buena entre la concepción del mundo del docente y el rendimiento académico de los estudiantes.

Luego, si el p-valor = 0.00000167225 es menor 0,05; entonces existe asociación significativa positiva buena entre la concepción del mundo del docente y el rendimiento académico de los estudiantes. Por tanto, aceptamos la hipótesis alterna: que existe asociación significativa entre la concepción del mundo de los docentes y el rendimiento académico de los estudiantes de educación secundaria de las instituciones educativas públicas de la localidad de Huancavelica.

Discusión de resultados

Los resultados obtenidos a partir de los datos recolectados, llegamos a determinar la existencia de una asociación significativa positiva entre la concepción de los docentes con el rendimiento académico de los estudiantes. Este resultado guarda cierta compatibilidad con el trabajo de investigación de la salvadoreña, Lambruschini (1997), en *"Filosofía Oriental en la Concepción del Hombre"*, quien difunde la concepción del mundo del hombre oriental y su relación con el mundo occidental, iniciándose en esta perspectiva una nueva cosmovisión acerca de aspectos tratados por el hombre durante su existencia.

De la misma manera, los resultados concuerdan con la tesis del colombiano Cantero (1997), en sus postulados sobre *"Incidencia de la Escolástica sobre la Teología en General en el Medioevo, en la Edad Moderna y en la Edad Contemporánea"*, quien plantea que la escolástica es una

corriente que reaccionó a todo tipo de relación de la teología con la ciencia, esa filosofía es el fundamentalismo.

La variable, concepción del mundo de los docentes es relativamente opuesta a los resultados de la tesis, planteada por Antezana (2010), titulada: *“La concepción filosófica predominante en los docentes de la Región Huancavelica, a finales del pasado milenio y principios del presente”*, quien llega a la conclusión que con la reestructuración del capitalismo y producto del inicio del repliegue político general del proletariado, aproximadamente a partir de 1985; el cual se incrementa desde la última década del siglo pasado, hasta el presente milenio, la mayoría en los docentes de la Región Huancavelica se viene imponiendo una concepción idealista del mundo, con tendencia neopositivista y católica neotomista.

De forma similar, respecto a los resultados del rendimiento académico, son análogos con algunas conclusiones de Gutierrez (2003) y Monrroy (2012), en su tesis *“Desempeño docente y rendimiento académico en Matemática de los alumnos de una Institución Educativa de Ventanilla – Callao”*. Ambos autores concluyen que el desempeño docente evidencia un factor importante en el rendimiento de los estudiantes, donde existe una correlación positiva entre el desempeño docente (prácticas pedagógicas, responsabilidad en funciones laborales y las relaciones interpersonales).

De la misma manera Barriga (1985) de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, citado por Monrroy (2012, p. 7) en su tesis *“Influencia del docente en el rendimiento académico del alumno”*, son similares con los resultados de nuestro trabajo de investigación. Él plantea que los factores docentes en la determinación del rendimiento académico escolar, dependen del área curricular y el tipo de rendimiento académico, aunque la variable conducción y organización pedagógica presenta incidencias de mayor significatividad; además, los aspectos conductuales y actitudinales de los docentes parecen ser más importantes que los cognoscitivos.

Conclusiones

La mayoría de los docentes en las áreas curriculares de Formación Ciudadana y Cívica, luego Ciencia, Tecnología y Ambiente, y Persona, Familia y Relaciones Humanas, mantienen una concepción materialista del mundo. Mientras que el resto, correspondientes a las áreas Matemática, Historia, Geografía y Economía, y Comunicación, muestran una concepción del mundo idealista de las instituciones educativas públicas de la localidad de Huancavelica.

Los estudiantes se encuentran con un rendimiento académico, en su mayoría en la escala de calificación de proceso, seguido con el logro previsto, y una mínima proporción, en la escala de inicio.

Existe una correlación positiva buena, entre la concepción del mundo de los docentes y el rendimiento académico de los estudiantes de dichas instituciones; y diferencias estadísticamente significativas entre dichas variables, en las escalas de calificación (inicio, proceso y logro previsto).

Por tanto, se determinó la existencia de asociación significativa positiva buena entre la concepción del mundo de los docentes y el rendimiento académico de los estudiantes, preferentemente entre la escala de calificación inicio y proceso, con respecto a la escala logro previsto.

Referencias bibliográficas

- Academia Ciencias de la URSS. (1975). *Fundamentos de filosofía marxista - leninista* (Vol. II). Moscú: Progreso.
- Adell, M. (2004). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Antezana, R. (2010). *La concepción filosófica predominante en los docentes de la región Huancavelica, a finales del pasado milenio y principios del presente* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Huancavelica, Huancavelica.
- Cantero, M. (1997). *Incidencia de la Escolástica sobre la Teología en General en el Medioevo, en la Edad Moderna y en la Edad Contemporánea* (Tesis de Maestría). Colombia.
- Cerrón, J. (1989). *Historia de las ideas del Perú contemporáneo*. Huancayo.
- MINEDU (2008). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular* (Segunda Edición). Lima.
- Engels, F. (1970). *Obras escogidas: Contribución al problema de la vivienda* (Vol. I). Moscú: Progreso.
- Engels, F. (1968). Anti-Dühring. La subversión de la ciencia por el señor Eugen Dühring. México: Grijalbo, S. A.
- Engels, F. (1975). Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana. Lima: Fondo de Cultura Popular.
- Huerta, M. (2009). *Aprendizaje estratégico*. Lima: San Marcos.
- Lambruschini, D. (1997). *Filosofía Oriental en la Concepción del Hombre* (Tesis Doctoral). San Salvador.
- Lenin, V. (1960). *Obras escogidas*. México: Librerías Allende S. A.
- Lora, F. W. (2006). *Filosofía*. Lima: Gutenberg.
- Mao. (1972). *Obras escogidas* (Vol. II). Lima: Lenguas Extranjeras.
- Mao, T. (1971). *Cinco tesis filosóficas*. Lima: Lenguas Extranjeras.
- Mariátegui, J. C. (1988a). *Historia de la crisis mundial* (doce). Lima: Amauta.
- Mariátegui, J. C. (1988b). *El artista y la época* (trece). Lima: Amauta.
- Mariátegui, J. C. (1988c). *Ideología política* (diecisiete). Lima: Amauta.
- Mariátegui, J. C. (1973). *Temas de educación*. Lima: Amauta.
- Mariátegui, J. C. (1996). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana* (sesenta y tres). Lima: Amauta.
- Martínez Rangel, R., y Reyes Garmendia, E. (2012). El Consenso de Washington: la instauración de las políticas neoliberales en América Latina. *Política y cultura*, (37), 35-64.
- Marx, C. (1986). *Introducción a la crítica de la economía política*. Buenos Aires: Anteo.
- Marx, C., y Engels, F. (1968). *Obras escogidas*. México: Grijalbo.
- Marx, C., y Engels, F. (1974). *Ideología alemana: Crítica de la novísima filosofía alemana en las personas de sus representantes Feuerbach, B. Bauer y Stirner y del socialismo alemán en las de sus diferentes profetas*. (Quinta). Barcelona: Grijalbo.
- Monroy, M. (2012). *Desempeño docente y rendimiento académico en Matemática de los alumnos de una Institución Educativa de Ventanilla - Callao* (Tesis de Maestría). San Ignacio de Loyola, Lima.
- OCDE. (2016). PISA Resultados Clave. Recuperado 9 de julio de 2017, a partir de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Rosental, I. (2005). *Diccionario filosófico*. Lima: Huascarán.
- Selsam, H. (1968). *¿Qué es filosofía?* México: Grijalbo.
- Shishkin, A. (1966). *Ética marxista*. México: Grijalbo.
- SICRECE. (2016) ¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes en las competencias evaluadas?
- Stalin, J. (1972). *¿Anarquismo o socialismo?* México: Grijalbo.
- Suchodolski, B. (1965). *Teoría marxista de la educación*. México: Grijalbo.
- Sujov, A. D. (1968). *Las raíces de la religión*. México: Grijalbo.
- Yarlequé, L., Javier, L., Monroe, J., & Nuñez, E. (2007). *Investigación en educación y Ciencias Sociales*. Huancayo.



© 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.

Coherencia interna de diseños curriculares de educación inicial en Latinoamérica en relación con su enfoque de aprendizaje

Lulin tinkuy akapap yačhana yačhanan mašhtaykuna latinu amirikaču yačhanan achikyaninwan

Okantingatagetanë kengagantsi irasijanekijani kara timagantsigitekë ratinoamerika kara okanta iragotaneegi janekijanipage obamentotsipongokë

Recibido: 04 enero 2020 Corregido: 15 marzo 2020 Aprobado: 22 abril 2020

Ivvanova De Jesús Dávila Padrón

*Nacionalidad: Venezuela / Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela
Correo: ijdavila.11@est.ucab.edu.ve / Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0468-9311>*

Marcos Antonio Requena Arellano

*Nacionalidad: Venezolana / Universidad Siglo 21, Argentina.
Correo: marcos.requena@ues21.edu.ar / ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2679-5270>*

Resumen

Se presenta un análisis de la coherencia interna de los diseños curriculares de Educación Inicial de los nueve países suramericanos hispanohablantes, en relación con su enfoque de aprendizaje. Previamente al análisis, se señala el concepto de currículo y de consistencia interna en que el mismo se basa; asimismo, se expone la clasificación asumida de los enfoques de aprendizaje, la que distingue tres fundamentales: conductismo, cognitivismo y constructivismo. Se aplicó un método mixto (cualicuantitativo) con diseño secuencial. Se emplean dos instrumentos y dos escalas. Hallazgos: a) cinco diseños curriculares explicitan su enfoque de aprendizaje; b) de estos cinco documentos, tres son altamente coherentes con dicho enfoque y dos son medianamente coherentes; c) de los cuatro diseños curriculares que no explicitan algún enfoque de aprendizaje, tres contienen evidencias de tres enfoques, y el cuarto documento contiene evidencias de dos enfoques; d) dos de estos cuatro documentos presentan alta coherencia, y los otros dos presentan baja coherencia. Se concluye que la coherencia curricular, en relación con el enfoque de aprendizaje referente, se presenta de manera diferenciada en los distintos diseños curriculares del conjunto estudiado.

Palabras clave:

Currículo preescolar, diseño curricular, evaluación curricular; investigación curricular; teorías de aprendizaje.

Lisichiku limaykuna:

Manalayačhapakup yačhanan, yačhana mašhtay, yačhaykuna tapukuy, yačhaykuna ašhipana, yačhanap yačhayninkuna.

Nibarintsipage katingatsaro:

sangenarentsi kantëgotiro ikokagani janekijani, monkaratagantsi, aike ora sangenarentsipage niaokoaeiri janekijanipage kara igoigagetiri.

Internal Coherence of Curricular Designs of Kindergarden Education in Latin America whit Relation to its Learning Approach

Abstract

An analysis of the internal coherence of the Initial Education curricular designs of the nine Spanish-speaking South American countries is presented, in relation to their learning approach. Before the analysis, the concept of curriculum and internal consistency on which it is based is pointed out; Likewise, the assumed classification of learning approaches is exposed, which distinguishes three fundamental ones: behaviorism, cognitivism and constructivism. A mixed method (qualitative and quantitative) with sequential design was applied. Two instruments and two scales are used. Findings: a) Five curricular designs explain your learning approach; b) of these five documents, three are highly consistent with that approach and two are fairly consistent; c) of the four curricular designs that do not explain any learning approach, three contain evidence of three approaches, and the fourth document contains evidence of two approaches; d) two of these four documents have high coherence, and the other two have low coherence. It is concluded that the curricular coherence, in relation to the referent learning approach, is presented in a different way in the different curricular designs of the studied group.

Keywords

Curriculum
Evaluation; Preschool
Curriculum;
Curriculum Research,
Learning Theories;
Curriculum Design

Coerência interna dos desenhos curriculares da educação inicial na América Latina em relação à sua abordagem à aprendizagem

Resumo

Apresenta-se uma análise da coerência interna dos desenhos curriculares da Educação Inicial dos nove países sul-americanos de língua espanhola em relação à sua abordagem de aprendizagem. Prévio à análise, destaca-se o conceito de currículo e consistência interna no qual se baseia; Da mesma forma, expõe-se a classificação atribuída dos enfoques da aprendizagem, que distingue três fundamentais: comportamentalismo, cognitivismo e construtivismo. Foi aplicado um método misto (qualiquantitativo) com desenho sequencial. São utilizados dois instrumentos e duas escalas. Resultados: a) Cinco desenhos curriculares explicam sua abordagem de aprendizagem; b) desses cinco documentos, três são altamente consistentes com essa abordagem e dois são de mediana consistência; c) dos quatro desenhos curriculares que não explicam claramente algum enfoque da aprendizagem, três contêm evidências de três enfoques e o quarto documento contém evidências de dois enfoques; d) dois desses quatro documentos apresentam alta coerência, e os outros dois têm baixa coerência. Conclui-se que a coerência curricular, em relação com o enfoque da aprendizagem referencial, é apresentada de forma diferente nos diferentes desenhos curriculares do conjunto estudado.

Palavras-chave:

Currículo pré-escolar, desenho curricular, avaliação curricular, pesquisa curricular, teorias da aprendizagem.

Datos de los autores

Ivvanova De Jesús Dávila Padrón. Magister en Educación - mención Procesos de Aprendizajes y Licenciada en Educación, por la Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela. Línea de investigación centrada en diseño curricular de educación inicial y procesos de aprendizajes y enseñanza en dicho nivel. Directora de Jardín Maternal e Inicial "I love My Kinder", Montevideo – Uruguay.

Marcos Antonio Requena Arellano. Doctor en Educación y Magister en Psicología Cognitiva por la Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela. Licenciado en Filosofía por la Universidad Central de Venezuela. Atención de investigación centrada en formación docente, educación basada en competencias, educación digital, procesos de aprendizaje y autorregulación académica. Coordinador de investigación del área de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Siglo 21, Argentina. Profesor a distancia del Doctorado en Educación y Maestría en Procesos de Aprendizaje de la Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela.

Introducción

La Convención sobre los Derechos del Niño, del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 1989) establece un conjunto universalmente aceptado de normas y obligaciones que dan a los niños un papel protagónico en la construcción de una sociedad justa, respetuosa y pacífica. Posteriormente, en 1990, se lleva a cabo la Cumbre Mundial a favor de la Infancia, teniendo como objetivo hacer un llamado urgente a nivel mundial para brindar un futuro mejor a los niños. Entre sus compromisos contempla la ejecución de ofrecer oportunidades de educación para todos los niños (Unicef, 1990). Por otra parte, la Declaración Mundial Sobre Educación para Todos (Conferencia Mundial de Educación para todos [WCEFA], 1990) enfatiza la importancia de la educación inicial de la infancia.

En el marco de esta intencionalidad de ofrecer un servicio educativo de calidad para la población infantil, se ha resaltado la importancia de contar con un diseño instruccional que sirva de orientador. Blanco (2005) sostiene que para el desarrollo integral del infante en contexto educativo “es preciso desarrollar modelos e instrumentos acordes a la naturaleza e idiosincrasia de esta etapa educativa” (p.25). Asimismo, Casanova (2012) expone que “cualquier mejora de la calidad educativa pasa por su traducción al diseño curricular que es lo que, efectivamente, llega a centros y aulas, es decir, a los estudiantes de cada época histórica” (p.8).

Una variedad de autores señalan las implicaciones del diseño curricular en la calidad educativa, comprendiéndose el currículo como una herramienta guía y de control del proceso educativo (Badilla, 2009; Blanco, 2005; Castañeda, Castro & Mena, 2012; Freire, Páez, Núñez, Narváez & Infante, 2018; Inciarte & Canquiz, 2001; Martínez Carpio, 2013; Mata, 2015; Salas Perea, 2016; Sánchez, 2015; Terigi, 2002). Tal papel del currículo le atribuye marcada importancia a la evaluación curricular, y entre los autores existe un gran consenso en que los criterios de dicha evaluación son, fundamentalmente cuatro: relevancia, pertinencia, significación y consistencia. La relevancia se refiere al para qué y qué de la educación -fines y contenidos-; la pertinencia hace referencia a la diversidad cultural desde la adecuación y adaptación de materias al contexto de vida, y la significación está referida a los intereses de los alumnos. Inciarte y Canquiz (2001) definen la consistencia interna de un currículo como la “relación interna de solidez, complementariedad, ausencia, repetición, semejanza y analogía de los elementos que conforman una estructura curricular” (p.7). Varios son los elementos o criterios que definen esta consistencia; uno de ellos es el de la coherencia: “la relación de unión, correspondencia o articulación entre los diferentes elementos que conforman el currículo” (Inciarte y Canquiz, 2001, p. 8).

En lo referente a la Educación Inicial, se han hecho críticas a la orientación que con frecuencia se observa en los hechos: “muchos de los programas de este nivel educativo se han caracterizado más por ‘cuidar’ y ‘guardar’ a los niños que por su intencionalidad educativa. (Arancibia, Blanco & Avilés, 2004, p.7). Las críticas se centran fundamentalmente en el criterio de que la Educación Inicial es un nivel educativo, no un servicio para cuidar niños (Arancibia, Blanco & Avilés, 2004; Falabella, Cortázar, Godoy, González & Romo 2018; Luzón & Montes, 2018). Dada la ya señalada implicación del diseño curricular en la calidad educativa, resulta relevante realizar investigaciones analíticas de los documentos curriculares de la Educación Inicial; estos son los documentos oficiales por los cuales se rigen las distintas instituciones que brindan educación a la primera infancia.

En relación con la consistencia interna que se espera de todo diseño curricular y del enfoque educativo que este concreta, Jiménez (2008) plantea que es importante analizar la con-

cepción sobre lo qué es la educación y sus funciones, las distintas relaciones entre los sujetos señalados en el currículo (docentes, alumnos...), las características de sus roles, el uso que se hace de los recursos de aprendizaje, los contenidos contemplados y las estrategias y uso de la evaluación.

Dado que el núcleo de la educación es el aprendizaje que se espera sea logrado por el alumno, no es de extrañar que los distintos componentes del currículo manifiesten de algún modo una concepción de aprendizaje; como sostiene Schunk (2012), “la teoría proporciona un marco de referencia para la toma de decisiones educativas” (p.20). Cada uno de los componentes del diseño curricular se orienta de acuerdo con la concepción de aprendizaje que explícita o implícitamente lo anima. Ertmer & Newby (2013) y Jiménez, (2008) sostienen que todo diseño instruccional propone la implementación de un enfoque de aprendizaje y que tal implementación se verifica en componentes como: fines del hecho educativo, papel del docente, papel del alumno, secuenciación del aprendizaje, estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, estrategias de evaluación.

Con base en lo anterior, los autores del presente artículo, interesados de manera particular por la educación infantil en América Latina, se preguntaron sobre la existencia de reportes de investigaciones orientadas al análisis de la consistencia interna de los currículos de Educación Inicial en dicha región. El centro de interés de los investigadores estaba en dos aspectos relevantes de la evaluación curricular, señalados anteriormente: a) la consistencia interna de los currículos de Educación Inicial y b) el sustento teórico de dichos diseños curriculares, en lo que respecta al enfoque de aprendizaje. Para responderse la pregunta señalada, se hizo una búsqueda en los directorios Dialnet, Latindex, Redalyc y Scielo, de revistas científicas de acceso abierto, publicadas entre 2009 y 2018 por editoriales hispanoamericanas pertenecientes a instituciones educativas. No se encontró ningún artículo que abordara dicho tema con tal alcance geográfico o, al menos, con alcance de dos o más países de la mencionada región.

Con base en la indicada búsqueda fallida, los autores del presente artículo consideraron pertinente y de valor realizar una investigación a fin de examinar la coherencia interna de los documentos curriculares de educación inicial de los países suramericanos de habla hispana, en lo que respecta a sus fundamentos teóricos en materia de aprendizaje. De manera precisa, se buscó determinar, para cada documento curricular, la coherencia entre la fundamentación teórica respecto del aprendizaje y los planteamientos orientadores (fines y objetivos) y prácticos: rol docente, rol del estudiante, estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje y estrategias de evaluación.

Método

La investigación se enmarcó en el enfoque mixto: se emplearon técnicas de recolección y análisis de datos, primeramente, cualitativos y posteriormente cuantitativos (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Por su nivel de profundidad, la indagación fue de tipo evaluativo: se buscó determinar el nivel de coherencia interna de los diseños curriculares de acuerdo con el enfoque de aprendizaje contenido.

La indagación se llevó a cabo mediante un diseño mixto secuencial cuali-cuantitativo (Edmonds & Kennedy (2013): una primera fase con método cualitativo, seguida de una con método cuantitativo. En la primera etapa se aplicó una técnica de análisis cualitativo de contenido, siguiendo un procedimiento adaptado de Cáceres (2003):

Fase 1. Cualitativa

PASOS PRE-ANALÍTICOS. Previamente a la aplicación de la Fase 1, y para su preparación, se aplicaron los siguientes seis pasos:

1. Selección del objeto de análisis: el documento curricular, al nivel de las aseveraciones, descripciones o prescripciones explícitas.
2. Definición de la unidad de análisis: frases con unidad gramatical –descripciones, aseveraciones o prescripciones, encontradas en los diseños curriculares.
3. Pre-análisis: colección de documentos: los diseños curriculares de Educación Inicial de los nueve países de habla hispana de Suramérica: Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. (véase Tabla 1).

Tabla 1
Documentos curriculares objeto de análisis

País	Documento	Referencia
Argentina	Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General.	Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2000).
Bolivia	Diseño Curricular para el Nivel de Educación Inicial.	Ministerio de Educación de Bolivia. (2012)
Colombia	Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar.	Ministerio de Educación de Colombia (2017).
Chile	Bases Curriculares de la Educación Parvularia.	Ministerio de Educación de Chile. (2018)
Ecuador	Currículo de Educación Inicial.	Ministerio de Educación de Ecuador. (2014).
Paraguay	Marco Curricular de la Educación Inicial	Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay. (2005).
Perú	Currículo Nacional de la Educación Básica.	Ministerio de Educación de Perú. (2016).
Uruguay	Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años.	Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay. (2014)
Venezuela	Guía pedagógica - didáctica Educación inicial Etapa Preescolar	Ministerio del Poder Popular para la Educación de Venezuela. (2013)

Como se observa en la Tabla 1, el conjunto de diseños curriculares objeto de análisis datan de un período que va de 2012 a 2016, teniendo, así, el más antiguo (de Bolivia) siete años de vigencia, y el más reciente (de Chile), un año.

4. Formulación de la guía de trabajo: conjunto de categorías previas, organizadas por dimensiones curriculares, con base en las manifestaciones curriculares de los enfoques de aprendizaje conductista, cognitivista y constructivista; ello, según exposiciones de Ertmer & Newby (2013). Las categorías fueron: a. Enfoque de Aprendizaje, b. Fines del proceso educativo, c. Estrategias de Enseñanza, d. Estrategias de Aprendizaje, e. Rol docente, f. Estrategias de Evaluación. La técnica para esta etapa fue el análisis cualitativo de contenido.

5. Establecimiento de indicadores de dichas categorías, para los enfoques:

- a) Conductista, según exposiciones de Cadena & Saucedo (2016), Ertmer & Newby (2013), Hernández (2002), Manterola (2012), Poggioli (1997) y Valdez (2012).
- b) Cognitivista, según Ertmer & Newby (2013), Koumakhov & Daoud (2017), Gutiérrez Ruiz (2015), Marugán, Martín, Catalina & Román (2013).
- a) Constructivista, según Carretero, (2009), Cormack (2004), Ertmer & Newby (2013), Guerrero & Flores (2009), Manterola (2012) y Serrano & Pons (2011).

Las Tablas 2, 3 y 4 presentan los productos de los pasos 3 y 4 de la Fase 1. Se trata de las dimensiones e indicadores de presencia en un diseño curricular de, respectivamente, los enfoques de aprendizaje conductista, cognitivista y constructivista. Con base en tales dimensiones e indicadores se construyeron los instrumentos para la realización del análisis cualitativo de los diseños curriculares.

Tabla 2
Criterios e indicadores de la presencia del enfoque conductista del aprendizaje en un documento curricular

Criterio	Indicadores
	Planteamientos orientadores
Fin u objetivo de la educación	Formar individuos con conductas socialmente aceptadas.
	Planteamientos prácticos
Roles del docente	Análisis conductual de tareas Organización de situaciones de práctica Administración de estímulos Administración de reforzadores
Estrategias de enseñanza	Secuenciación de contenido con complejidad progresiva Uso de pistas o indicios Modelaje Retroalimentación reforzadora
Estrategias de aprendizaje	Transferencia mediante generalización Uso de señales instruccionales Práctica de fortalecimiento de asociaciones
Estrategias de evaluación	Métodos cuantitativos Establecimiento de línea base Técnicas de identificación y análisis conductual Evaluación continua de resultados – esquema de aproximación sucesiva

Como se expresa en la Tabla 2, existe un mayor número (5) de evidencias de indicadores para el criterio Estrategias de Evaluación en comparación al resto. Con igual proporción de indicadores (4), se encuentran los criterios del Rol del docente y Estrategias de Enseñanza. Para la categoría Estrategias de aprendizaje se hallaron (3) indicadores. Se hace notable, así, que este enfoque le asigna un mayor peso aspectos asociados al docente (enseñanza y evaluación) que a aspectos del estudiante (estrategias de aprendizaje).

Tabla 3
Criteria e indicadores de la presencia del enfoque cognitivista del aprendizaje en un documento curricular.

Criterio	Indicadores
	Planteamientos orientadores
Fin u objetivo de la educación	Formar individuos con conocimientos validados socialmente.
	Planteamientos prácticos
Roles del docente	Análisis cognitivo de tareas Análisis de la disposición del alumno para el aprendizaje significativo Animación al alumno Organización de la información para que sea potencialmente significativa Diseño de la formación de acuerdo con el conocimiento previo del alumno Transmisor de conocimiento
Estrategias de enseñanza	Simplificación y agrupación de la información Explicaciones instruccionales Ejemplos demostrativos, analogías Retroalimentación informativa
Estrategias de aprendizaje	Estrategias de apoyo y motivacionales Estrategias cognitivas: esquematización, resumen, síntesis, organizadores... Estrategias de elaboración de información Estrategias de organización de información Metacognición: planificación, monitoreo, revisión
Estrategias de evaluación	Integración métodos cuantitativos y cualitativos Identificación del conocimiento previo del alumno Técnicas que permiten identificar la estructura conceptual y los procesos cognitivos del alumno Evaluación de procesos y resultados

En la Tabla 3 se observa igual proporción de indicadores (4) para las Estrategias de Enseñanza como para las Estrategias de Evaluación. Para las Estrategias de Aprendizaje se presenta (5) indicadores. Ello señala, en alguna medida, un cambio en relación al conductismo, en la atribución de importancia a acciones del docente y del alumno en el proceso educativo: aunque continúa dándose mayor importancia a las acciones del docente –sobre todo porque la evaluación sigue siendo responsabilidad fundamental de este–, se asignan al estudiante un papel más estratégico en el aprendizaje.

Tabla 4
Criteria e indicadores de la presencia del enfoque constructivista del aprendizaje en un documento curricular.

Criterion	Indicators
	Planteamientos orientadores
Fin u objetivo de la educación	Formar individuos capaces de construir significados de utilidad personal.
	Planteamientos prácticos
Roles del docente	Identificación y análisis de los contextos complejos y problemáticos del alumno Guía en la resolución de problemas auténticos Mediación de aprendizajes orientados a –y logrados por- la resolución de problemas
Estrategias de enseñanza	Planteamiento de situaciones problemáticas auténticas Activación del conocimiento previo: lluvia de ideas, formulación de preguntas Orientaciones sobre el proceso de solución de problemas Negociación social: debate, foro...
Estrategias de aprendizaje	Formulación de hipótesis Interrogación activa sobre contenidos Aprendizaje colaborativo (incluye el juego) Reflexión sobre la experiencia
Estrategias de evaluación	Métodos cualitativos Contextualización en situaciones problemáticas Basamento en el trabajo colaborativo Asignación de un rol relevante a la autoevaluación

La Tabla 4 muestra igualdad en la distribución de indicadores (4) para los criterios Estrategias de Enseñanza, Estrategias de Aprendizaje y Estrategias de Evaluación. Además de esta igualdad en estos tres aspectos, se observa, en relación con los enfoques cognitivista y conductista (principalmente con este último) un notable avance en la atribución de responsabilidades al alumno: en las estrategias de evaluación, se contemplan dos indicadores asociados con la actuación de este; son: el basamento en el trabajo colaborativo y la asignación de un rol relevante a la autoevaluación.

6. Elaboración de instrumentos de registros. Los instrumentos elaborados fueron:
 - A. Instrumento de análisis de coherencia enfoque - elementos curriculares: destinado a determinar en cada diseño curricular que tuviera explícito el enfoque de aprendizaje que le sustenta, el nivel de coherencia entre dicho enfoque, por una parte, y los planteamientos orientadores (fines y objetivos) y prácticos, por otra: estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, rol docente y estrategias de evaluación. Dado que el instrumento se aplicaría a los diseños curriculares que explicitan su enfoque de aprendizaje, se construyó tres versiones del mismo: uno por cada enfoque de aprendizaje.
 - B. Instrumento de análisis de coherencia intrateoría: destinado a determinar en cada diseño curricular que no tuviera explícito el enfoque de aprendizaje que le sustenta, el nivel de correspondencia de los planteamientos orientadores y prácticos del currículo

con las proposiciones del enfoque de aprendizaje implícito predominante. Dado que el instrumento se aplicaría a los diseños curriculares que no explicitan su enfoque de aprendizaje, el mismo se construyó con la suma de indicadores de los tres enfoques de la taxonomía asumida en la investigación.

- Validación de los instrumentos. Se aplicó una técnica de validación de contenido: juicio de expertos, solicitándose para cada indicador opinión sobre dos aspectos: coherencia y relevancia. Se sometieron a la opinión de diez (10) expertos, siguiendo la recomendación de Escobar y Cuervo (2008). Para la selección de los jueces, se siguieron los criterios propuestos por Escobar y Cuervo (2008): experiencia sobre el tema, reputación, disponibilidad, motivación e imparcialidad y adaptabilidad. Luego se determinó el nivel de concordancia de los juicios emitidos, con w de Kendall $.78 \alpha = .05$. Se revisaron los indicadores y la redacción de las evidencias en las que coincidieron críticamente observaciones de *expertos*.

PASO ANALÍTICO. Paso de la Fase 1, propiamente dicho. Fue el siguiente:

- Se empleó el instrumento correspondiente (para documento que explicita el enfoque de aprendizaje que le sustenta y para documento que no hace tal explicitación) para registrar, de cada documento, los fragmentos constitutivos de evidencias de los indicadores de los enfoques de aprendizaje. Se revisó la totalidad de los nueve diseños curriculares de Educación Inicial de la población.

Fase cuantitativa

Luego de la aplicación del instrumento respectivo a cada documento que explicita su enfoque de aprendizaje, se aplica la escala expuesta en la Tabla 5, con fines de determinar el nivel de coherencia interna del documento.

Tabla 5
Escala de nivel de coherencia interna de diseños curriculares con enfoque de aprendizaje explícito

Nivel de coherencia	Caso en que se asigna
Nula o casi nula coherencia	Se encuentran evidencias en 0% a 20% de indicadores
Baja coherencia	Se encuentran evidencias en 21% a 40% de indicadores
Mediana coherencia	Se encuentran evidencias en 41% a 60% de indicadores
Alta coherencia	Se encuentran evidencias en 61% a 80% de indicadores
Completa o casi completa coherencia	Se encuentran evidencias en 81% a 100% de indicadores

La escala presentada en la Tabla 5 responde al hecho de que los documentos curriculares a la que se destina su aplicación presentan de forma explícita el enfoque de aprendizaje en el que se sustentan. Es por ello que la diferencia entre los porcentajes de indicadores correspondientes a cada uno de los niveles de coherencia y el nivel contiguo, es siempre el mismo: 20% entre los mínimos porcentajes y 20% entre los máximos porcentajes de indicadores.

Por otra parte, se aplica el instrumento correspondiente a los diseños cuyo enfoque de aprendizaje no se encuentra explícito, y posteriormente se emplea la escala expuesta en la Tabla 6, con fines de determinar el nivel de coherencia interna de tales documentos.

Tabla 6
Escala de nivel de coherencia interna de diseños curriculares con enfoque de aprendizaje no explícito.

Nivel de coherencia	Caso en que se asigna
Nula o casi nula coherencia	En forma aproximadamente equilibrada, se identifican evidencias de indicadores pertenecientes a dos enfoques no afines entre sí: conductismo y cognitivismo, o conductismo y constructivismo; o entre los tres enfoques (conductismo, cognitivismo y constructivismo). En caso de existencia de evidencias de dos enfoques, las medidas aproximadas de los indicadores de cada enfoque es 50%; en caso de existencia de evidencias de tres enfoques, las medidas aproximadas de los indicadores de cada enfoque es 33%.
Baja coherencia	41% a 60% de los indicadores con evidencias pertenecen a un enfoque y el resto (40% a 59%) a los otros dos enfoques o solo a un enfoque no afín.
Mediana coherencia	41% a 60% de los indicadores con evidencias pertenecen a un enfoque y el resto (40% a 59%) a un enfoque afín.
Alta coherencia	61% a 80% de los indicadores con evidencias pertenecen a un enfoque.
Completa o casi completa coherencia	80% a 100% de los indicadores con evidencias pertenecen a un enfoque.

Como muestra la Tabla 6, para los documentos curriculares con el enfoque de aprendizaje no explícito, los casos en que se asigna cada nivel de coherencia de la escala empleada deben considerar la posibilidad de que el currículo presente indicadores asociados con uno, dos o tres enfoques. Así, entonces, el nivel de coherencia a atribuir depende de las proporciones de los posiblemente encontrados indicadores de cada enfoque. Nótese que, consistentemente con este razonamiento, una nula coherencia se encontraría en un documento curricular en el que se encuentran indicadores de dos enfoques, con una proporción aproximada de 50% de cada grupo de indicadores; o en un documento en que se presentan indicadores de tres enfoques, con una proporción aproximada de 33% de cada grupo. Así va la escala hasta el máximo valor (completa o casi completa coherencia), el que se asigna si el 80% o más de las evidencias corresponden a un enfoque en particular.

Resultados y discusión

Se encontró que cinco (5) de los diseños curriculares manifiestan explícitamente sustentarse en un enfoque de aprendizaje: el constructivismo. Los mismos son los documentos de Argentina, Bolivia, Paraguay, Perú y Uruguay. La Tabla 7 presenta evidencias de la presentación explícita de los enfoques de aprendizaje en los referidos cinco (5) diseños curriculares. Como puede verse, en los cinco diseños curriculares registrados se hace explícito que los mismos se sustentan en el enfoque de aprendizaje constructivista. En uno de ellos, el de Perú, se precisa que tal enfoque es el constructivismo social.

Tabla 7
Síntesis de Documentos Curriculares con Enfoque de Aprendizaje explícito

Enfoque de Aprendizaje Explícito	País	Parte del texto que lo explicita
Constructivismo	Argentina	Se privilegia, asimismo, una concepción constructivista del conocimiento, la importancia de la interacción con los otros (p. 19)
	Bolivia	El abordaje de cada una [de las áreas] responde, en sus planteamientos generales, al enfoque constructivista en los procesos educativo (p.32)
	Paraguay	La metodología propuesta se enmarca dentro de la planteada por la Reforma Educativa. Se fundamenta en posturas constructivistas que posibilitan la construcción de saberes (p. 35)
	Perú	En ese sentido, se han definido orientaciones para aplicar el enfoque pedagógico del Currículo Nacional de la Educación Básica, las cuales se enmarcan en las corrientes socioconstructivistas del aprendizaje (p. 171)
	Uruguay	Teniendo en cuenta la creciente complejidad de las áreas del conocimiento y la especificidad disciplinar presente a lo largo del proceso educativo, se enmarca en el enfoque constructivista de la enseñanza (p. 14)

La Tabla 8 informa los niveles de coherencia de los cinco referidos diseños curriculares, cuyo enfoque de aprendizaje está explícito. Presenta, por documento: a) el número de indicadores en los que se encontraron evidencias; b) el número de indicadores en los que las evidencias son constructivistas; c) el nivel de coherencia del documento.

Tabla 8
Nivel de coherencia interna de los diseños curriculares con enfoque de aprendizaje explícito.

Documento curricular /indicadores	Ar	Bo	Pa	Pe	Ur
Indicadores con evidencias	18	19	20	19	20
Indicadores con evidencias constructivistas	11 61%	12 63%	11 55%	12 63%	9 45%
Nivel de coherencia	Alta	Alta	Mediana	Alta	Mediana

Documentos: Ar. Argentina, Bo. Bolivia, Pa. Paraguay, Pe. Perú, Ur. Uruguay

Como muestra la Tabla 8, diseños curriculares de los cinco países presentan coherencia entre sus elementos prácticos y orientadores, por una parte, y el enfoque de aprendizaje en el que aseveran sustentarse: el constructivismo. No obstante, se puede observar diferencias en los niveles de coherencia: los documentos de Argentina (61%), Bolivia (63%) y Perú (63%) arrojan un Alto nivel de coherencia, es decir, que entre el 61% y 80% de los indicadores presentan evidencias del enfoque constructivista, mientras que los documentos de Paraguay (55%) y Uruguay (45%) tienen una Mediana Coherencia entre las evidencias encontradas y el enfoque que explicitan.

Se encontró que cuatro (4) de los nueve documentos analizados no presentan el enfoque de aprendizaje de manera explícita, siendo estos los de Chile, Colombia, Ecuador y Venezuela, pero, de forma explícita manifiestan planteamientos propios de más de un enfoque de aprendizaje.

La Tabla 9 muestra los resultados relativos a las evidencias de los indicadores correspondientes a los tres enfoques de aprendizaje considerados en la investigación y la consiguiente coherencia interna de cada documento.

Tabla 9
Nivel de coherencia interna de los diseños curriculares con enfoque de aprendizaje no explícito.

Indicadores por enfoque / Currículo	Ch		Co		Ec		Ve	
	F		F		F		F	
	A	R	A	R	A	R	A	R
Conductistas	7	31%	1	13%	3	23%	2	18%
Cognitivistas	3	14%	2	25%	0	0	4	37%
Constructivista	12	55%	5	63%	10	77%	5	45%
Total indicadores	22	100%	8	100%	13	100%	11	100%
Nivel de coherencia	Baja		Alta		Alta		Baja	

Ch: Chile, Co: Colombia, Ec: Ecuador, Ve: Venezuela.

Los resultados sintetizados en la Tabla 9, por documento, corresponden a: a) la cantidad absoluta y relativa de indicadores conductistas en los que se encontraron evidencias; b) la cantidad absoluta y relativa de indicadores cognitivistas en los que se encontraron evidencias; c) la cantidad absoluta y relativa de indicadores constructivistas en los que se encontraron evidencias; d) la cantidad del total de indicadores en los que se encontraron evidencias; e) el nivel de coherencia del documento.

El número de indicadores con evidencias en cada documento es: 22 en el de Chile; 8 en el de Colombia; 13 en el de Ecuador y 11 en el de Venezuela. De los cuatro diseños curriculares, los de Chile y Venezuela arrojaron un nivel de coherencia bajo: en ambos casos, el enfoque con evidencias del mayor número de indicadores (el constructivista) agrupa una proporción de indicadores que está entre el 41% y 60%; el restante 40% a 59% de criterios con evidencias se distribuye entre los otros dos enfoques. Específicamente, para el caso de Chile el 55% corresponde al enfoque constructivista, el 31% al enfoque conductista y el 14% al enfoque cognitivista. Para Venezuela el 45% corresponde al enfoque constructivista, el 37% al enfoque cognitivista y el 18% al enfoque conductista.

El documento de Colombia arrojó un nivel de coherencia Alto, ya que el 61% a 80% pertenece a un Enfoque y el resto de las evidencias a los otros dos enfoques. De manera detallada el 63% corresponde al Constructivismo, un 25% al Cognitivismo y en menor porcentaje al Conductismo con un 13%.

En documento de Ecuador se evidencia en mayor medida las evidencias constructivistas con 77% y el restante 23% corresponde al enfoque conductista, obteniendo así un Nivel Alto de Coherencia.

Conclusiones

La investigación permite determinar que cinco de los diseños curriculares analizados tienen explícito el enfoque de aprendizaje: los de Argentina, Bolivia, Paraguay, Perú y Uruguay, y tal enfoque es indistintamente el constructivista; asimismo, se determina que los otros cuatro documentos curriculares (los de Chile, Colombia, Ecuador y Venezuela) no tienen explícito el enfoque de aprendizaje y presentan evidencias de más de un enfoque.

En los diseños curriculares cuyo enfoque de aprendizaje no está explícito se observa que la mayor proporción de evidencias corresponden al enfoque constructivista; en el documento de Chile, 12 de 22 indicadores corresponden a dicho enfoque; en el de Colombia, 5 de 8; en el de Ecuador, 10 de 13 y en el de Venezuela, 5 de 11. Ello puede significar que este enfoque, si bien no es el único considerado en el currículo de educación inicial de los países analizados, está teniendo una presencia mayor que los otros dos enfoques considerados en la investigación.

Al observar los niveles de coherencia de los documentos con enfoque explícito se evidencia que aquellos son, en general, mayores que los de los documentos con enfoque no explícito. Todos los diseños curriculares con el enfoque de aprendizaje explícito presentan un nivel de coherencia mayor al nivel bajo, que es el segundo de la escala empleada de cinco niveles; contrariamente, prevalece una alta coherencia en dichos documentos: tres (el 60%: los de Argentina, Bolivia y Perú) son altamente coherentes con el enfoque explícitamente presentado; y dos (el 40%: los de Paraguay y Uruguay) muestran ser medianamente coherentes con el mismo. De manera diferente, en los documentos con enfoque no explícito, dos (el 50%: los de Colombia y Ecuador) muestran una alta coherencia y dos (el otro 50%: los Chile y Venezuela), presentan una baja coherencia. Puede inferirse que el tener explícito el enfoque de aprendizaje reporta una ventaja en términos de logro de coherencia curricular: sirve a los redactores de los documentos como referencia para desarrollar todos los componentes del currículo de manera afín a su enfoque manifiesto.

Con base en lo anterior, puede sostenerse que, en la elaboración de diseños curriculares resulta conveniente presentar de manera explícita el enfoque de aprendizaje en el que se sustenta; y en ello puede resultar de particular provecho el que no solamente se mencione el enfoque, sino que se expongan los principios constitutivos del mismo. Tales principios servirían de orientación a los diseñadores para la precisión coherente de los planteamientos orientadores y metodológicos del currículo.

Referencias bibliográficas

- Arancibia, E. Blanco, R. y Avilés, M. (2004). *Aprendiendo de las experiencias. Reforma Curricular de la Educación Parvularia*. [Versión digital] Santiago: Trineo. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001367/136727s.pdf>
- Badilla, E. (2009). Diseño Curricular: de la integración a la complejidad. *Actualidades educativas en investigación*, 9(2), 1-13. Recuperado de <http://bit.ly/2zgnXLU>
- Blanco, M. (2005). La Educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. Consideraciones para el desarrollo de políticas educativas. *Enfoques Educativos*, 7(1), 11-33. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1458739>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53-82. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/3>
- Cadena, C. G., & Saucedo, L. C. (2016). A hundred years away (1913-2013) from the beginning of Watsonian behaviorism. *Revista Interamericana De Psicología*, 50(2), 265-274. <https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v50i2.102>
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Casanova, M. (2012). El Diseño Curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio educación*, 10(4), 6-20. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vohonum4/art1.htm>
- Castañeda, M., Castro, F. & Mena, C. (2012). Instrumentos para evaluar el currículum formal en carreras pedagógicas. *Panorama*, 6 (10), 71-85 Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4780122>
- Cormack, M. (2004). Estrategias de Aprendizaje y de Enseñanza en la Educación del menor de 6 años. *Acción pedagógica*, 13(2). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2970397>
- Edmonds, W. & Kennedy, T. (2013). *An Applied Reference Guide to Research Designs. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. Los Angeles: SAGE.
- Ertmer, P. & Newby, T. (2013). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an instructional design. *Perspective Performance Improvement Quarterly*, 26(2), 43-71. <https://doi.org/10.1002/piq.21143>
- Escobar, J. & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Psicometría*, 8, 27-36. Recuperado de <http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/revista/volumenes/volumen-6/>
- Falabella, A., Cortázar, A., Godoy, F., González, M. P., & Romo, F. (2018). Sistemas de aseguramiento de la calidad en Educación Inicial: Lecciones desde la experiencia internacional. *Gestión y Política Pública*, 27(2), 309-340. Recuperado de <http://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/ojsaide/index.php/gyp/article/view/469>
- Freire, J., Páez, M., Núñez, M., Narváez, M. & Infante, R. (2018). El diseño curricular, una herramienta para el logro educativo. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 22(45), 75-86. <https://doi.org/10.15198/seeci.2018.45.75-86>
- Guerrero, T. & Flores H. (2009). Teorías del aprendizaje y la instrucción en el diseño de materiales didácticos informáticos. *Educere*, 13(45), 317-329. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/29266>
- Gutiérrez Ruiz, K. (2015). Perfil agentivo de estudiantes con bajo rendimiento académico: estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, autoeficacia académica y motivación. *Informes Psicológicos*, 15(1), 63-81. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsicv15n1a04>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ta. Edición. Ciudad de México: Mc Graw Hill.

- Hernández, G. (2002). *Paradigmas en psicología de la educación*. Ciudad de México: Paidós.
- Inciarte, A. y Canquiz, L. (2001). Análisis de la Consistencia Interna del Currículo. *Informe de Investigaciones*, 15(1 y 2), 79-90. Recuperado de <http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/IIE/article/viewFile/128/119>
- Jiménez, L. (2008). Enfoque curricular centrado en la persona. *Revista Educación*, 32 (1), 63-76. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/524>
- Koumakhov, R., & Daoud, A. (2017). Routine and reflexivity: Simonian cognitivism vs practice approach. *Industrial & Corporate Change*, 26(4), 727-743. <https://doi.org/10.1093/icc/dtww48>
- Luzón Trujillo, A. & Montes Moreno, S. (2018). Perspectiva histórica de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria en España. Una tarea inacabada. *Historia Caribe*, 13(33), 121-152. <https://doi.org/10.15648/hc.33.2018.6>
- Manterola, C. (2012). *Currículo. Qué y cómo enseñar*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Martínez Carpio, H. E. (2013). El enfoque por competencias desde la perspectiva del desarrollo humano. Aspectos básicos y diseño curricular. *Avances En Psicología*, 21(1), 9-22. Recuperado de <http://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/302>
- Marugán, M., Martín, L. J., Catalina, J., & Román, J. M. (2013). Estrategias cognitivas de elaboración y naturaleza de los contenidos en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 19(1), 13-20. <https://doi.org/10.5093/ed2013a3>
- Mata, Y. (2015). Procedimiento para la evaluación de la pertinencia interna y externa de un currículo en Venezuela. *Educación en Contexto*, 1(1), 57-77. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296655>
- Ministerio de Educación de Bolivia. (2012). *Diseño Curricular para el Nivel de Educación Inicial*. La Paz: Autor. Bolivia. Recuperado de <http://magisteriodebolivia.blogspot.com.uy/p/blog-page.html>
- Ministerio de Educación de Colombia. (2017). *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*. Bogotá: Autor. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago de Chile: Autor. Recuperado de <https://parvularia.mineduc.cl/equipo-de-aula/curriculum/>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2014). *Currículo de Educación Inicial*. Quito: Autor. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/oferta-educativas/>
- Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay. (2005). Marco Curricular de la Educación Inicial. Asunción: Autor. Recuperado de <https://www.mec.gov.py/cms/?ref=294976-publicaciones-de-educacion-inicial>
- Ministerio de Educación de Perú. (2005). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Autor. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay. (2014). *Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años*. Montevideo: Autor. Recuperado de <https://mcrn.anep.edu.uy/node/31>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación de Venezuela. (2013). *Guía pedagógica-didáctica Educación Inicial Etapa Preescolar*. Caracas: Autor. Recuperado de https://www.guao.org/biblioteca/educacion_inicial_guia_pedagogica_didactica_etapa_preescolar
- Poggioli, L. (1997). *Estrategias cognitivas: una perspectiva teórica. Serie Enseñando a aprender*. Caracas: Fundación Polar.
- Salas Perea, R. S. (2016). ¿El rediseño curricular sin evaluación curricular es científico? *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 30(2), 170-180. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/contenido.cgi?IDPUBLICACION=6713>

- Sánchez, G. Á. (2015). Metodología para el diseño curricular en los Programas Nacionales de Formación (PNF). *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 24(4), 129-150. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12243813007>
- Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina (2000). *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*. Buenos Aires: Autor. Recuperado de: <http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/docentes/curriculum/nivel-inicial/disenos-curriculares>
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. 6ta Edición. Ciudad de México: Pearson Educación.
- Terigi, F. (2002). Análisis comparativo de los currículos Iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Documento presentado en el IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar "El Currículo y los retos del nuevo milenio", La Habana, Cuba. Recuperado de <http://www.oei.es/inicial/articulos/>
- Unicef (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: Autor. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Unicef (1990) *First Call for Children: World Declaration and Plan of Action from the World Summit for Children*. New York: Autor. Recuperado de https://www.unicef.org/spanish/about/history/index_worldsummit.html
- Valdez, F. (2012). *Teorías educativas y su relación con las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC)*. En XVII Congreso de Administración, Contaduría e Informática. Congreso llevado a cabo en Ciudad Universitaria, México, D.F. Recuperado de <http://congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/xvii/docs/L13.pdf>
- WCEFA (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien: Autor. Rescatado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa



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

La inserción laboral y la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad auditiva en Chincha Alta

Lulayman yaykuchikaa maltakunap yačhaynin yaykuchi mana uyaliniyuwan Hanay Chinchaču

Ora antagantsipage ipagetanënaniro iboingapage kara ogomentotsipongokë ira iramasitagapage magemitaripage kara timagantsigite Chincha Alta

Recibido: 28 enero 2020 Corregido: 28 marzo 2020 Aprobado: 15 junio 2020

Shirley Mirella Vásquez León

Nacionalidad: Peruana / Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFÉ)

Correo: shirleyvasquezl@unife.edu.pe. / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1241-8191>

Edward Faustino Loayza Maturrano

Nacionalidad: Peruana / Universidad Nacional Agraria La Molina (UNALM)

Correo: edwloma@lamolina.edu.pe / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1359-8414>

Resumen

La inserción laboral y la inclusión educativa es un problema que afecta a jóvenes con discapacidad ya que se entremezcla dos situaciones sociales: la exclusión y la discriminación. El presente trabajo tuvo como objetivo calcular el grado de relación existente entre la inclusión educativa y la inserción laboral en una población post adolescente afectada por la falta de audición en Chincha Alta. Se diseñó un estudio descriptivo-correlacional con una muestra de 106 jóvenes que poseen discapacidad auditiva del distrito de Chincha Alta en Ica a quienes se les aplicaron dos instrumentos para evaluar la inclusión educativa y la inserción laboral. Los resultados muestran que existe relación moderada alta, siendo significativa, entre las variables inclusión educativa e inserción laboral de personas que están afectadas en su potencial auditivo. Se concluye que la inclusión educativa se relaciona significativamente con el aspecto laboral de personas con la audición disminuida en Chincha Alta durante el 2019.

Palabras clave:

Inserción laboral, inclusión educativa, discapacidad auditiva, habilitación laboral.

Lisichiku limaykuna:

Lulayman yaykuchi, yačhayman hukllachi, mana uyali atipaniyu, lulay yačhay.

Nibarintsipage katingatsaro:

ipagetanënani antagantsipage, kara ogomentotsipongopagekë, ira magemitaripage irantanetaigeta.

Labor Insertion and Educational Inclusion of Young People with Hearing Impairment in Chincha Alta

Abstract

Labor insertion and educational inclusion is a problem that affects young people with disabilities as it intermingles two social situations: exclusion and discrimination. This paper aimed to calculate the degree of relationship between educational inclusion and job placement in a post-adolescent population affected by hearing loss in Chincha Alta. A descriptive-correlational study was designed with a sample of 106 young people who have a hearing impairment in the Chincha Alta district in Ica, to whom two instruments were applied to assess educational inclusion and job placement. The results show that there is a moderately high relationship, being significant, between the variables educational inclusion and labor insertion of people who are affected in their hearing potential. It is concluded that educational inclusion is significantly related to the employment aspect of people with decreased hearing in Chincha Alta during 2019.

Keywords

labor insertion, educational inclusion, hearing impairment, work qualification.

A Inserção laboral e a inclusão educativa de jovens com deficiência auditiva em Chincha Alta

Resumo

A inserção laboral e a inclusão educativa, é um problema que afeta os jovens com deficiência, pois se mistura a duas situações sociais: exclusão e discriminação. Este trabalho teve como objetivo calcular o grau de relação que existe entre inclusão educativa e a inserção laboral em uma população pós-adolescente afetada pela perda auditiva em *Chincha Alta*. Um estudo descritivo-correlacional foi desenhado com uma amostra de 106 jovens com deficiência auditiva no distrito de *Chincha Alta*, em *Ica*, a quem foram aplicados dois instrumentos para avaliar a inclusão educativa e a inserção laboral. Os resultados mostram que há uma relação moderada alta, sendo significativa, entre as variáveis inclusão educativa e inserção laboral de pessoas afetadas em seu potencial auditivo. Conclui-se que a inclusão educativa está significativamente relacionada ao aspecto laboral de pessoas com a audição diminuída em *Chincha Alta* durante o ano de 2019.

Palavras-chave:

Inserção laboral, inclusão educativa, deficiência auditiva, habilitação laboral.

Datos de los autores

Shirley Mirella Vásquez León Doctora en educación por la Universidad Cesar Vallejo. Trabaja en la Universidad Femenina Sagrado Corazón UNIFÉ. Docente en la especialidad de Matemática.

Edward Faustino Loayza Maturrano es docente e investigador en educación, lingüística, literatura. Magister en Educación por la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”.

Introducción

Un problema que no podemos soslayar en nuestra realidad peruana es la desigualdad debido a las grandes brechas de pobreza aún existentes entre los distintos sectores de la población. Esta situación provoca exclusión y discriminación; y ello, en mayor medida, en aquella población que tiene algún tipo de dificultad o limitación permanente ya sea ésta de tipo visual, auditivo, visoauditivo, motor, cognitivo, etc. (INEI, 2017: 687). La discriminación hacia personas con discapacidad es un problema que el Estado y la sociedad están trabajando para disminuirla con medidas legales que establecen cuotas de inclusión en los sectores educativo y laboral, no obstante, lo iniciado, una parte de la población del país se encuentra sufriendo las consecuencias de este fenómeno.

Los ratios de inclusión que se han establecidos en las instituciones educativas de educación regular de 3% y 5% según sea de índole privado o público respectivamente, es una forma de reconocer socialmente que la población con discapacidad es capaz de desarrollarse en todos los contextos que la sociedad posee, es respetar su derecho inalienable a la educación y es terminar con la postergación que durante tanto tiempo ha venido ocurriendo. Cuando una persona se encuentra limitada es la sociedad quien cierra más puertas a este individuo, tachando su condición y haciéndolo incapaz de sostenerse por sus medios, y que siempre están recibiendo ayuda; esta forma de pensar es la que no permite que se incluyan a las personas con limitaciones dentro de los procesos educativos; sin embargo, es necesario que el estado y la sociedad permitan el avance de estas personas, potenciando las habilidades que se destaquen para que así aproveche su talento y pueda mirarse como una persona íntegra que conforma a la sociedad (Ley 27337, 2000:4).

En cuanto a la variedad de opiniones que existe acerca de la discapacidad, pues existen diferentes grupos sociales que realizan campañas y activismo social con el fin de evidenciar las diferencias, grupos que se trata de minimizar en la educación actual. La sociedad y el Estado tienen el deber de velar por una educación de carácter inclusivo que satisfaga las necesidades de las personas discapacitadas y puedan integrarse e incluirse en el sistema educativo de modalidad básica regular y no sólo permitirles una educación en la modalidad básica especial (Ley 28044, 2003). En tal sentido, es obligación de los educadores contribuir al desarrollo de la igualdad, mostrando a cada estudiante que todos tienen los mismos derechos, sin discriminar la condición de otros, y es en ese entonces que comienzan los procesos de inclusión, desde la escuela, para que en el futuro cercano la persona con discapacidad pueda gozar de la inserción y el derecho al trabajo, a ser productivo y valerse por sus medios, es aquí donde se encuentran vinculadas las variables de este estudio: inclusión educativa e inserción laboral.

Estas variables se encuentran vinculadas causalmente, debido a que existe la necesidad de incluir educativa y laboralmente a los individuos con problemas de discapacidad; es éste el motivo que justifica el abordaje de estudios que contribuyan con la resolución de esta problemática; así, se ha tomado como referencia a los jóvenes con problemas de audición del distrito de Chíncha Alta ubicado geográficamente dentro de la provincia de Chíncha en el departamento de Ica.

El abordaje científico de la discapacidad en el ámbito laboral y educativo no es nuevo. Delmastro y De Montes (2015), examina lo concerniente a la inserción laboral de sujetos con disminución de facultades de ordenanza cognitiva incapacitante para lo cual se realizó talleres, y se obtuvo una conclusión detallada, donde se nota que en las empresas familiares se tiene mejor acogida a las persona con discapacidad, ya que estos tienen el sentido de protec-

ción de la persona que necesita de ella, mientras que en otras áreas laborales la inserción no resulta muy favorable, puesto que la mayor parte de los empleados tienden a rechazar a los individuos con discapacidad. En otros estudios, se evidencia en el mercado laboral no se les da oportunidades a los sujetos con discapacidad, ya que estos tienen un perfil del empleado predispuestos y estas personas no llenan los requisitos que el cargo necesita, por más que esta persona se encuentre capacitado, porque tiene la especialización necesaria. Los centros educativos que ya se encuentran en procesos de inclusión educativa deben estrechar lazos con el mercado laboral para que las inserciones tengan el mismo efecto que en lo educativo (Vidal y Cornejo, 2012).

En tal sentido, Lazo (2016) concluye que no se hallan mecanismos que faciliten a los ciudadanos con facultades disminuidas donde se puedan incluir y sean empleados a pesar de su condición, no obstante, existen reglamentos que obligan a las empresas a emplear a estos sujetos, pero no hay respeto por parte de las empresas de estas normas, y el estado no se encarga de supervisar, lo que limita a los sujetos a ser productivos.

En Colombia se han realizado estudios referentes a las regulaciones en el tema del trabajo y en el tema de aquellos que tengan algún problema físico donde se estima que la acción de incorporar a los individuos con limitaciones en el mercado laboral es una tarea que requiere de esfuerzos, ya que dentro de las empresas que los contraten tiene que existir la igualdad y las condiciones que les permitan trabajar de forma eficiente y dándoles el derecho que les corresponde (Garavito, 2014). Asimismo, se pudo contemplar como en los sitios de trabajo que insertan a las personas con discapacidad que existe la exclusión por parte de otros empleados, y que no les colaboran o simplemente no les facilitan el trabajo, complicándoles sus tareas (Cendreno, 2017).

En vista a lo observado se evidencia que en el nivel internacional se busca dar un tratamiento social a la persona que tiene alguna capacidad disminuida en el plano profesional; es importante destacar que existen inconvenientes que engloban las destrezas físicas, la economía y lo social, ya que éstas siempre se encuentran con alguna limitación que les impide desempeñarse plenamente pese a que sus esfuerzos siempre sea el doble. Acerca de la predisposición del afectado Lidón (2013), describe en su publicación sobre los derechos que tienen los individuos con discapacidad; cómo estas personas son parte de la sociedad por lo que es necesario que se les permita ser autónomos, sintiéndose normales, aunque tengan limitaciones que otros no padecen, estos les permitirá desarrollarse plenamente, y lo mejor que se puede hacer es que se reconozcan estos derechos.

Al respecto hay estudios nacionales como el de Cortez (2015), quien en su investigación observa las normas legales que en el Perú está aplicando cuáles no. Muestra su acuerdo con apoyar la empleabilidad de los individuos con problemas físicos o mentales. Concluyó con un nivel de significatividad ($r_s = 0,643$, $p < 0,05$), entre el cumplimiento de las normas peruanas y el empleo de discapacitados; asimismo, la disposición de la sociedad en el fomento del trabajo en individuos con discapacidad, señalando que para las personas con discapacidad puedan optar por un trabajo digno debe tenerse en cuenta cuál es el puesto que más se ajusta a su limitación.

Por otro lado, acerca de la variable inclusión educativa existen estudios internacionales como el de Walsh (2018) quien investigó acerca del procedimiento para incorporar alumnos con discapacidades disminuidas en el salón de clases generales. Señaló que se pueden utilizar diversas estrategias para implementar la enseñanza en pequeños que se encuentran limitados por alguna discapacidad, pero con la colaboración de todos los estudiantes, para que éstos incluyan al niño, siendo colaborativos entre todos, que les brinden el apoyo necesario, así como

en diferentes oportunidades individualizar la atención docente-estudiante, para que pueda sentir que no es diferente al resto, también se les debe fijar un patrón constante, para que el niño se sienta en confianza y su desenvolvimiento sea más rápido y se adapte a la nueva circunstancia por la que pasa.

En referencia a ello, Murphy (2014) estudia la reacción de los profesores al recibir estudiantes con necesidades distintas al resto. Éste destaca las reacciones de los profesores que no están capacitados para recibir dentro del aula a alumnos que necesitan de una atención especial; manifiesta que éstos son los primeros en rechazar la presencia de estos pequeños, haciéndolos sentir menospreciados y fuera de lugar, por tanto, es necesario que se siga profundizando en el tema, y capacitar a los profesores para que la problemática no sea concurrente; el estudio ha demostrado que los profesores han sido incapaces de tomar las recomendaciones que se han hecho en estudios anteriores, pudiendo facilitar su labor. King y Edmunds (2001) han manifestado que los directivos deben tener presente las opiniones de los docentes, ya que son estos los encargados de proceso de inclusión al estudiante.

La opinión y creencias de los educadores sobre lo estudiado, es dejar que estos expresen cuáles han sido las necesidades que perciben en el aula, ya que se encargan del bienestar propio y de sus estudiantes. Según Saleem (2017) quien basó su estudio en las reacciones de los maestros hacia la inclusión de infantes que necesitan cuidado especial en los centros ordinarios de Jordania; pudo notar que los docentes han reaccionado de forma positiva al saber que tienen estudiantes con limitaciones por discapacidad, y muestran que el estudiante es normal, incluyéndolos inmediatamente, así como valora sus capacidades intelectuales, y demostrándoles afecto; no obstante, a ello, también se reconoció que muchos de los docentes no se encuentran bien preparados para la atención que estos estudiantes requieren, así estén llevando a cabalidad el proceso de incluirlos.

Para entender mejor sobre la discapacidad y la educación, es necesario que se sustente en la teoría del crecimiento del conocimiento, la teoría del conocimiento sociocultural, expuesta por Vygotsky, ya que este se encargó de estudiar detalladamente las características del aprendizaje en los niños, en los considerados normales como en aquellos que padecían de alguna limitación. Asimismo, Vygotsky (1982) expresa que el lenguaje es la vía de comunicación y aprendizaje de todo ser humano, para los niños que se encuentran limitados auditivamente, se necesitó utilizar el método de lenguaje por señas, estableciendo patrones que le ayudasen a comprender las palabras y facilitando el aprendizaje que estos puedan obtener.

Es necesario destacar que a través del lenguaje es que los individuos expresan emociones y logran comunicarse con la sociedad, dicho esto, es importante darle valor a las limitaciones que tiene un niño cuando se encuentra en desventaja por no poder expresar de forma oral lo que siente, y se necesita de personas que estén dispuestos a incluirlos en la sociedad, y que no se tolere la discriminación.

De igual manera, en lo que respecta al plano de los derechos humanos, se pudo concluir que se comete un grave error cuando hay prácticas de exclusión de personas limitadas, dicho comportamiento no debe permitirse (Nussbaum, 2007, p.110). Se considera que la sociedad ha avanzado a pasos agigantados, ya que cada vez más se logra detectar la inclusión de personas con alguna discapacidad, mientras más transcurre el tiempo, este proceso se siente natural. La sociedad también ha entendido que muchos de los defectos congénitos se pasan genéticamente, lo que ha colaborado con el entendimiento y la aceptación en la sociedad. Es por ello que, la aceptación ha sido cada vez mayor, porque el entendimiento de los individuos ha

evolucionado, y se les otorga los mismos derechos, para que éstos puedan aprovechar al máximo de los beneficios que el resto ya tiene. Luego, ante la ley del Estado y del hombre, cada individuo es igual sin importar las diferencias que se notan entre todos, es por esa razón que el Estado debe regir con igualdad y equidad, y que cada persona debe regirse por las mismas normas. Ello conlleva a que en la educación se incluyan a todos los estudiantes sin importar su condición, para que la inserción profesional sea más fácil.

Como antecedente nacional, se tiene que, en el Perú se ha dado a conocer el Proyecto Educativo Nacional al 2021, donde su principal propósito es incluir en la sociedad a cada persona que se considera diferente, y es un acuerdo que la población debe comprometerse a cumplir, para que se tenga igualdad de condiciones en el área educativa. En referencia a lo mencionado, el Instituto Nacional de Estadística e informática del Perú (INEI), ha podido verificar que en la población peruana se encuentra 1.500.000 de individuos sufriendo de discapacidades, y más del 50% de ellos son mujeres.

Asimismo, el proceso para incluir en la educación a todos los individuos, la Unesco (citado en Moliner, 2013), expresa que esta es una necesidad que tiene mucho tiempo en el mundo entero, pero que en la actualidad se está tomando más en serio incluir a toda persona que tiene limitantes, y más aún dentro de los centros educativos, ya que es el centro principal del aprendizaje formalizado, fomentando esa cultura en los estudiantes, para que en un futuro no sea visto como un tabú, o un tema más que ocultar al mundo, ya que todos pertenecemos a una sociedad activa, muchas veces se comete el error de menospreciar los talentos de los niños discapacitados, pues muchos de éstos pueden tener una capacidad intelectual mayor que el resto.

El sistema pedagógico actualmente desafía que los niños deben instruirse unidos, sin mantener en cuenta discrepancias personales y de su ambiente; de esta forma se debe conceder paralelismo de oportunidades. En tal sentido, se debe determinar circunstancias y contextos, para que los adolescentes puedan incorporarse a un amaestramiento característico sin impedimentos, no obstante, a ello, se implementarán los contextos pertinentes para lograr el objetivo, los profesores deben instruirse por medio de capacitaciones intensivas referentes a la lengua de señas peruana. Como es de saber la problemática auditiva perjudica la obtención y progreso de la expresión en los infantes.

De otra parte, en este estudio las variables a correlacionar: inclusión educativa e inserción laboral requieren por su parte una definición conceptual y una explicación de sus dimensiones que las operacionalizan. Primero, la variable inclusión educativa, es aquel proceso que debe ser promovido para que cada estudiante se acepte tal cual como es, teniendo o no limitaciones, haciéndoles saber que tienen derechos ante el mundo desde el momento que conforman parte de la sociedad y que son igualitarias al resto. (UNESCO, 2008, p.7). La variable inclusión educativa es muy compleja ya que el concepto inclusión tiene un valor de contenido rígido, no solo se refiere al hecho de proporcionar educación a las personas que tienen alguna discapacidad, en igualdad de condiciones, es también una concepción de índole sociopolítica (Parrilla, 2002). Pero en la actualidad se destaca el significado sobre cómo identificar y clasificar a los niños y niñas que necesitan ser incluido por tener dificultades ya que según Pérez (2011), ha habido clasificaciones de carácter ambiguo aun en profesionales (médicos y educadores). También se define a la inclusión educativa como un proceso de eliminación de barreras que tiene que estrechar la relación con la asistencia, incorporación y alcance de los alumnos (Echeita y Ainscow, 2010).

En cuanto a las dimensiones se menciona: dimensión 1: Presencia, se encuentra vinculada con la preservación del nivel del alumno, sin descuidar las clases. (Unesco, 2008, p.7). Esta

dimensión está íntimamente ligada al hecho de la asistencia a clase, asistencia que debe ser regular, lo cual probaría que los estudiantes incluidos no temen a los demás o no temen a su entorno social, por otro lado se da por parte del estado la universalización de la matrícula, lo cual hace que los niños incluidos permanezcan al menos un periodo de las clases, esta dimensión está ligada a la permanencia en la comunidad, niños o adolescentes incluidos demostrando que en las escuelas inclusivas existe un alto compromiso con la matrícula del estudiantado, lo que permite observar el hecho de que un niño pueda ser incluido o excluido de una escuela regular, lo cual es un indicador (Giné y Font, 2007). Con respecto a la segunda dimensión: la participación, alude a que toda ley o contenido que presente el método pedagógico, debe considerarse que a todo individuo con problemas físicos o mentales se le garantice un trato acorde y con semejanza a otras personas (Unesco, 2008, p.7), esta dimensión tiene la finalidad de enfocar al estudiante incluido en pleno desarrollo de sus actividades, ya que es diferente que sea aceptado a que sea incluido, si es aceptado solo podría permanecer a un lado ignorado, pero si participa en realidad se ha incluido en el grupo social. La tarea entonces en torno a esta dimensión es eliminar barreras, por lo que hay que observar indicadores tales como infraestructura, rigidez curricular, ausentismo, pobreza, entre otros (Ainscow y Miles, 2001). Con respecto a la tercera subvariable denominada logros, es relativo al estudiante adopte una postura crítica de sus propios alcances, obtenidos a partir de normas determinantes del sistema educativo (Unesco, 2008, p.7). Los estudiantes incluidos deben alcanzar, en igualdad de oportunidades, en lo concerniente a los logros también ingresa el tratamiento de la denominada “inclusión en los aprendizajes” (Blanco, 2011; Marchesi, 2014).

Sobre la variable inserción laboral, es aquella oportunidad que se le debe brindar a las personas que tienen limitaciones, aunque su perfil muchas veces no cumpla con las expectativas del puesto, tarea que le corresponde al estado, fijar normas de inclusión educativa para que estos individuos se preparen y puedan tener una oportunidad laboral (Álvarez, 2017, p. 27). La inserción laboral se caracteriza por incluir en un puesto a un trabajador, en este caso una persona con necesidades especiales, por ello cuando se aplica el paradigma del Empleo con Apoyo se constituye en medio válido para la comunidad internacional para estar al pendiente con los potenciales trabajadores con carencias particulares (Vidal y Cornejo, 2012). Del mismo modo se tiene que la definición de inserción laboral se centra en el hecho de poder engendrar valor al trabajo que se realiza, valor de alta profesionalidad, teniendo como punto central la diversidad y en aspectos claves que las oficinas de recursos humanos deben considerar para que exista un desempeño eficaz en el puesto de trabajo (Forcada, 2015).

En tanto a la variable estudiada, se desglosan una serie de dimensiones, las cuales se evidencian a continuación, dimensión 1: Barreras de accesibilidad. Consideradas como las trabas al individuo con problemas físicos y mentales desempeño un cargo en cualquier organización bien sea pública o privada. (Álvarez, 2017: 32). La subvariable segunda: Integración laboral, se refiere al grado aceptado por el individuo con problemas físicos o mentales, comprendiendo así su problema para ejercer sus funciones dentro del área laboral. (Álvarez, 2017: 33). Dimensión 3: Habilitación, Alude al apoyo a aquel individuo que lo necesite en vista de su condición física o mental, ayudándolo así a que pueda adquirir de una manera eficaz y practica estrategias o habilidades para laborar sin problemas (Álvarez, 2017: 31).

Es por esa razón que se llegó a formular la siguiente interrogante: ¿Cuál es la relación entre los mecanismos de aceptación laboral y la pragmática inclusiva dirigidos a los jóvenes que tiene funciones auditivas disminuidas en el distrito de Chíncha Alta el 2019?; asimismo, se formularon las interrogantes para precisar la cuestión: ¿Cuál es la relación entre la subvariable barreras de accesibilidad y la inclusión educativa en Chíncha Alta el 2019?, ¿Cuál es la relación entre las entre

la colocación laboral y la inclusión educativa de los jóvenes con disminución de funciones auditivas en Chincha Alta el 2019?, ¿Cuál es la relación entre las entre la habilitación y la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad auditiva en Chincha Alta el 2019?; lográndose extraer datos a partir de la aplicación sistemática de cuestionarios que contendrán información sobre la inclusión en la educación, y el recibimiento de personas limitadas por discapacidades en áreas laborales, y que contemplarán normas suscritas en la ley, así como también detalles técnicos, todos esos datos contenidos en los cuestionarios serán moldeados a la discapacidad auditiva.

Los resultados de la indagación tuvieron una finalidad fundamental, la de medir el grado de asociación de la subvariable referida al aspecto laboral y en materia educativa de post adolescentes que presentan discapacidad auditiva en Chincha Alta el 2019; y específicamente medir dicha asociación entre las dimensiones de la variable del aspecto laboral y la referida a Educación, teniendo como unidad de análisis la población de personas post adolescentes con disfunciones auditivas en Chincha Alta el 2019.

De igual manera se planteó una hipótesis general referida a calcular el grado de significancia de la relación entre variables, las mismas que han sido medidas en personas con problemas auditivos en Chincha Alta el 2019, además para completar el sistema de hipótesis y respondiendo a los objetivos también se calculó el nivel de significancia de la relación entre las especificidades de la variable respecto a lo laboral y la inclusión educativa en postadolescentes con dificultades de audición auditiva en el distrito de Chincha Alta el 2019.

Los estudios examinados hasta aquí si bien relacionan las variables inserción laboral e inclusión educativa, no operacionalizan de modo pertinente estas variables lo cual constituye una debilidad; condición que justifica el aporte del presente estudio. Por ello, esta investigación plantea una propuesta conceptual y metodológica inédita y pertinente sobre los indicadores a correlacionar. Dilucidar los aspectos a relacionar dentro de cada variable (intraviable) y determinar la relación que existe entre cada uno de los aspectos e indicadores de variable causal con los aspectos e indicadores de la variable efecto (intervariable) es relevante.

Asimismo, la población estudiada que posee una discapacidad de tipo auditiva no queda limitada, en lo absoluto, de sus facultades mentales y físicas, por lo que antes de hablar de “inclusión educativa” hay que reconocer que existe el problema de “aceptación educativa” de parte de las distintas instituciones de la sociedad (familia, escuela, economía, política, etc.), lo cual configura un problema cultural. La pérdida de un sentido como la audición supone por un proceso de reequilibración psicobiológica la afinación o mayor desarrollo de los otros sentidos. (Pernía, 2019) Entonces surgen individuos con nuevas habilidades y sentidos mejor dotados; por eso quienes poseen discapacidad auditiva se les denomina personas con habilidades diferentes. La denominación de discapacidad es una estigmatización efectuada por el contexto social; así las personas con discapacidad auditiva severa poseen una condición antes que una discapacidad. Desde este enfoque social se sostiene que las personas con discapacidad deben ser incluidas en las escuelas y en el mundo laboral. En tal sentido, las escuelas se deben adaptar a ellos y no ellos a las escuelas. Igualmente, en los trabajos se deben dar las condiciones para que ellos logren ser empleados, incluidos y valorados.

La educación en tanto sistema social es definida culturalmente, por lo que la exclusión es una variable sociológica a la cual se someten los individuos como parte de su integración. La sociedad está diseñada para las personas con características comunes y generales, cuya inserción social es llamada normal, sin embargo, las personas con sordera constituyen una población minoritaria que requiere una adaptación social distinta. Ciertamente, logran adap-

tarse, pero tienen que superar mayores dificultades. El presente estudio si bien se centra en establecer correlaciones entre inserción laboral e inclusión educativa también pretende servir de estrategia de intervención (política y social) para la inclusión educativa e inserción laboral de las poblaciones minoritarias, a veces excluidas, a veces discriminadas como es el caso de la población sorda. En ese sentido, los instrumentos elaborados como unidades de análisis permiten observar por medio de una especificación de las unidades de observación las condiciones y categorización de la ocurrencia del fenómeno.

Metodología

Diseño: El diseño de la investigación es correlacional de tipo transversal, a que su propósito fue determinar la asociación entre las variables inclusión educativa e inserción laboral de jóvenes con discapacidad auditiva en el mismo grupo de individuos.

Participantes: Se consideraron un total de 106 jóvenes con discapacidad auditiva del distrito de Chíncha Alta cuyas edades fluctuaban entre los 16 y 44 años, 42 de los cuales fueron de sexo femenino y 64 del masculino. La selección de los participantes fue favorecida por la disponibilidad de acceso a la muestra. La población de jóvenes con discapacidad auditiva del distrito de Chíncha Alta es de 151 según datos obtenidos en el último censo de población y vivienda del Perú referido a los resultados estadísticos correspondientes al distrito de Chíncha Alta del departamento de Ica (INEI, 2017: 690).

Instrumentos: En esta investigación fueron utilizados dos instrumentos. En primer lugar, el Cuestionario sobre Inclusión Educativa elaborado por Shirley Mirella Vásquez León el 2019 cuyo objetivo es conocer el grado de inclusión educativa que presentan los individuos con discapacidad auditiva. Este es un cuestionario de aplicación individual de veinte minutos de duración. Consta de 24 ítems con tres alternativas de respuesta de opción múltiple de tipo Likert: (1) Nunca (2) A veces (3) Siempre. Asimismo, la escala está conformada por tres dimensiones y los baremos siguientes: Alto [33-48]- Regular [17-32]- Bajo [0-16]. El coeficiente de confiabilidad del instrumento es el alfa de Cronbach obtenido fue de 0.881 lo cual nos señala el nivel de fiabilidad que presenta el instrumento.

En segundo lugar, el Cuestionario sobre Inserción Laboral elaborado por Shirley Mirella Vásquez León el 2019 cuyo objetivo es conocer el grado de inserción laboral que presentan los individuos con discapacidad auditiva. Este es un cuestionario de aplicación individual de veinte minutos de duración. Consta de 24 ítems con tres alternativas de respuesta de opción múltiple de tipo Likert: (1) Nunca (2) A veces (3) Siempre. Asimismo, la escala está conformada por tres dimensiones y los baremos siguientes: Alto [33-48]- Regular [17-32]- Bajo [0-16]. El coeficiente de confiabilidad del instrumento es el alfa de Cronbach obtenido fue de 0.886 lo cual nos señala el nivel de fiabilidad que presenta el instrumento.

Procedimientos: La presente investigación necesitó acercarse a las distintas instituciones locales (instituciones educativas, centros comerciales, empresas familiares, etc.) donde estudian y trabajan los jóvenes con discapacidad auditiva del distrito de Chíncha Alta. Se aplicaron los cuestionarios en diferentes momentos a las mismas personas. Luego de la aplicación se les informó a los jóvenes sobre el propósito de la investigación con el fin que no se produzca ningún efecto halo que distorsione las respuestas previamente. Posterior de la aplicación los datos fueron ingresados al programa estadístico SPSS versión 23, en donde se hicieron los respectivos análisis descriptivos e inferenciales.

Resultados

Resultados descriptivos

Se observa que el 5,7% (6) de los sujetos de la muestra se ubican a nivel regular con respecto a la inserción laboral, el 61,3% (65) se perciben bajo, mientras que el 33% (35) se coloca en muy bajo y el 0% (0) se categoriza como alto.

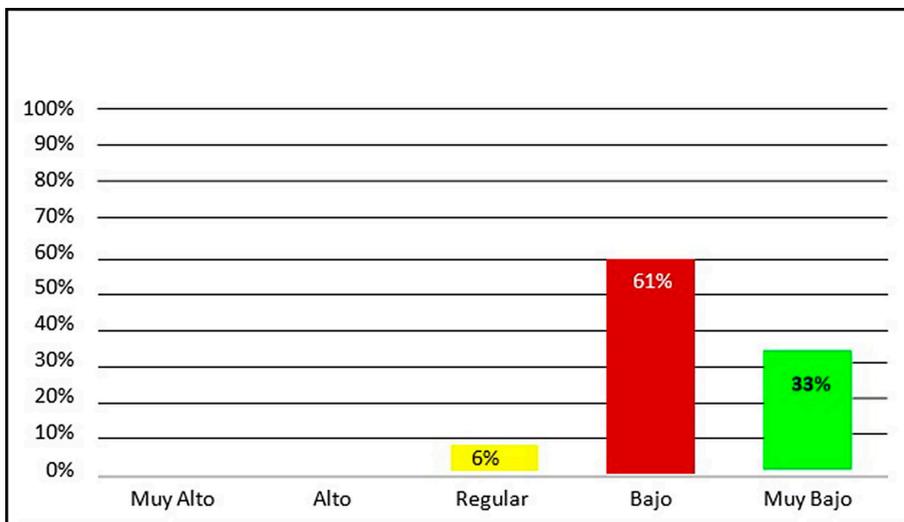


Figura 1. Distribución de los niveles de Inserción Laboral

Se evidencia que el 0% (0) de los sometidos al cuestionario preparado se localiza en un rango alto en torno a la inclusión educativa, el 0% (0) está en un nivel regular, el 61,3% (65) se estima bajo y lo más elevado correspondiente al 38,7% (41) se posicionan en la categoría muy baja.

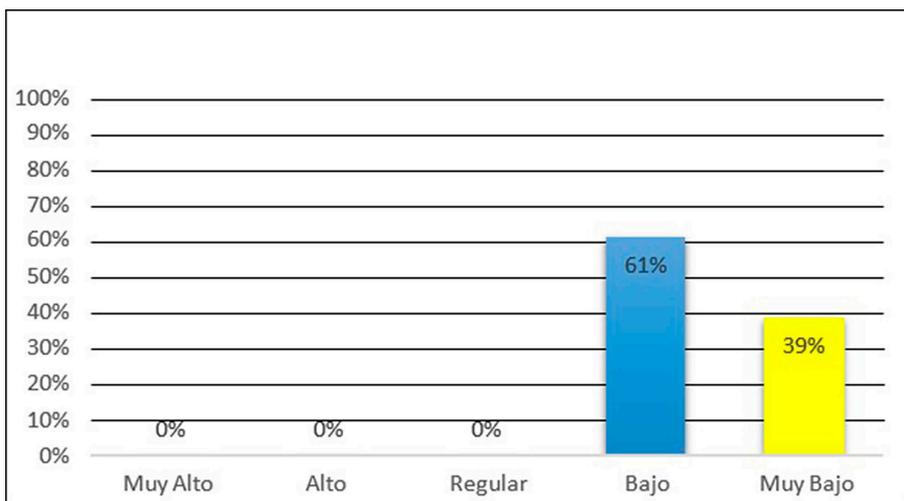


Figura 2. Distribución de los niveles de inclusión educativa.

Resultados inferenciales

Hi= La inclusión educativa se relaciona significativamente con la inserción laboral de jóvenes con discapacidad auditiva en Chincha Alta en el 2019.

Ho= La inclusión educativa no se relaciona significativamente con la inserción laboral de jóvenes con discapacidad auditiva en Chincha Alta en el 2019

Tabla 1
Correlación entre la Inserción Laboral y la Inclusión Educativa.

			Inserción Laboral	Inclusión Educativa
Rho de Spearman	Inserción Laboral	Coefficiente de correlación	1,000	,639 **
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	106	106
	Inclusión Educativa	Coefficiente de correlación	,639 **	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	106	106

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

Como $p - \text{valor} < 0,01$ Es rechazada la hipótesis nula y es aceptada la alterna concluyendo que se presenta una correlación positiva entre la inclusión educativa e inserción laboral con un valor $r=0.639$ detectado por la prueba Rho de Spearman.

Hipótesis específica 1

Ho= La inclusión educativa no se relaciona significativamente con accesibilidad de jóvenes con discapacidad auditiva en Chincha Alta en el 2019.

H1= La inclusión educativa se relaciona significativamente con accesibilidad de jóvenes con discapacidad auditiva en Chincha Alta en el 2019.

Tabla 2
La inclusión educativa y accesibilidad

			Inclusión Educativa	accesibilidad
Rho de Spearman	Inclusión Educativa	Coefficiente de correlación	1,000	,524 **
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	106	106
	Accesibilidad	Coefficiente de correlación	,524 **	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	106	106

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

Como $p - valor < 0,01$ Es rechazada la hipótesis nula y es aceptada la alterna concluyendo que se presenta una correlación positiva entre la inclusión educativa y accesibilidad con un valor $r=0.524$ detectado por la prueba Rho de Spearman.

Hipótesis específica 2

H_0 = La inclusión educativa no se relaciona significativamente con la integración laboral de jóvenes con discapacidad auditiva en Chincha Alta en el 2019

H_2 = La inclusión educativa se relaciona significativamente con la integración laboral de jóvenes con discapacidad auditiva en Chincha Alta en el 2019

Tabla 3
La Inclusión Educativa y la Integración Laboral de Jóvenes con Discapacidad Auditiva en Chincha Alta en el 2019

			Inclusión Educativa	Integración Laboral
Rho de Spearman	Inclusión Educativa	Coefficiente de correlación	1,000	,491**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	106	106
	Integración Laboral	Coefficiente de correlación	,491**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	106	106

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

Como $p - valor < 0,01$ Es rechazada la hipótesis nula y es aceptada la alterna concluyendo que se presenta una correlación positiva entre la inclusión educativa e Integración Laboral con un valor $r=0.491$ detectado por la prueba Rho de Spearman.

Hipótesis específica 3

H_0 = La inclusión educativa no se relaciona significativamente con la habilitación de jóvenes con discapacidad auditiva en Chincha Alta en el 2019.

H_1 = La inclusión educativa se relaciona significativamente con la habilitación de jóvenes con discapacidad auditiva en Chincha Alta en el 2019.

Tabla 4
La inclusión educativa y la habilitación de jóvenes con discapacidad auditiva en Chincha Alta en el 2019

			Inclusión Educativa	Habilitación
Rho de Spearman	Inclusión Educativa	Coefficiente de correlación	1,000	,554 **
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	106	106
	Habilitación	Coefficiente de correlación	,554 **	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	106	106

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

Como $p - valor < 0, 01$ Es rechazada la hipótesis nula y es aceptada la alterna concluyendo que se presenta una correlación positiva entre la inclusión educativa y la habilitación laboral con un valor $r=0.554$ detectado por la prueba Rho de Spearman.

Los resultados, asimismo, demuestran no solo las correlaciones positivas entre las variables también remarcan la validez y pertinencia de las subvariables, los indicadores y ítems planteados en los instrumentos de observación; lo cual es una validación *de facto* de estos criterios que pueden considerarse como aspectos específicos para el fomento de equidad entre las poblaciones: la mayoritaria (sin discapacidad) y las poblaciones minoritarias (con discapacidad) como es el caso de la población con déficit de audición del país.

Por tanto, el trabajo de investigación consigue probar que la variable inclusión educativa supone tres dimensiones: la presencia en la escuela (accesibilidad y tiempo de presencialidad), participación en la escuela (atención de necesidades, apoyo y respeto a sus decisiones), logros del estudiante (competencias de aprendizaje esperados, integración y socialización con sus pares oyentes).

Asimismo, se validan los indicadores dentro de cada dimensión: 1° Presencia del individuo con discapacidad en el sistema educativo, lo cual se observa a través de dos indicadores: a) acceso a la escuela del estudiante con discapacidad auditiva, esto es, facilidades y condiciones para su ingreso; b) tiempo de permanencia del estudiante en la escuela, es decir, tasa de repitencia, tiempo de permanencia en primaria y secundaria, años que le toma para terminar cada nivel.

2° Participación de la persona con discapacidad auditiva se evidencia mediante tres indicadores: a) atención de las necesidades de acuerdo a su discapacidad por parte de la escuela; b) atención y respeto a sus decisiones sobre su diario vivir dentro del entorno escolar; c) respeto y escucha de sus opiniones sobre el funcionamiento de la escuela.

3° Logro del estudiante con sordera se demuestra a través de dos indicadores: a) logro de aprendizajes previstos, es decir, la escuela empleaba actividades de aprendizaje para sordos o existía adaptaciones pertinentes; b) desarrollo de socialización eficaz entre él y sus compañeros oyentes mediante participaciones en actuaciones u otras actividades públicas y su nivel de integración en el grupo.

Por otro lado, en la variable inserción laboral, según el presente estudio se puede evidenciar esta condición a través de tres dimensiones: barreras de accesibilidad (obstáculos en los mecanismos de selección, existencia de plazas especiales), integración laboral (regulación, existencia de políticas, proceso de inducción), habilitación (condiciones sociales, condiciones propiciadas por el estado).

- 1° Barreras de accesibilidad laboral se evidencia mediante dos indicadores: a) mecanismos de selección de personal, lo que implica el grado de consideración de las personas con discapacidad en las convocatorias de personal; así como si durante el desempeño laboral se toman en consideración las condiciones especiales de las personas con discapacidad: el respeto del puntaje especial asignado a personas con discapacidad en los procesos de selección, el reclutamiento de personal le da prioridad a las personas con discapacidad. b) existencia de plazas especiales para discapacitados, lo que supone convocatorias de plazas para personas con discapacidad, reserva de cierta cantidad de vacantes para personas con discapacidad.
- 2° Integración laboral es una dimensión de la variable que se observa a través de tres indicadores: a) regulación laboral, el cual permite conocer si los reglamentos en el centro laboral regulan de manera especial las condiciones laborales de las personas con discapacidad y si se tienen consideraciones especiales que faciliten el desarrollo de sus labores; b) existencia de políticas, para conocer si se propician e implementan políticas de capacitación laboral al personal para la correcta integración laboral de las personas con discapacidad; c) proceso de inducción, con el fin de determinar si la persona con discapacidad es acompañada por un tutor o entrenador laboral especializado al inicio del ejercicio de su contrato laboral, o si se le brinda tecnología adecuada para que pueda laborar eficazmente.
- 3° Habilitación laboral, segunda dimensión que se comprueba mediante dos indicadores: a) condiciones sociales, para entender si a las personas con discapacidad se les otorga la ventaja social en el acceso al puesto de trabajo, que según ley le corresponde; o si también para las personas con discapacidad se cumplen con el horario establecido dentro de la empresa. b) condiciones propiciadas por el Estado, es decir, si los planes o programas de protección social que implementa el Estado para las personas con discapacidad al momento de incorporarse al campo laboral son eficientes; o si el Ministerio del Trabajo participa en el acompañamiento de inserción laboral de las personas con discapacidad.

En los cuestionarios aplicados a los jóvenes con discapacidad auditiva en la ciudad de Chincha Alta se ha evidenciado que ellos mayoritariamente trabajan; no obstante, los instrumentos no registran a qué clase de trabajo se dedican. Un dato importante para valorar cómo el estatus socioeconómico permite la inclusión educativa e inserción laboral. Los discapacitados como población minoritaria también tienen aspiraciones de estudiar una carrera, tener un trabajo digno, formar familia y ser ellos el sustento de su hogar; sin embargo, se ven impedidos o limitados por la escasez de oportunidades, la falta de respeto a su condición y a la transgresión de sus derechos. Así los que logran prepararse (ser profesionales) son los que gozan de una economía elevada y pueden estudiar con el acompañamiento de un traductor.

En este sentido, las personas con discapacidad auditiva tienen que enfrentar una realidad dura, debido a que no cuentan con los medios económicos y porque el apoyo del Estado es insuficiente. Generalmente se emplean como personal de limpieza, ayudantes en tienda de abarrotes, juguerías, estibadores en el terminal pesquero; es decir, en trabajos manuales. Esto significa que su expectativa laboral está limitada por las condiciones que la sociedad le

impone. Las personas con discapacidad auditiva quieren conocer y dominar el mundo lo más pronto posible; sin embargo, cuando se enfrenta a la realidad empieza la frustración por no poder realizarse o desarrollarse. Las empresas se rehúsan a cumplir con lo establecido en la ley; respecto a emplear a estas personas según los ratios establecidos. Una razón para este fenómeno es la barrera lingüística que supone la sordera, y también, al poco conocimiento que se tiene de la comunicación a través de la lengua de señas, la cual es considerada como otro idioma; más aún si no hay suficiente personal traductor en el país, (solo hay 23 traductores certificados).

Discusión

En este trabajo de investigación se ha podido demostrar el grado asociativo de las variables de estudio referidas al plano laboral en post adolescentes con problemas auditivos en Chíncha Alta en el 2019. En tal sentido, como resultado de la indagación, según lo indicado por Unesco (2008), ésta es una necesidad que tiene mucho tiempo en el mundo entero, pero que en la actualidad se está tomando más en serio incluir a toda persona que tiene limitantes, y más aún dentro de los centros educativos, ya que es la raíz del aprendizaje, fomentando de esta forma la cultura del respeto y toma de conciencia entre los estudiantes, con el propósito que no se siga viendo como un tabú, o un tema más que ocultar al mundo, ya que todos pertenecemos a una sociedad activa, y muchas veces se comete el error de menospreciar los talentos de los niños discapacitados, incluso si éstos, en muchos casos, pueden tener una capacidad intelectual mayor que el resto.

Asimismo, Álvarez, (2017) sostuvo que la inserción laboral es aquella oportunidad que se le debe brindar a las personas que tienen limitaciones, aunque su perfil muchas veces no cumpla con las expectativas del puesto, tarea que le corresponde al Estado, fijar normas de inclusión educativa para que estos individuos se preparen y puedan tener una oportunidad laboral. Este progreso relevante está configurado tanto en el estudio descriptivo (tablas y gráficos) como también en el análisis inferencial. Asimismo, siguiendo el proceso investigativo, se aplicó el estadístico denominado Rho de Spearman para conocer la atracción entre ambos elementos de estudio. Los resultados obtenidos según la variable, tomando como referencia su equivalente porcentual, así como sus dimensiones, en este sentido se tiene que el 76% (78) se coloca en un nivel muy bajo y solo el 1%(1) se categoriza como alto, indicando ello que el nivel que se alcanza como respuesta de los sujetos entrevistados en referencia la inserción laboral, está en buen nivel ello significa que en el distrito de Chíncha Alta durante el año 2019, han dado resultado las políticas inclusivas que han permitido insertar laboralmente a las personas afectadas con problemas de audición.

Igualmente, se utilizó el estadístico de Rho de Spearman para conocer la asociación entre ambos elementos de estudio, corroborándose dicha información, a través de la prueba de hipótesis que evidenció el valor de 0,639 en grado positiva moderada y un (p) valor de 0,00 <0,05; negándose la hipótesis nula con la aceptación de la hipótesis de investigación. Estos datos confirman que la inclusión educativa se vincula positivamente con la inserción laboral de post adolescentes con problemas auditivos en Chíncha Alta en el 2019. Los resultados similares con los obtenidos por Saleem (2017) basó su estudio en los docentes y adolescentes de Jordania. Pudo notar que los docentes han reaccionado de forma positiva al saber que tienen estudiantes con limitaciones por discapacidad, y hacen ver que el estudiante es normal, incluyéndolos inmediatamente, así como valora sus capacidades intelectuales, y demostrándoles afecto; no obstante, a ello, también se reconoció que muchos de los docentes no se encuen-

tran bien preparados para la atención que estos estudiantes requieren, así estén llevando a cabalidad el proceso de incluirlos. Concluye con un vínculo significativo ($r_s = 0,527$, $p < 0,05$), que necesitan cuidado especial en los centros educativos ordinarios de Jordania, igualmente la atención se fundamenta en lo señalado por Unesco (2008) y Álvarez, (2017).

Conclusiones

El análisis de los resultados y las correlaciones entre las variables permiten establecer las siguientes conclusiones:

Primera conclusión: La hipótesis principal de la investigación estima que H: La inclusión educativa se relaciona significativamente con la variable tratada respecto al aspecto laboral de las personas post adolescentes con problemas de inserción laboral en Chíncha Alta en el 2019, y considerando que $p - valor < 0,01$ en consecuencia no se ha tenido en cuenta la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis principal, por lo cual se concluye que hay asociación moderada alta, siendo el valor $r = 0,563$, aproximándose a 0,6, calculado con la prueba Rho de Spearman.

Segunda conclusión: En el caso de la primera hipótesis específica H₁= La inclusión educativa se relaciona significativamente con la accesibilidad en Chíncha Alta 2019; fue contrastada cuando $p - valor < 0,01$, negándose la hipótesis nula, por lo que hay una correlación significativa entre la inclusión educativa y la accesibilidad, teniendo como resultado un $r = 0,524$, resuelto por la prueba Rho de Spearman.

Tercera conclusión: La segunda hipótesis secundaria, fue obtenida también con un valor $p < 0,01$ prescindiendo de la suposición nula y aceptándose el supuesto específico, para el caso H₂: La inclusión educativa se relaciona significativamente con la integración laboral en Chíncha Alta en el 2019, por lo que están significativamente asociadas las dimensiones inclusión educativa con integración laboral con un rango de $r = 0,555$ ubicado por el estadístico Rho de Spearman.

Cuarta conclusión: En el caso de la tercera hipótesis específica que refiere H₃: La inclusión educativa se relaciona significativamente con la habilitación laboral de estudiantes con discapacidad auditiva en Chíncha Alta en el 2019, aplicando los mismos parámetros aplicados al cálculo de la correlación de las hipótesis principal, primera y segunda específicas se obtuvo un coeficiente Rho de Spearman de 0,554, comprobándose la relación alta y moderada entre la inclusión educativa y la habilitación laboral del discapacitado auditivo.

El estudio tiene varias limitaciones. La más importante es que, a pesar del riguroso proceso de selección de los ítems por cada dimensión de las variables en los cuestionarios de inclusión educativa e inserción laboral respectivamente, los resultados responden a un corte en el tiempo, lo cual no permiten observar la tendencia (progresión o regresión) de las variables estudiadas, por ejemplo, desde el 2000 hasta el presente. No obstante, los hallazgos sobre la correlación positiva entre inclusión educativa e inserción laboral respecto a los post adolescentes con discapacidad auditiva pueden ayudar a impulsar cambios en su desarrollo profesional; podemos considerar que la investigación es relevante y pertinente porque nos propone un par de instrumentos para evaluar los niveles de inserción laboral e inclusión educativa, motivo por el cual se podría reapplicar los instrumentos en otros distritos y provincias del país para observar los niveles de inclusión educativa e inserción laboral en post adolescentes que poseen una discapacidad auditiva.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. y Miles, S. (2001). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15-34. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Álvarez, W. (2017). Inserción laboral de personas con discapacidad en las instituciones públicas del distrito de Sicuani en el año 2016. Tesis de Licenciatura. Perú: UAC.
- Blanco, R. (2011). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. Madrid: OEI.
- Cendreno, L. (2017). La discapacidad como factor de discriminación en el ámbito laboral Tesis Doctoral. España: UCM. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/40893/1/T38289.pdf>
- Cortez, J. (2015). Análisis de las principales medidas implementadas por el Estado Peruano para promover el acceso al empleo de las personas con discapacidad. Maestría en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Perú: PUCP.
- Delmastro y De Montes (2015). La incorporación de la Empresa de Producción Social como proyecto educativo para la inserción socio-laboral de las personas con discapacidad de TELBCOL. España: Universidad de Córdoba. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=65990>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2010). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Tejuelo*. N° 12. Disponible en: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Garavito, D. (2014). La inclusión de las Personas con Discapacidad en el mercado laboral colombiano, una acción conjunta. Maestría en Discapacidad e Inclusión Social. Colombia: UNC. Recuperado de: <http://bdigital.unal.edu.co/46075/1/52646657.2014.pdf>.
- Giné, C. y Font, J. (2007). El alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo. En Joan Bonals y Manuel Sánchez-Cano (coord.) *Manual de asesoramiento pedagógico* (pp. 879-914). Barcelona: Editorial Grao.
- King and Edmunds (2001). *Leadership for Inclusion*. Critical issues in the future of learning and teaching. Canada: Brock University. from: <https://www.sensepublishers.com/media/577-leadership-for-inclusion.pdf>
- INEI - Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú (2017). Resultados definitivos del Censo XII de población, VII de vivienda, III de comunidades indígenas - Región Ica. Ediciones INEI, Tomo I, p.687 y ss. Disponible en: https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1545/
- Lazo, M. (2016). Acceso laboral de las personas con discapacidad visual en el Distrito Metropolitano de Quito: indicadores y estrategias que fomenten su inclusión social. Maestría en Desarrollo del control Comunitario. Ecuador: PUCE. Recuperado: <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/1230>
- Ley 27337 (2000). Código de los niños y adolescentes del Perú.
Disponible en: [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con2_uibd.nsf/785F189E4413AAE805257662007254DA/\\$FILE/PERU_LEY_27337.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con2_uibd.nsf/785F189E4413AAE805257662007254DA/$FILE/PERU_LEY_27337.pdf)
- Ley 28044 (2003). Ley General de Educación del Perú. Disponible en: <http://www.minedu.gob.pe/comunicado/pdf/normativa-2018/ley-28044/ley-28044-ley-general-de-educacion-24-11-2017.pdf>
- Lidón, L. (2013). Derechos humanos, discapacidad y toma de conciencia: artículo 8 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, un camino previo por recorrer. Programa de doctorado en Derechos Humanos, Democracia y Justicia Internacional. España: UV. Recuperado de: http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/32238/TESIS%20DOCTORAL_LEONOR%20LID%20N%20HERAS_DEPOSITO%20DEF_PAPEL.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Marchesi, Á. (2014). Estrategias para el cambio educativo. *Pensamiento Iberoamericano*, 7(2), 253-268.

- Moliner, O. (2013). *Educación Inclusiva*. Brasil: Universidad de Jaume. Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/72966/s83.pdf?sequence=1>
- Murphy, K. (2014). Teacher Attitudes Toward Inclusion Practices. As the study of teachers' attitudes towards inclusion and inclusion in general becomes even more profound, it is discovered that there is a disconnection between research and the classroom. Master of Arts in Education Faculty of Education. Canada: Mount Saint Vincent University. Recuperado de: <http://dc.msvu.ca:8080/xmlui/bitstream/handle/10587/1372/KristaMurphyMAEdThesis2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nussbaum, Martha (2007). Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión, trad. de Ramón Vila Vernis y Albino Santos Mosquera, Paidós, Barcelona. Citado por Cuenca (2012) *Revista de Estudios Políticos*. Universidad Carlos III de Madrid. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5712189>
- Parrilla, Á. (2002). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de Innovación Educativa*, 121
- Pérez, O. (2011). Feminismo, Liberalismo y Comunitarismo. Una aproximación a sus relaciones, implicaciones y dilemas, *Sistema*, 217
- Pernía, M. (2019). Reacción intermodal de las cortezas auditiva y visual de la rata en un modelo de sordera bilateral a largo plazo. Tesis de Doctor en Neurociencias. Universidad de Salamanca.
- Saleem, A. (2017). *Teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in Jordanian ordinary schools*. PhD thesis. UK: University of Nottingham. From: prints.nottingham.ac.uk/44620/1/Saleem%20- Coreccted%20PhD%20Thesis%20-ploaded%20%281%29%20%281%29.pdf
- Unesco (2008). Examen de la situación actual de la educación Especial. Paris: Unesco.
- Vidal, R. y Cornejo, C. (2012). Empleo con apoyo: Una estrategia de inserción laboral para jóvenes con discapacidad intelectual. *Revista Convergencia Educativa*, 1, 113– 127. Recuperado de: http://www.descubre.cl/wp-content/uploads/2019/04/Empleo-con-apoyo_Una-estrategia-para-jos%CC%81venes.pdf
- Vigostky L.S. (1982). De las agendas personales de L.S. Vigostky. *Revista de la Universidad Estatal de Moscú*. Citado por Tatiana V. Akutina en L.S. Vigostky y L.R. Luria: La formación en neuropsicología. Recuperado de: [DialnetLSVigotskyYARLuria-2011215%20\(1\).pdf](https://dialnet.lsvigotsky.yar.luria-2011215%20(1).pdf)
- Walsh, M. (2018). *The Inclusion of Students with Special Needs in the General Education Classroom*. Senior Theses and Capstone Projects. USA: Dominican University of California. from: <https://scholar.dominican.edu/senior-theses/69/>



© 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.

Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes del séptimo ciclo de educación básica regular

Ya'chay ka'chaykuy kiki atipaywan
ya'chapakukuna'chu an'chish lakinin'chu allí ya'chayp
taakunin'chu

Ogantokotagetanënaní irogotaneegi ira pëñibake
iritsongë isangenaraegi ogomeantagantsikë

Recibido: 10 marzo 2020

Corregido: 13 mayo 2020

Aprobado: 15 junio 2020

Edwin Gustavo Estrada Araoz

Nacionalidad: Peruana

Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios

Correo: edwins721@outlook.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4159-934X>

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue determinar la relación entre la autoeficacia y la procrastinación académica en los estudiantes del séptimo ciclo de educación básica regular de una institución pública de Puerto Maldonado. El enfoque de investigación fue cuantitativo, el diseño no experimental y el tipo correlacional. La muestra fue conformada por 239 estudiantes del séptimo ciclo de educación básica regular a quienes se les aplicó dos instrumentos previamente validados: La Escala de Autoeficacia General y la Escala de Procrastinación Académica. Los resultados indican que existe una relación inversa pero significativa entre la autoeficacia y la procrastinación académica ($r_s = -0,221$; $p = 0,012 < 0,05$). Se concluyó que los bajos niveles de autoeficacia están relacionados con altos niveles de procrastinación académica.

Palabras clave:

Autoeficacia, procrastinación académica, educación básica regular, adolescencia.

Lisichiku limaykuna:

kikipatipay, ya'chay ka'chaykuynin, allí ya'chayp taakunin, malta.

Nibarintsipage katingatsaro:

kantsatëkotiri
iboingapage pëñibage
iritsongaigë isangenareegi
ogomeantagantijengakë

Datos del autor

Edwin Gustavo Estrada Araoz es docente e investigador en psicología educativa. Doctor en Educación, Magíster en Psicología Educativa y Administración de la Educación por la Universidad César Vallejo y egresado de la Maestría en Educación por la Universidad de San Martín de Porres.

Self-Efficacy and Academic Procrastination in Students of the Seventh Cycle of Regular Basic Education

Abstract

The objective of this research was to determine the relationship between self-efficacy and academic procrastination in students in the seventh cycle of regular basic education in a public institution in Puerto Maldonado. The research approach was quantitative, non-experimental design and correlational type. The sample was made up of 239 students from the seventh cycle of regular basic education to whom two previously validated instruments were applied: the General Self-Efficacy Scale and the Academic Procrastination Scale. The results indicate that there is an inverse but significant relationship between self-efficacy and academic procrastination ($r_s = -0.221$; $p = 0.012 < 0.05$). It was concluded that low levels of self-efficacy are related to high levels of academic procrastination.

Keywords

Self-efficacy, academic procrastination, regular basic education, adolescence

Autoeficácia e procrastinação acadêmica em alunos do ensino médio da educação básica regular

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi determinar a relação entre autoeficácia e procrastinação acadêmica em alunos do ensino médio da educação básica regular em uma instituição pública em *Puerto Maldonado*. A abordagem da pesquisa foi quantitativa, desenho não experimental e de tipo correlacional. A amostra foi composta por 239 alunos do ensino médio de educação básica regular a quem foram aplicados dois instrumentos previamente validados: a Escala geral de autoeficácia e a Escala acadêmica de procrastinação. Os resultados indicam que há uma relação inversa, mas significativa, entre a autoeficácia e a procrastinação acadêmica ($r_s = -0,221$; $p = 0,012 < 0,05$). Concluiu-se que baixos níveis de autoeficácia estão relacionados com altos níveis de procrastinação acadêmica.

Palavras-chave:

Autoeficácia, procrastinação acadêmica, educação básica regular, adolescência.

Introducción

Los pensamientos y sentimientos que tienen las personas sobre sí mismas cumplen un papel relevante en su dimensión personal y social ya que tiene influencia en su comportamiento (Bandura, 1992). Investigaciones sobre *sí mismo* generó mucho interés durante varios años, acuñándose diversos términos para comprender dicho constructo, entre los cuales destacan la autoeficacia (García *et al.*, 2016). Bajo esa mirada, su importancia radica en que está asociada a variables como las aspiraciones, las metas, el estado afectivo, las expectativas y la percepción de los impedimentos y oportunidades del entorno social (Palacios, 2015).

En el ámbito académico, la autoeficacia es definida como el conjunto de creencias y juicios que posee cada persona sobre sus habilidades y destrezas para realizar la organización y ejecución de acciones necesarias para manejar y afrontar diversas actividades en el ámbito académico (Domínguez, 2014). Para estimar cuán autoeficaz es el estudiante, “debe sopesar y combinar las percepciones que sostiene acerca de su capacidad, la dificultad de la tarea, la cantidad de esfuerzo requerido, la ayuda externa recibida, el número y las características de las experiencias de éxito o de fracaso” (Contreras *et al.* 2005, p.186).

En ese sentido, Blanco *et al.* (2016) señalan que la autoeficacia en el comportamiento se desarrolla a partir de cuatro fuentes: las experiencias personales directas, experiencias vicarias, las persuasiones sociales y estados fisiológicos relacionados con la tensión, ansiedad, fatiga, excitación y estados de ánimo.

Por lo expuesto, los estudiantes tienen la decisión de usar ejecutar estrategias conducentes al estudio o a la búsqueda de apoyo en los otros al realizar actividades propias de un curso, teniendo en cuenta el éxito potencial que tendría, o caso contrario, no realizar la revisión del contenido ni desarrollar las actividades de los cursos, postergando hasta el último momento (Domínguez, 2018).

Con relación a la procrastinación académica, es conceptualizada como una pauta de comportamiento que se caracteriza por aplazar de manera voluntaria el desarrollo de actividades escolares las cuales tienen que ser entregadas oportunamente (Quant y Sánchez, 2012). Dicho comportamiento también tiene la cualidad de ser innecesario (Rodríguez y Clariana, 2017).

Al respecto, Álvarez (2010) sostiene que la procrastinación académica no solo implica aplazar las responsabilidades o posponerlas aun cuando existan las posibilidades de ser realizadas en ese momento, sino que se distorsiona el sentido de lo importante que es cumplir con los deberes escolares de manera planificada y sistemática, lo que es beneficioso y positivo para el cumplimiento de sus objetivos. Existe evidencia que indica que los estudiantes que procrastinan tienden a comprometerse a cumplir sus deberes más adelante, justificarse por el atraso e incumplimiento y no responsabilizarse por la desatención de las acciones que tenía programada realizar (Ramos *et al.*, 2017).

La procrastinación académica es una variable que tiene varias dimensiones las cuales son cognoscitivas, afectivas y comportamentales las cuales están asociadas con el deseo de realizar una tarea y con la poca diligencia de empezarla, desarrollarla y terminarla (Gil y Botello, 2018). De acuerdo con Williams, Stark y Fost (2008) factores como el miedo al fracaso, los bajos niveles de autoeficacia y autocompetencia caracterizan a las personas que postergan la realización de actividades académicas. Bajo esa premisa, las personas que no tengan las

habilidades o capacidades para desarrollar adecuadamente una actividad suelen aplazarlas, poniendo de manifiesto sus deficiencias.

Schouwenburg (2004) clasificó a la procrastinación académica en dos tipos, teniendo en cuenta su frecuencia: la procrastinación esporádica y crónica. La procrastinación esporádica es conocida como comportamiento dilatorio y se refiere a una forma de actuar puntual y se asocia con la postergación de ciertas actividades escolares debido más que todo a la pésima gestión del tiempo para organizar sus actividades. Por otro lado, la procrastinación crónica es una costumbre generalizada en demorar o posponer la dedicación al estudio (Clariana, 2009).

Existen diversas investigaciones que han analizado la relación entre la autoeficacia y la procrastinación académica (Alegre, 2013; Chigne, 2017; Khan, 2017; Caljaro, 2019; Alegre, 2016; Steel, 2007) las cuales destacaron la importancia de la autoeficacia en el ámbito académico y personal y determinaron que sus bajos niveles se asociaban con la tendencia a posponer las actividades escolares, lo cual originaba a su vez ansiedad, estrés y bajo rendimiento académico.

En virtud a lo expuesto, la relevancia de la presente investigación radica en que podremos identificar el nivel de autoeficacia de los estudiantes, la prevalencia de la procrastinación académica y su relación entre ellas. Esta información servirá como referencia a la comunidad educativa donde se realiza la investigación para que puedan adoptar medidas preventivas y correctivas desde distintas aristas (pedagógicas, psicológicas y sociológicas) puesto que de no abordarlas podrían agudizarse en el nivel de educación superior.

Finalmente, se planteó como objetivo general determinar la relación entre la autoeficacia y la procrastinación académica en los estudiantes del séptimo ciclo de educación básica regular de una institución pública de Puerto Maldonado.

Materiales y métodos

La investigación se realizó bajo un enfoque cuantitativo debido a que se recolectaron datos para su análisis y posterior contraste de hipótesis, mediante la medición numérica y el uso de la estadística (Sánchez, Reyes y Mejía, 2018); el diseño fue no experimental puesto que las variables no fueron manipuladas, solo observadas en su entorno y analizadas (Hernández, Fernández y Baptista, 2014); y el tipo fue correlacional ya que se buscó determinar el grado de relación entre las variables de estudio (Carrasco, 2017).

La población de estudio fue conformada por 630 estudiantes que cursaban el séptimo ciclo de educación básica regular (tercero cuarto y quinto grado de secundaria) de una institución educativa pública de Puerto Maldonado y la muestra fue constituida por 239 estudiantes, cantidad que fue determinada a través de un muestreo probabilístico estratificado. En la tabla 1 se detalla las características de la muestra.

Tabla 1
Características de la muestra

Características de la muestra		n	%
Grado	Tercero	96	40,2
	Cuarto	75	31,3
	Quinto	68	28,5
Sexo	Masculino	138	57,7
	Femenino	101	42,3
Edad	14 años	79	33,1
	15 años	91	38,1
	16 años	46	19,2
	17 años	23	9,6

Fuente: Elaboración propia

La técnica utilizada para la recolección de datos fue la encuesta y los instrumentos fueron la Escala de Autoeficacia General y la Escala de Procrastinación Académica.

La Escala de Autoeficacia General fue diseñada por Baessler y Schwarcer (1996), evalúa el nivel de confianza que tienen los estudiantes acerca de sus capacidades para manejar estresores y está conformada por 10 ítems de tipo Likert (incorrecto, apenas cierto, más bien cierto y cierto). Se hallaron sus propiedades psicométricas mediante el proceso de validez y confiabilidad. La validez de contenido fue determinada a través de la técnica de juicio de expertos, para cual se recurrió a 3 psicólogos quienes evaluaron la claridad, objetividad, coherencia y pertinencia de la escala. El coeficiente V de Aiken fue de 0,949 lo cual indica que la escala tiene muy buena validez. En cuanto a la confiabilidad, fue determinada a través de una prueba piloto, donde se obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de 0,809 lo que significa que la escala es confiable.

Con relación a la Escala de Procrastinación Académica, fue elaborada por Busko (1998) y adaptada al Perú por Álvarez (2010), evalúa la tendencia a la procrastinación académica en estudiantes, está conformada por 16 ítems los cuales deben responderse de acuerdo a una escala de Likert (nunca, pocas veces, a veces, casi siempre y siempre) y mide 2 dimensiones: autorregulación académica (ítems del 1 al 11) y postergación de actividades (ítems del 12 al 16). Las propiedades psicométricas de la escala fueron determinadas también a través mediante el proceso de validación y confiabilidad. La validación de contenido se realizó mediante la técnica de juicio de expertos. El coeficiente V de Aiken fue de 0,930 lo que indica que el cuestionario tiene buena muy validez. Con relación a la confiabilidad, también fue determinada a través una prueba piloto, obteniéndose un coeficiente Alfa de Cronbach de 0,916 lo que quiere decir que el instrumento es muy altamente confiable.

La recolección de datos se realizó en el mes de diciembre del año 2019 y se dio en dos momentos: en el primero se gestionó las autorizaciones, tanto a la institución educativa como a los padres de familia de la institución donde se realizó la investigación con la finalidad de obtener su consentimiento y el segundo momento correspondió a la aplicación de los instrumentos, la cual se dio colectivamente por espacio de 1 hora.

En cuanto al tratamiento de datos, se calificaron las pruebas teniendo en cuenta sus pautas de corrección, su análisis estadístico se realizó en el Software SPSS versión 22 donde los

resultados fueron sistematizados a través de tablas. En cuanto al contraste de hipótesis, se utilizó la prueba no paramétrica rho de Spearman debido a la naturaleza y nivel de medición de las variables y a que no se ajustan a la distribución normal. Finalmente, para la significancia estadística, se consideró un valor menor o igual a 0,05.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados a nivel descriptivo e inferencia luego de haber aplicado y sistematizado los instrumentos de recolección de datos.

Tabla 2
Resultados de la variable autoeficacia

Categorías	n	%
Muy bajo	14	5,9
Bajo	33	13,8
Moderado	127	53,1
Alto	47	19,7
Muy alto	18	7,5
Total	239	100,0

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la tabla 2, el 53,1% de los estudiantes presentan un nivel de autoeficacia moderado, el 19,7% un nivel alto, el 13,8% un nivel bajo, el 7,5% un nivel muy alto y el 5,9% un nivel muy bajo. Este hallazgo indica que la autoeficacia de la mayoría de estudiantes está en proceso, lo que quiere decir que conocen parcialmente sus capacidades, por lo que tendrán dificultades para organizar y ejecutar acciones que le conlleven a alcanzar ciertos objetivos. Dicha realidad llama la atención ya que ellos se encuentran en el último ciclo de la educación básica regular y por lo tanto, luego de haber atravesado por dos niveles educativos (inicial y primaria) y estar concluyendo la tercera (secundaria) deberían presentar altos o muy altos niveles de desarrollo de autoeficacia.

Tabla 3
Resultados de la variable procrastinación académica

Categorías	n	%
Muy bajo	12	5,0
Bajo	10	4,2
Moderado	51	21,3
Alto	156	65,3
Muy alto	10	4,2
Total	239	100,0

Fuente: Elaboración propia

Según la tabla 3 se observa que en el 65,3% del total de estudiantes existe una presencia alta de procrastinación académica, el 21,3% tiene un nivel moderado, el 5% un nivel muy bajo, el 4,2% un nivel bajo y el otro 4,2% un nivel muy alto. Estos hallazgos dan cuenta que la mayoría de estudiantes tienen a postergar frecuentemente, sin necesidad alguna, sus actividades

académicas, lo cual provoca en ellos un malestar al acumular sus trabajos pendientes. En ese sentido, dicho comportamiento afecta su desempeño y consecuentemente sus niveles de logro de aprendizaje.

Tabla 4
Correlación entre la autoeficacia y la procrastinación académica

			Autoeficacia	Procrastinación académica
Rho de Spearman	Autoeficacia	Coefficiente de correlación	1,000	-,221*
		Sig. (bilateral)	.	,012
		N	239	239
	Procrastinación académica	Coefficiente de correlación	-,221*	1,000
		Sig. (bilateral)	,012	.
		N	239	239

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la tabla 4, el coeficiente de correlación rho de Spearman es de -0,221 con un p-valor inferior al nivel de significancia ($p=0,012 < 0,05$) lo cual indica que existe una relación inversa pero significativa entre la autoeficacia y la procrastinación académica en los estudiantes del séptimo ciclo de educación básica regular de una institución pública de Puerto Maldonado. Ello indica que bajos niveles en el desarrollo del de la autoeficacia están relacionados con una alta frecuencia de procrastinación académica.

Tabla 5
Correlación entre la autoeficacia y la autorregulación académica

			Autoeficacia	Autorregulación académica
Rho de Spearman	Autoeficacia	Coefficiente de correlación	1,000	,211*
		Sig. (bilateral)	.	,014
		N	239	239
	Autorregulación académica	Coefficiente de correlación	,211*	1,000
		Sig. (bilateral)	,014	.
		N	239	239

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 5 se puede ver que el coeficiente de correlación rho de Spearman es de 0,211 con un p-valor inferior al nivel de significancia ($p=0,014 < 0,05$) lo cual indica que existe una relación directa y significativa entre la autoeficacia y la autorregulación académica en los estudiantes del séptimo ciclo de educación básica regular de una institución pública de Puerto Maldonado. Ello indica que los altos niveles en el desarrollo del de la autoeficacia están relacionados con altos niveles de autorregulación académica.

Tabla 6
Correlación entre la autoeficacia y la postergación de actividades

		Autoeficacia	Postergación de actividades
Rho de Spearman		Coeficiente de correlación	1,000
	Autoeficacia	Sig. (bilateral)	,009
		N	239
		Coeficiente de correlación	-,235**
	Postergación de actividades	Sig. (bilateral)	,009
		N	239

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 6 se observa que el coeficiente de correlación rho de Spearman es de -0,235 con un p-valor inferior al nivel de significancia ($p=0,009 < 0,05$) lo cual indica que existe una relación inversa pero significativa entre la autoeficacia y la postergación de actividades en los estudiantes del séptimo ciclo de educación básica regular de una institución pública de Puerto Maldonado. Ello indica que los bajos niveles en el desarrollo del de la autoeficacia están relacionados con altos niveles de postergación de actividades.

Discusión

El objetivo de la presente investigación fue determinar la relación entre la autoeficacia y la procrastinación académica en los estudiantes del séptimo ciclo de educación básica regular de una institución pública de Puerto Maldonado.

En virtud a ello, se halló en primer lugar que la mayoría de estudiantes (53,1%) presentan un nivel de autoeficacia moderado, lo cual significa que tienen poca confianza en las capacidades que poseen para manejar pertinentemente situaciones estresantes en la escuela, dificultando así el logro de sus objetivos académicos. Este hallazgo coincide con el estudio de Chigne (2017) quien identificó que el nivel de autoeficacia en los estudiantes posee una tendencia importante hacia el nivel medio, sin embargo, difiere con la investigación de Quispe (2018) quien pudo identificar que el 49,17% de los estudiantes encuestados indicaron un alto nivel respecto a su autoeficacia percibida, lo que significa que los estudiantes confían en sus habilidades para afrontar circunstancias adversas, lo cual fomentaría el éxito en diversos ámbitos de la vida. Esta divergencia de resultados estaría condicionada porque la muestra utilizada pertenecía

al nivel universitario, donde los estudiantes continúan consolidando su autoeficacia debido a que existe mayor exigencia en las actividades que desarrollan.

Otro hallazgo que llama la atención es que se identificó que la mayoría del total de estudiantes (65,3%) procrastinan constantemente al desenvolverse en la escuela, lo cual quiere decir que postergan voluntariamente la realización de responsabilidades en el ámbito académico las cuales deben ser entregadas en un determinado momento. Este resultado coincide con el reporte de Cholán y Burga (2019) quienes hallaron que los estudiantes del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión se caracterizaban por aplazar injustificadamente las actividades escolares.

En cuanto al contraste de hipótesis general, se determinó que existe una relación inversa pero significativa entre la autoeficacia y la procrastinación académica en los estudiantes ($r_s = -0,221$; $p = 0,012 < 0,05$), lo cual quiere decir que mientras los estudiantes confíen en sus propias capacidades para el desarrollo de cualquier actividad, tenderán a realizarlas, ya sean fáciles o complejas, evitando así las postergaciones innecesarias. Este hallazgo es corroborado por los resultados de diferentes investigaciones quienes establecieron que existe relación inversa y significativa entre ambas variables lo que indica que mientras los estudiantes tengan una mayor confianza en sus propias habilidades, y si estas son evaluadas como proporcionales a las exigencias planteadas por la tarea, existen mayores probabilidades de que la inicien, desarrollen y la completen sin necesidad de postergarla (Alegre, 2013; Chigne, 2017; Khan, 2017; Caljaro, 2019; Alegre, 2016; Steel, 2007).

Los resultados expuestos líneas previamente concuerdan con lo expuesto por Bandura (1997) quien señala que las personas tienen percepciones y creencias propias sobre sus capacidades para enfrentar diversas situaciones, las cuales se volverán a su vez en un medio para realizarlas dentro de un contexto que dicha persona es capaz de controlar o modificar.

Por otra parte, se determinó relación directa y significativa entre la autoeficacia y la autorregulación académica ($r_s = 0,211$; $p = 0,014 < 0,05$), lo cual supone que mientras los estudiantes confíen en sus propias habilidades y destrezas, podrán establecer objetivos que guíen su aprendizaje, monitorearlos y reajustarlos con la intención de alcanzarlos. Este resultado corrobora el hallazgo de Alegre (2014) quien estableció que existe una relación positiva y significativa entre la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios iniciales de Lima Metropolitana ($r_s = 0,650^{**}$).

Finalmente, se pudo comprobar que la autoeficacia se relaciona inversa pero significativamente con la postergación de actividades ($r_s = -0,235$; $p = 0,009 < 0,05$), lo cual resalta la importancia de creer en las propias capacidades para poder manejar diversas situaciones para afrontarlas oportunamente, evitando así la dilación, problemas de estrés y ansiedad causados por no realizarlas. Este hallazgo concuerda con lo reportado por Alegre (2016) quien concluyó que cuanto más confíe un estudiante en sus propias capacidades y destrezas, existirá una mayor probabilidad de que pueda iniciar, desarrollar y completar sus actividades académicas sin posponerlas.

Conclusiones

Primero: Se determinó la existencia de una relación inversa y significativa entre la autoeficacia y la procrastinación académica de los estudiantes ($r_s = -0,221$; $p = 0,012 < 0,05$).

Segundo: Se determinó la existencia de una relación directa y significativa entre la autoeficacia y la autorregulación académica de los estudiantes ($r_s = 0,211$; $p = 0,014 < 0,05$).

Tercero: Se determinó la existencia de una relación inversa y significativa entre la autoeficacia y la procrastinación académica de los estudiantes ($r_s = -0,235$; $p = 0,009 < 0,05$).

Cuarto: Se identificó que la mayoría de los estudiantes (53,1%) presentan un nivel medio de autoeficacia.

Quinto: Se identificó que la mayoría de los estudiantes (65,3%) evidencian una alta procrastinación académica.

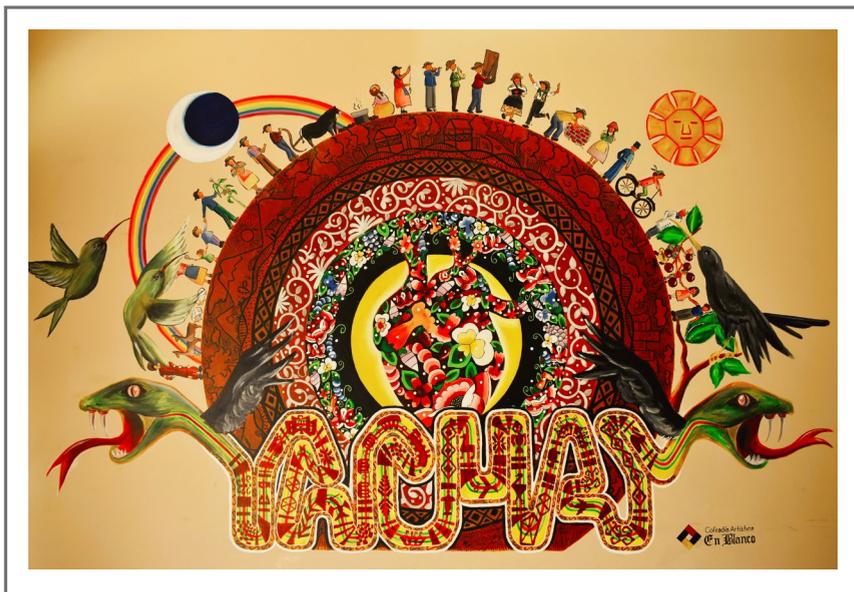
Referencias bibliográficas

- Alegre, A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 57-82. Doi: 10.20511/pyr2013.v1n2.29
- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79-120. Doi: 10.20511/pyr2014.v2n1.54
- Alegre, A. (2016). *Relación entre la reflexión en el aprendizaje, la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje con la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana*. (Tesis de posgrado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/6714>
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*, 0(13), 159-177. Doi: 10.26439/persona2010.n013.270
- Baessler, J. y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2, 1-8.
- Bandura, A. (1992). Exercise of Personal Agency Thought the Self-Efficacy Mechanism, en Ralf Schwarzer (ed.), *Self-Efficacy: Thought control of action*, Washington DC: Hemisphere.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman
- Blanco, H., Ornelas, M., Aguirre, J. y Guedea, J. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas: diferencias entre hombres y mujeres. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(53), 557-571. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14023105011.pdf>.
- Busko, A. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model*. (Tesis de Maestría no publicada). University of Guelph. Guelph, Canadá.
- Caljaro, S. (2019). *Autoeficacia y su relación con la procrastinación académica en estudiantes de odontología de la Universidad Privada de Tacna, 2018*. (Tesis de posgrado). Universidad Privada de Tacna, Tacna, Perú. Recuperado de <http://repositorio.upt.edu.pe/handle/UPT/887>
- Carrasco, S. (2017). *Metodología de la investigación científica*. Lima: Editorial San Marcos.
- Chigne, C. (2017). *Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de una universidad nacional de Lima Metropolitana, 2017*. (Tesis de posgrado). Universidad César Vallejo, Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/8556>
- Cholán, W. y Burga, G. (2019). *Inteligencia emocional y procrastinación en estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa JEC "Daniel Alcides Carrión García" del distrito de Codo de Pozuzo provincia de Puerto Inca región Huánuco 2018*. (Tesis de pregrado). Universidad Peruana Unión, Tarapoto, Perú. Recuperado de <http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/1740>
- Clariana, M. (2009). Procrastinació acadèmica. Barcelona: Servei de publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

- Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Perspectivas en Psicología*, 1(2), 183-194. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/diver/v1n2/v1n2a07.pdf>
- Domínguez, S. (2014). Autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos: un enfoque de ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología*, 4, 43-54. Recuperado de <http://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/20>
- Domínguez, S. (2018). Afrontamiento ante la ansiedad pre-examen y autoeficacia académica en estudiantes de ciencias de la salud. *Educación Médica*, 19(1), 39-42. Doi: 10.1016/j.edumed.2016.07.007
- García, J., Inglés, C., Díaz, A., Lagos, N., Torregrosa, M. y González, C. (2016). Capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las dimensiones del autoconcepto en una muestra de adolescentes chilenos. *Estudios Sobre Educación*, 16, 31-50. Doi: 10.15581/004.30.31-50
- Gil, L. y Botello, V. (2018). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de Ciencias de la Salud de una Universidad de Lima Norte. *CASUS. Revista de Investigación y Casos en Salud*, 3(2), 89-96. Doi: 10.35626/casus.2.2018.75
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2014) *Metodología de la Investigación*. (6ªed.). México: Mc Graw-Hill.
- Khan, T. (2017). *Procrastinación académica y autoeficacia en estudiantes de psicología de una Universidad Privada de Trujillo*. (Tesis de pregrado). Universidad Privada del Norte, Trujillo, Perú. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11537/11419>
- Palacios, J. (2015). Estimación psicométrica de la escala de autoeficacia ante conductas de riesgo para adolescentes en México. *Psychosocial Intervention*, 24(1), 1-7. Doi: 10.1016/j.psi.2014.11.004
- Quant, D. y Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica*, 3(1), 45-59.
- Quispe, G. (2018). *Niveles de autoeficacia percibida y frecuencia de procrastinación académica en estudiantes de secundaria de la I.E. N°1263*. (Tesis de posgrado). Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.usmp.edu.pe/handle/usmp/3538>
- Ramos, C., Jadán, J., Paredes, L., Bolaños, M. y Gómez, A. (2018). Procrastinación, adicción al internet y rendimiento académico de estudiantes universitarios ecuatorianos. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 275-289. Doi: 10.4067/S0718-07052017000300016
- Rodríguez, A. y Clariana, M. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: Su relación con la edad y el curso académico *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 45-60. Doi: 10.15446/rcp.v26n1.53572
- Sánchez, H., Reyes, C. y Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Lima: Universidad Ricardo Palma. Recuperado de <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/1480>
- Schouwenburg, H (2004). Procrastination in Academic Settings: General Introduction. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *counseling the procrastinator in academic settings* (p. 3–17). American Psychological Association. Doi: 10.1037/10808-001
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94. Doi: 10.1037/0033-2909.133.1.65
- Williams, J., Stark, S. & Fost, E. (2008). The relationships among self-compassion, motivation, and procrastination. *American Journal of psychological research*, 4(1), 37- 44. Recuperado de https://www.mcneese.edu/fc/dfc5f221/ajpr_10_o8.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.



Dominancia cerebral de los estudiantes de la especialidad de Filosofía, Ciencias Sociales y Relaciones Humanas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Centro del Perú

Yačhapakukunap umañutu atipaynin kaykuna lakininpi yačhaykuyay, achkakunap yačhayninkuna, nunakunap lisiinakuyninkuna Yačhachi Fakultadpi hatun yačhaywasi llapan suyuykunap Pirup čhawpinču

Kantagetacha kara igenganeegikë sangenaigiro kengagantsienga aike ikantaiga matsigenga sangenaiatsi kara Universidad Nacional Centro del Pero

Recibido: 14 febrero 2020 Corregido: 13 mayo 2020 Aprobado: 15 junio 2020

Gustavo Álvarez

*Nacionalidad: Peruana / Universidad Nacional del Centro del Perú
gustavoalvarezsierra@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8453-7352>*

Jorge Arauco

*Nacionalidad: Peruana / Universidad Nacional del Centro del Perú /
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6676-1193>*

Karina Palomino

*Nacionalidad: Peruana / Universidad Nacional del Centro del Perú
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8719-5255>*

Resumen

El objetivo del trabajo de investigación fue determinar las diferencias de dominancia cerebral entre género; se usó un cuestionario de 40 preguntas basadas en el modelo del cerebro total de Herrmann que se aplicó a 86 estudiantes. La prueba de hipótesis se procesó con la chi cuadrado de Pearson; los resultados evidencian que existen diferencias en la dominancia cerebral entre los varones y mujeres; además, se determinó que un 29% del total de estudiantes evitan su dominancia cerebral. Los hemisferios izquierdo y derecho presentan una correlación de Spearman de 0.42; este hallazgo implica que la dominancia doble es poco probable que ocurra dentro del hemisferio izquierdo y derecho del cerebro.

Palabras clave:

Dominancia cerebral, estudiantes, género, varones, mujeres.

Lisichiku limaykuna:

umañutu atipay, yačhapakukuna, kaynin, wayapakuna, walmikuna.

Nibarintsipage katingatsaro:

Kantagetacha igenganeegi sangenaigatsi jitaigacha Sërarijegi, tsinanejegi

Cerebral Dominance of the Students of the Specialty of Philosophy, Social Sciences and Human Relations of the Education Faculty of the National University of Central Peru

Abstract

The objective of the research work was to determine the differences in brain dominance between genders; it was used a 40-question questionnaire based on the Herrmann total brain model that was applied to 86 students. The hypothesis test was processed with Pearson's chi square; the results show that there are differences in brain dominance between men and women; in addition, it was determined that 29% of the total students avoid their cerebral dominance. The left and right hemispheres present a Spearman correlation of 0.42; this finding implies that double dominance is unlikely to occur within the left and right hemispheres of the brain.

Keywords

Cerebral dominance, students, gender, males, women.

Dominância cerebral dos estudantes da especialidade de Filosofia, Ciências Sociais e Relações Humanas da Faculdade de Educação da Universidade Nacional Centro do Peru

Resumo

O objetivo do trabalho de pesquisa foi determinar as diferenças na dominância cerebral entre os gêneros; foi utilizado um questionário de 40 perguntas com base no modelo cerebral total de Herrmann que foi aplicado a 86 alunos. A prova de hipótese foi processada com o teste de qui-quadrado de Pearson; os resultados mostram que há diferenças na dominância cerebral entre homens e mulheres; além disso, foi determinado que 29% do total de alunos evitam sua dominância cerebral. O hemisfério esquerdo e o direito apresentam uma correlação de Spearman de 0,42; este resultado implica que a dupla dominância é improvável de ocorrer dentro dos hemisférios esquerdo e direito do cérebro.

Palavras-chave:

Dominância cerebral, estudantes, sexo, homens, mulheres.

Datos de los autores

Gustavo Álvarez. Ingeniero de Sistemas. Trabaja en la Universidad Nacional del Centro del Perú.

Jorge Arauco. Docente de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

Karina Palomino. Trabaja en la Universidad Nacional del Centro del Perú.

Introducción

La dominancia cerebral en sus diferentes estilos de pensamiento influye en la forma de enseñar y la forma en que nuestros estudiantes aprenden. Durante muchas décadas, los sistemas educativos de nuestro país se han centrado principalmente en las estrategias de enseñanza y evaluación del cerebro izquierdo. La aplicación y participación de la neurociencia en la formación docente es casi nula (Gudiño, 2010). Estos problemas revisten una alta complejidad y por lo tanto requieren de soluciones de largo alcance, asociadas con cambios profundos en todos los ámbitos de la sociedad, actualmente hay una demanda de estudiantes de pensamiento holístico, innovadores, que trabajan en equipo, así como sintetizan la información, la integración de los valores y la ética ambiental y de la sociedad en su trabajo, comunicarse de manera efectiva y resolver problemas de manera creativa. Es innegable que la solución de problemas depende de algunas formas de convergencia y síntesis, así como de un amplio conocimiento y motivación (Amabile y Pratt, 2016). Estas formas de pensar se han descuidado en la mayoría de los planes de estudio. Un nuevo modelo educativo debe inculcar la cultura de la tolerancia, la diversidad y el respeto, debe centrarse en formas creativas de enseñar a los estudiantes con intereses, que sus diferencias pueden constituir la base de una sociedad, reflexiva, crítica y creativa, al respecto Rief (1993) indica que las investigaciones muestran que “los estudiantes retienen el 10% de lo que leen, el 20% de lo que escuchan, el 30% de lo que ven, el 50% de lo que ven y escuchan, el 70% de lo que dicen, 90% de lo que dicen y hacen” (p. 53). Pozo (2014) resumió que los estudios sobre las concepciones y prácticas de los docentes demostraron que existe una tendencia a ayudar a otros a aprender de una manera muy similar a la de los maestros como aprendieron. En este sentido, casi en su totalidad los profesores enseñan de acuerdo a cómo esperan que sus estudiantes aprendan (Ramsden, 1993) y a las formas cómo aprendieron (Pourhosein, 2012). Estos estudios asumen que las prácticas educativas no solo comprenden la transmisión de conceptos sino también de formas de pensar y actuar (Hervás, 2003). Consecuentemente los estudios han demostrado que los estilos de enseñanza de los docentes inciden en los estilos de aprendizaje de los estudiantes en la universidad (Gargallo, 2008; Ventura y Moscoloni, 2015). Uno de los modelos para determinar los estilos de aprendizaje basado en las neurociencias es el Modelo del Cerebro Total de Herrmann, que es un instrumento que identifica las características de personalidad, combina el modelo de cerebro triuno de Paul McLean con el hemisferio cerebral izquierdo y derecho de la teoría de Sperry (1973) para formar un modelo del cerebro humano con dos estructuras pareadas, las dos mitades del sistema cerebral y las dos mitades del sistema límbico. El modelo de cuatro lados de estilos o modos de pensamiento se atribuye metafóricamente para cuatro regiones del cerebro. Estos cuatro cuadrantes (A, B, C, D) se pueden caracterizar como: A-lógica, B-organizado, C-interpersonal, y D-imaginativa. La creatividad es un proceso que implica los cuatro cuadrantes. Por su parte Campos (2010) indica que en el campo pedagógico la neurociencia ha aportado conocimientos. Marland y Edwards (1986) indican que en la última década, los investigadores de aulas han comenzado a mostrar interés en cómo piensan los estudiantes durante la instrucción en el aula. El impulso de este cambio de enfoque proviene de un paradigma de investigación que propone que los procesos de pensamiento en clase median los efectos de los procesos de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes y que los estudios del pensamiento de los estudiantes podrían ser la clave para una mejor comprensión de cómo los procesos de enseñanza influyen en el aprendizaje de los estudiantes. Gardié (2000) en los resultados de su investigación, confirman de manera general la hipótesis de la inadecuada utilización del potencial creativo en ambos hemisferios cerebrales. Por otro lado, los estudiosos; De Boer y Coetzee (2001) expone que unas variedades de estrategias de enseñanza deben ser utilizadas para comprender la manera de pensar de los estudiantes y aplicar este conocimiento para el desarrollo de uno mismo. También

Rojas, Salas y Jiménez (2006) advierten que: el estilo dominante es el secuencial concreto, y el menos dominante es el casual abstracto; tienden a preferir más lo secuencial que lo casual, y más lo concreto que lo abstracto como modalidad de aprendizaje. Casi todos los estilos de pensamiento se asocian significativamente con casi todos los estilos de aprendizaje; los estilos de pensamiento tienen un efecto estadísticamente significativo en los cuatro estilos de aprendizaje. Las carreras de estudio producen un efecto estadísticamente significativo en los estilos de aprendizaje y en los estilos de pensamiento. Hay una fuerte interdependencia y relación entre las calificaciones y el estilo Secuencial Concreto. No existe asociación ni correlación positiva significativas entre los estilos de pensamiento y los estilos de aprendizaje por un lado y el rendimiento académico por otro. En la investigación realizada por Khalid, Ghani, Saleh y Yin (2011) concluyen que se encontró que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los estilos de pensamiento de los estudiantes basados en el modelo total de cerebro de Herrmann. Este resultado significa que los estudiantes que tienen una cierta forma de pensar no serían sustancialmente diferentes de aquellos con otros estilos de pensamiento. Paralelo a esto, los resultados también mostraron diferencias significativas entre los estilos de pensamiento de los estudiantes según el género.

Por su parte, Ojeda, Mexicano y Mosqueda (2010), basado en la teoría del instrumento de dominancia cerebral de Herrmann – HBDI, el cual se modificó para su aplicación en estudiantes donde las variaciones eran lineales, se obtuvo la ecuación de la línea recta y procedió a analizar las supuestas que reflejan el grado de cambio en el estilo de pensamiento en el tiempo.

El modelo del Cerebro Total

El modelo fue desarrollado por Ned Herrmann, quien fue presidente de la American Creativity Association y pionero en el campo del pensamiento creativo y el razonamiento. Se especializó en física y música. Desde muy joven, trabajó en General Electric para mejorar la producción, la motivación y la creatividad entre los empleados.

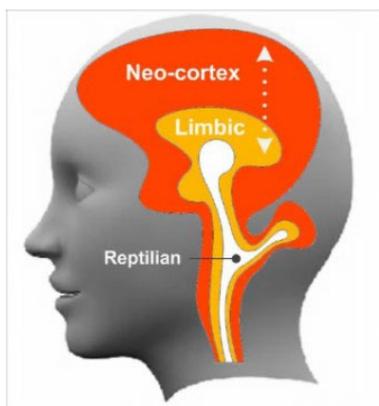


Figura 1: Las formaciones del cerebro triuno, Belfo (2016).

Con este fin, Herrmann (1995) analizó los diferentes estilos de pensamiento y aprendizaje de los trabajadores. A partir de eso, dibujó un mapa del cerebro basado en la teoría del cerebro triuno de Mclean (figura 1) y cerebro derecho e izquierdo de Sperry (1973). Herrmann desarrolló la teoría de los cuadrantes cerebrales y describió cuatro modos de pensamiento. Son cuatro formas diferentes en que las personas teóricamente tienden a aprender, pensar, crear,

interactuar y entender la vida. En el modo de pensamiento del cuadrante A, las son personas muy racionales que recogen datos de hechos concretos. Las personas analíticas también tienden a ser competitivas e individualistas, así como inteligentes e irónicas. Además, tienden a tener un buen sentido del humor. Los trabajos más adecuados para este modo de dominación cerebral son los relacionados con matemáticas, física, ingeniería, química, entre otros. En el modo de pensamiento del cuadrante B son personas organizadas que ama el orden y es metódico. No hacen nada sin haberlo planeado primero. Les gusta todo lo que es predecible, conservador y bajo su control. En general, las personas en este cuadrante de "organización" serían buenos directores de empresas, gerentes, contadores, entre otros. El modo del cuadrante C se refiere al dominio del cerebro que tiende hacia las emociones y la necesidad de conectarse con los demás. Se relacionan con otros y disfrutan del contacto social donde pueden sentirse útiles, dar y recibir. Son personas buenas para comunicarse, espontáneas y extrovertidas. En general, prefieren trabajos como periodismo, enfermería, trabajo social, defensa, entre otros. En modo de pensamiento del cuadrante D, cuarto perfil de dominio cerebral se refiere a personalidades con mentes holísticas. Son personas visuales, espontáneas y altamente creativas. Son personas a quienes les gusta experimentar e innovar, incluso si esto conlleva un riesgo. Siempre están mirando hacia el futuro, pero también intentan aprender del presente. Entonces, veremos gente de modo del cuadrante cerebral D trabajando como arquitectos, escritores, músicos, pintores, diseñadores, y otros.

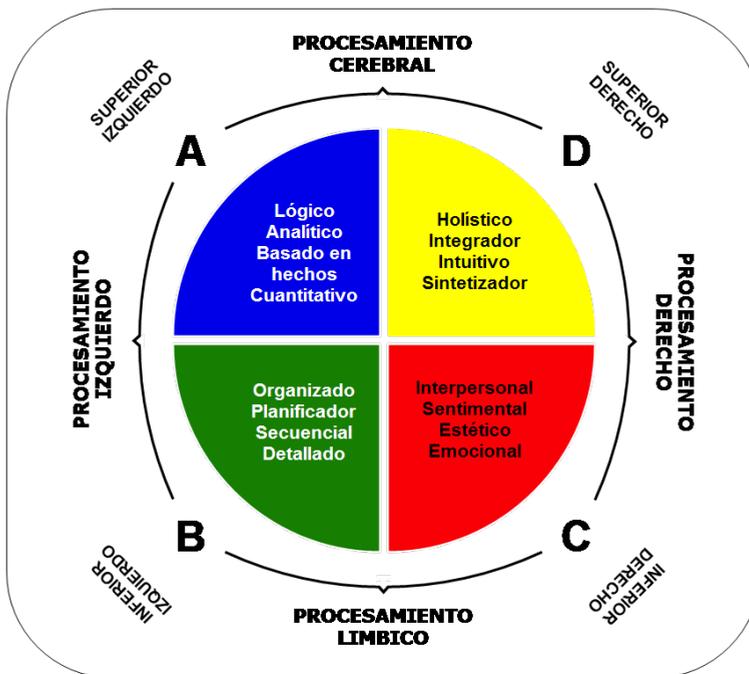


Figura 2: El Modelo del Cerebro Total de Herrmann

Fuente: Herrmann (1995:411).

En este modelo de la figura 2, el círculo se divide en cuatro cuadrantes, que representan los cuatro estilos o modos de pensamiento diferentes (Herrmann 1995:63) resume en dos categorías: estructurado (izquierda) y no estructurado (derecha). En la categoría estructurada (modo a la izquierda), tenemos lo que Herrmann denomina un procesamiento difícil que trata cuestiones y actividades lógicas, racionales, críticas y cuantitativas. Los elementos procedimentales, planificados, secuenciales y organizados del proceso de aprendizaje también se en-

cuentran en este modo (asociado al hemisferio cerebral izquierdo y el de pensamiento de los cuadrantes A y B). Su teoría se basó en teorías de la modularidad de las funciones cognitivas, incluidas especializaciones bien documentadas en la corteza cerebral y los sistemas límbicos del cerebro, y la investigación sobre la lateralización del cerebro de izquierda a derecha por Sperry (1973) y Gazzaniga (1977). Estas teorías fueron desarrolladas para reflejar una metáfora de cómo los individuos piensan y aprenden. El uso de esa metáfora trajo críticas posteriores por parte de los investigadores del cerebro, sin embargo, el constructo metafórico ha demostrado ser efectivo en una variedad de contextos organizacionales, especialmente para empresas y gobiernos. (Benziger & Sohn 1993, p. 247, Herrmann 1995, p. 63).

Las preferencias del pensamiento: Modelo del Cerebro Total de Ned Herrmann

Herrmann describe las preferencias del pensamiento asociadas a algún cuadrante del cerebro y desarrolló un modelo de acuerdo con el cual, una vez que conocemos las maneras de pensar que nos satisfacen más y nos permiten mejores resultados, se abre la puerta para desarrollar la comunicación, la resolución de problemas, el liderazgo y la toma de decisiones, entre otros factores.

Del modelo del cerebro de Herrmann, se desprende que existen cuatro estilos de aprendizaje de los alumnos. Alumnos racionales (predominancia del hemisferio superior izquierdo; cuadrante A): generalmente son fríos y distantes, inteligentes, irónicos, buenos para criticar y evaluar, competitivos e individualistas, aprenden analizando, razonando, usando la lógica; les gustan las clases argumentadas, apoyadas en hechos. Alumnos cuidadosos (predominancia del hemisferio inferior izquierdo; cuadrante B): se caracterizan por ser introvertidos, minuciosos, dan mucha importancia a la experiencia, aprenden de manera secuencial, planificada, formal y estructuradamente; les gustan las clases organizadas y rutinarias. Alumnos experimentales (predominancia del hemisferio superior derecho del cerebro; cuadrante D): tienen sentido del humor, son originales, independientes, arriesgados y tienden a las discusiones, aprenden conceptualizando, sintetizando, visualizando, asociando e integrando, les gustan los proyectos originales. Alumnos emotivos (predominancia del hemisferio inferior derecho del cerebro; cuadrante C): son extravertidos, emotivos, espirituales y aprenden escuchando y preguntando, evaluando los comportamientos; integran mediante la experiencia, tienen la necesidad de compartir y convivir con sus compañeros. Son estudiantes que trabajan si el docente les agrada o si el tema es de su interés.

Lateralidad y Aprendizaje

Uno de los aprendizajes que emergen de la presentación anterior es que existen dos modalidades de pensamiento: una verbal y otra no-verbal, representada por el hemisferio cerebral izquierdo, que está constituido por los cuadrantes A y B, el hemisferio derecho integrado por los cuadrantes C y D respectivamente. No obstante, los sistemas educativos de la mayoría de las sociedades occidentales tienden a privilegiar el desarrollo del hemisferio izquierdo. Esta tendencia puede ser claramente observada cuando se constata que las estructuras curriculares, que tienen mayor énfasis en la escuela elemental son las de: lectura, escritura y aritmética; dejando de esta manera la otra mitad de la potencialidad del individuo con una posibilidad de desarrollo bastante limitada, por decir lo menos. Las expresiones emocionales,

la creatividad, la fantasía, la precepción, la música, el arte, así como ser intuitivo, sintético, difuso y holístico, está relacionado con el pensamiento del hemisferio derecho (Braidot, 2008, p.31; Braidot, 2006, p.54), por su parte Pizarro (2003, p.92, 94, 96) agrega que el hemisferio derecho se interesa por las relaciones y por el todo.

Aprendizaje visual y auditivo

Las personas que aprenden principalmente a través del canal visual tienden a aprender mejor y son más reflexivos. Pueden pensar en imágenes y prefieren diagramas, colores, videos, esquemas y folletos. A menudo recordarán caras en lugar de nombres. Recientemente, el aprendizaje reflexivo se ha definido como un proceso de poner experiencias frente a un espejo para explorarlas desde diferentes ángulos, mientras que la práctica reflexiva ayuda a explorar lo que está "más allá del campo visual" (Freshwater, 2012). La práctica reflexiva es el proceso de obtener nuevos conocimientos a través de la autoconciencia y la reflexión crítica sobre experiencias pasadas y presentes (Freshwater, Taylor y Sherwood, 2008). Los aprendices auditivos o verbales prefieren aprender a través de las palabras, generalmente escuchando. Pueden asimilar el idioma muy rápidamente, ya sea hablado o leído. A menudo son habladores y necesitan pensar en voz alta. Los aprendices auditivos tienen más probabilidades de recordar el nombre de alguien más que su apariencia. También pueden recordar con bastante precisión los detalles de la información que escuchan durante las conversaciones o conferencias. Tienen habilidades lingüísticas sólidas, que incluyen un vocabulario bien desarrollado y una apreciación de las palabras. Las fuertes habilidades del lenguaje a menudo conducen a fuertes habilidades de comunicación oral. Pueden mantener conversaciones interesantes y articular sus ideas con claridad. A menudo, la información escrita tendrá poco significado hasta que se escuche.

Técnica e instrumentos de recolección de datos

La población está constituida por los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNCP, periodo 2019-I. la muestra se distribuye de la siguiente forma:

Tabla 1.
Distribución de la muestra

		N	% de N
Sexo	Femenino	45	52,3%
	Masculino	41	47,7%
	Total	86	100,0%

Se emplearon las técnicas psicométricas y la observación indirecta, debido a que la dominancia cerebral no puede ser observada directamente. El instrumento empleado fue el test basado en el modelo del cerebro total de Herrmann, que es un cuestionario de diagnóstico constituido por 40 preguntas que, al ser contestadas, revelan al investigador indicadores de la "dominancia cerebral de la persona", la medida en que una persona prefiere una manera particular de pensamiento y por lo mismo de conducta. Herrmann, realizó un análisis factorial de las respuestas del cuestionario aplicado a más de 100.000 personas en los estados Unidos. Los ítems del cuestionario indagan acerca de situaciones académicas, laborales, de recreativas y de la vida cotidiana.

Tabla 2
Rango del perfil de dominancia cerebral

Rango	Dominancia	Perfil
0 - 59	Terciaria	3
60 - 79	Secundaria	2
80 - 100	Primaria	1

Fuente: tomado de Sayago y Lemos (2008)

Tabla 3
Rango de perfil de preferencia del cuadrante cerebral

Rango	Perfil	Dominancia
0 - 59	3	Bajo
60 - 69	2	Intermedio
70 - 79	1	Fuerte
80 - 100	1	Muy Fuerte

Elaborado a partir de tomado de Sayago y Lemos (2008) y Herrmann (1995).

Teniendo en cuenta la aplicación del test de cuadrantes de Herrmann a los estudiantes, los resultados se presentan a continuación y de acuerdo a la tabla 3, el puntaje superior a 70 indica preferencia clara de fuerte y muy fuerte, un puntaje inferior a 59 indica no preferencia o evita, y un puntaje entre 60 - 69, preferencia intermedia. Donde el perfil expresado en la tabla 2, se expresa en una representación visual en cuatro cuadrantes de los estilos preferidos y permite mostrar tres estilos o modos de preferencias: la 1 ó primaria correspondiente a un estilo preferente, la 2 ó secundaria, o simplemente un estilo usado, y pero no preferente la 3 ó terciaria, que indica a un estilo evitado o rechazado (De la Parra, 2004).

Resultados

Se utilizó el alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0.81, que es uno de los métodos más comunes para comprobar la confiabilidad de la consistencia interna del instrumento. Los resultados de la investigación se presentan a continuación.

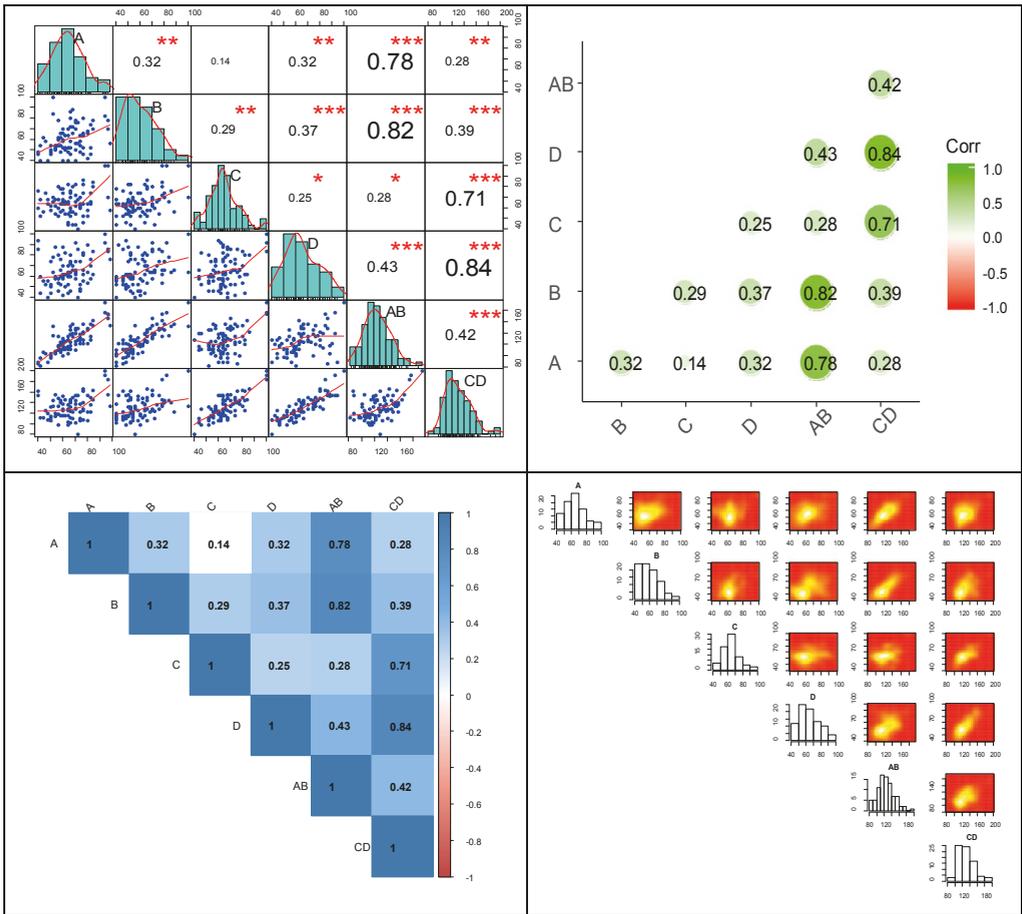


Figura 3: Gráficos de coeficiente de correlación de Spearman y diagrama de calor de la dispersión de datos.

La figura 3 muestra la correlación de Spearman, que fue utilizada en la investigación porque las variables no presentan distribución normal. Los cuadrantes del hemisferio izquierdo A y B están correlacionados moderadamente, mientras que los dos cuadrantes del hemisferio derecho C y D también están moderadamente correlacionados. La correlación más habitual entre el hemisferio izquierdo y derecho del cerebro es de 0.42, este hallazgo implica que la dominancia doble es poco probable que ocurra dentro del hemisferio izquierdo y derecho. Además, se encontró que este resultado es consistente con la correlación baja positiva para los cuadrantes A y D con un valor de 0.32, para el cuadrante B y C con 0.29 siendo una correlación positiva baja. Para la muestra en estudio un estudiante con dominancia del cuadrante D es muy bajo la probabilidad de que también sea dominante en el cuadrante C porque el puntaje obtenido para estos dos cuadrantes es positiva baja con 0.25, la correlación positiva baja de los cuadrantes B y D es de 0.37, refleja la muy baja probabilidad del dominio doble entre B el cuadrante D se produzcan en el mismo estudiante. Asimismo, se evidencia que la correlación entre el modo izquierdo y el modo derecho se correlacionan con un valor de 0.42 siendo positivo moderado y es muy poco probable que un estudiante domine ambos hemisferios.

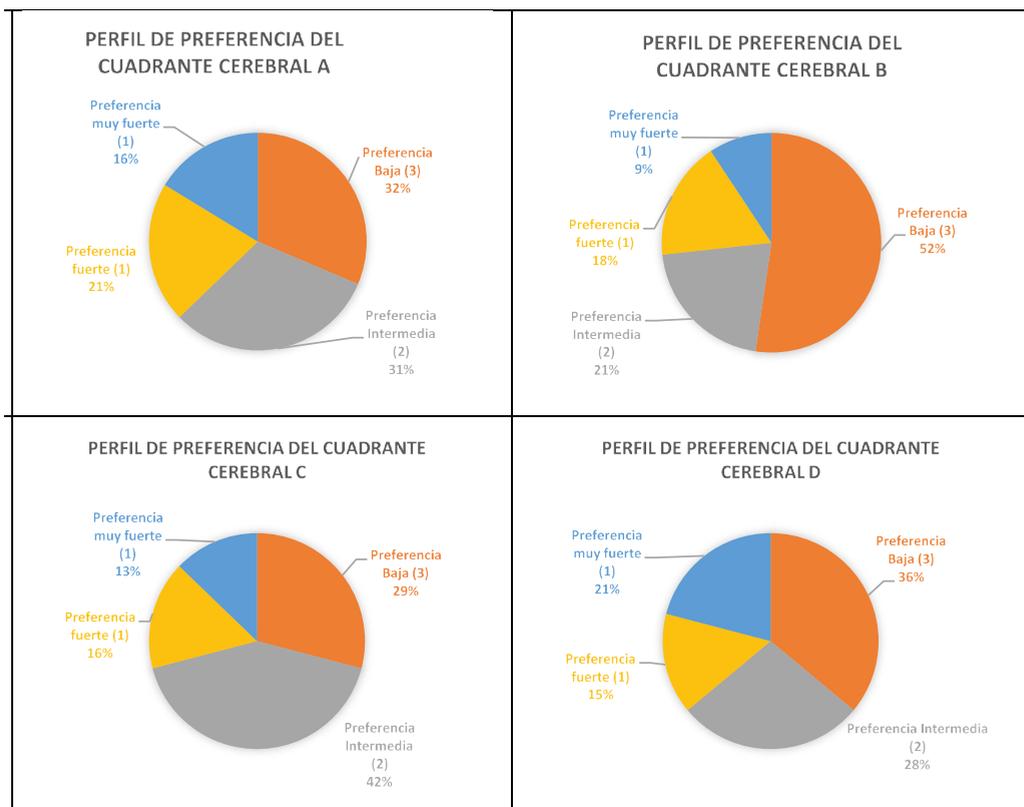


Figura 4: Perfil de preferencia por cuadrante.

De los gráficos de la figura 4 presentados se observa que los estudiantes que tienen un perfil de preferencia del cuadrante cerebral A, el 32 % preferencia baja, el 31% preferencia intermedia, el 21 % preferencia fuerte y el 16 % muy fuerte. Los estudiantes del perfil de preferencia del cuadrante cerebral B, el 52% tiene preferencia baja, el 21% preferencia intermedia, 18% preferencia fuerte y preferencia muy fuerte el 9%. De la encuesta efectuada los alumnos tienen una preferencia del cuadrante cerebral C, muy fuerte 13%, preferencia fuerte 16%, preferencia baja 29% y preferencia intermedia 42%. Los estudiantes muestran un perfil de preferencia del cuadrante cerebral D, muy fuerte el 21%, preferencia fuerte 15%, intermedia 28% y preferencia baja del 36%. Un hallazgo es que en los cuatro cuadrantes en mayor porcentaje es la preferencia intermedia. Como evidencia se tiene que en los cuadrantes A, C y D se tiene que el mayor porcentaje de estudiantes presentan preferencia intermedia, mientras que en el cuadrante B la preferencia baja tiene el mayor porcentaje y en segundo lugar la preferencia intermedia.

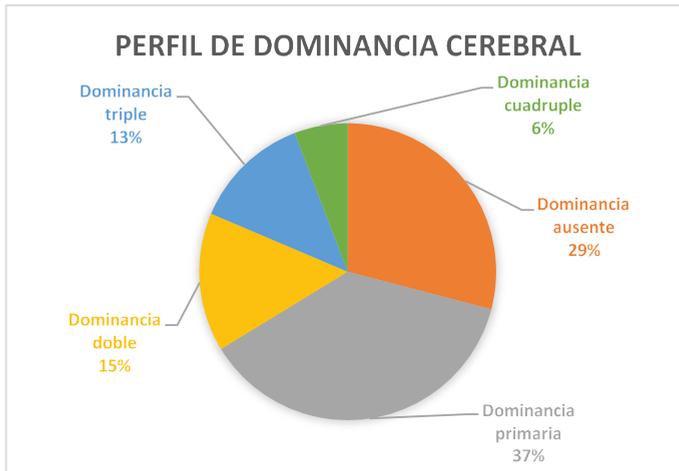


Figura 5: Perfil de dominancia cerebral

Para la muestra total en el gráfico 5 se visualiza que los estudiantes muestran un perfil de dominancia cerebral, cuádruple el 6%, triple 13%, doble 15%, primaria 37% y ausente 29%.

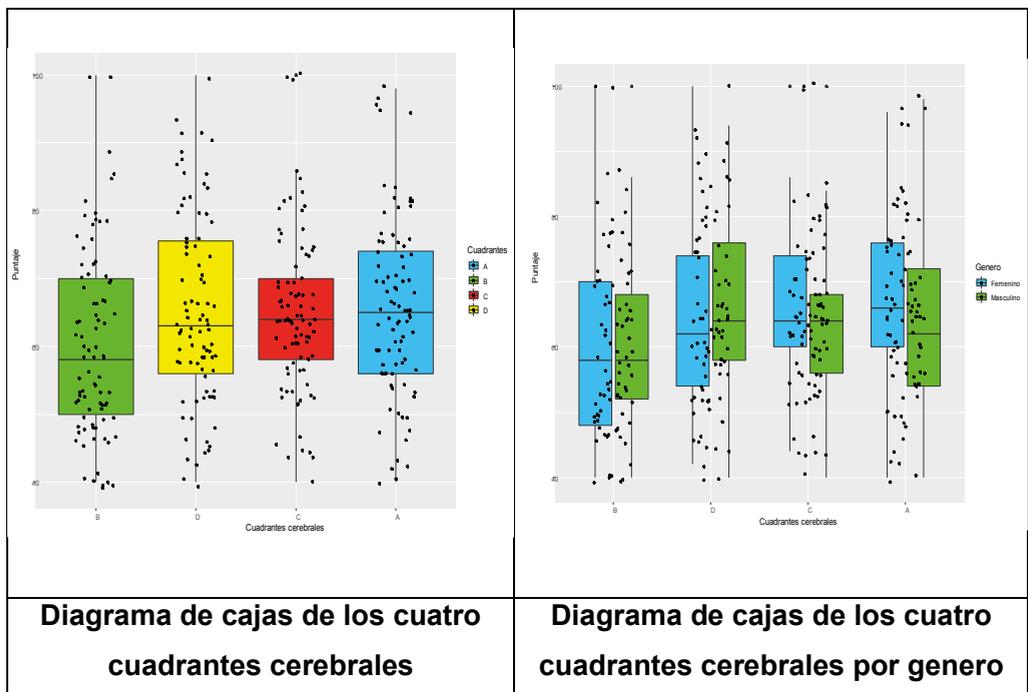


Figura 6: Diagrama de cajas

Una forma estandarizada de mostrar la distribución de datos basada en un resumen de cinco números ("mínimo", primer cuartil (Q1), mediana y tercer cuartil (Q3) "máximo") es el diagrama de cajas, la figura 6 informa sobre los valores atípicos y cuáles son sus valores. También puede mostrar que los datos son simétricos, qué tan bien se agrupan sus datos y si cómo

están sesgados, del análisis de los cuatro cuadrantes cerebrales se determina claramente una dominancia de los cuadrantes A y C para la media. En la comparación del diagrama de cajas por género se tiene que el cuadrante D del sexo femenino es mayor en la media y menor en la media para el sexo masculino, de la misma forma para el cuadrante A para ambos sexos la media es idéntica.

Luego de las pruebas estadísticas del Chi cuadrado se obtuvo menos del 20% de las celdas de la tabla de contingencia y presentan valores esperados, ≤ 5 , consecuentemente se aplicó la prueba del Chi cuadrado para el estudio, evidenciando que para los cuadrantes A, B, C y D, no existe asociación o dependencia entre las preferencias de dominancia cerebral y el género en este grupo de estudiantes. Para el análisis de las diferencias de los estudiantes de la muestra en estudio, se tomó de par en par los cuadrantes cerebrales se utilizó la prueba de Wilcoxon, por la razón que los datos obtenidos no presentan normalidad.

Para el estudio de los cuadrantes A y B, con el estadígrafo de Wilcoxon fue de 6547.5 y el valor de p (Sig. asintót. (bilateral)) es 0.006 por lo que se rechaza la hipótesis nula y se concluye que el cuadrante A difiere entre el cuadrante B, con un nivel de significación del 5%.

Para el análisis de los cuadrantes A y C, con el estadígrafo de Wilcoxon fue de 7313.0 y el valor de p (Sig. asintót. (bilateral)) es 0.699 por lo que se acepta la hipótesis nula y se concluye que el cuadrante A no difiere entre el cuadrante B, con un nivel de significación del 5%.

Para el estudio de los cuadrantes A y D, con el estadígrafo de Wilcoxon fue de 7325.5 y el valor de p (Sig. asintót. (bilateral)) es 0.728 por lo que se acepta la hipótesis nula y se concluye que el cuadrante A no difiere entre el cuadrante B, con un nivel de significación del 5%.

Para el análisis de los cuadrantes B y C, con el estadígrafo de Wilcoxon fue de 6604.5 y el valor de p (Sig. asintót. (bilateral)) es 0.010 por lo que se rechaza la hipótesis nula y se concluye que el cuadrante A difiere entre el cuadrante B, con un nivel de significación del 5%.

Para el estudio de los cuadrantes B y D, con el estadígrafo de Wilcoxon fue de 6669.0 y el valor de p (Sig. asintót. (bilateral)) es 0.018 por lo que se rechaza la hipótesis nula y se concluye que el cuadrante A difiere entre el cuadrante B, con un nivel de significación del 5%.

Para el análisis de los cuadrantes A y D, con el estadígrafo de Wilcoxon fue de 7397.5 y el valor de p (Sig. asintót. (bilateral)) es 0.899 por lo que se acepta la hipótesis nula y se concluye que el cuadrante A no difiere entre el cuadrante B, con un nivel de significación del 5%.

Discusión de resultados

De los resultados del diagrama de caja se obtiene que los cuadrantes cerebrales A, B y D tienen una distribución sesgada a la derecha a excepción del cuadrante C, este resultado se da por que la media es mayor que la mediana, en el diagrama de cajas por cuadrantes cerebrales y sexo se visualiza una distribución diferenciada en el cuadrante C de los datos, siendo para el sexo femenino una distribución sesgada a la derecha, siendo estudiantes emocionales, sensoriales, resumiendo en una sola palabra "sentimentales" en comparación al sexo masculino que tienen una distribución sesgada hacia la izquierda lo que indica pensamiento contrario a las mujeres, para los demás cuadrantes presenta una distribución sesgada hacia la derecha en ambos sexos, de la misma forma se obtiene que el perfil de preferencia en mayor porcentaje,

para el cuadrante A se presenta la preferencia fuerte con 32%, para el cuadrante B el 52%, con preferencia baja, para el cuadrante C la preferencia intermedia con 42% y el cuadrante D la preferencia baja con 36%. Los estudiantes muestran un perfil de dominancia cerebral, cuádruple el 6% es decir preferencia fuerte en los cuatro cuadrantes cerebrales del modelo del cerebro total de Herrmann, triple 13%, doble 15%, primaria 37% y se encontró que los estudiantes en un 29% presentan una dominancia ausente o evitan.

Del resultado del diagrama de caja se visualiza un mayor dominancia del cuadrante A que se caracterizan por un estilo de pensamiento lógico, analítico y técnico, son personas muy racionales que recogen datos de hechos concretos, las personas analíticas también tienden a ser competitivas e individualistas, así como inteligentes e irónicas, además, tienden a tener un buen sentido del humor y así como también el cuadrante C tiene una media mayor que del cuadrante D y B que se refiere al dominio del cerebro que tiende hacia las emociones y la necesidad de conectarse con los demás. Se relacionan con los demás y disfrutan del contacto social donde pueden sentirse útiles, dar y recibir, son personas buenas para comunicarse, espontáneas y extrovertidas (Herrmann, 1995). La correlación entre los hemisferio izquierdo y derecho es moderada, actualmente nuestro sistema educativo acentúa en desarrollar moderadamente el cerebro izquierdo dejando la intuición, la imaginación el holismo del hemisferio derecho. Respecto al hemisferio izquierdo el procesamiento analítico, secuencial, racional, lineal, también como la escritura, las ciencias, las matemáticas, así como ser realista están relacionadas con este hemisferio (Braidot, 2008; Braidot, 2006).

Conclusiones

Los resultados indican que la dominancia cerebral de los estudiantes de la facultad de filosofía, ciencias sociales y relaciones humanas difiere en la media dependiendo de los cuadrantes cerebrales A, B, C y D. También se encontró que no existe dependencia del perfil de dominancia cerebral entre varones y mujeres, pero existe diferencias en la media de los cuadrantes cerebrales A y B, en el análisis de las diferencias de pares de cuadrantes, existen diferencias entre los cuadrantes A y B, B y C, B y D, para las demás comparaciones no se encontró diferencias. Del análisis se determinó que un 29% del total de estudiantes evitan o es ausente en su dominancia cerebral. Es decir, de cada 10 estudiantes, 3 evitan su preferencia por algún cuadrante cerebral. Los hemisferios izquierdo y derecho presentan una correlación de Spearman de 0.42, este descubrimiento implica que la dominancia doble es poco probable que ocurra dentro del hemisferio izquierdo y derecho. No existe asociación o dependencia entre las preferencias de dominancia cerebral y el género en la muestra de estudio. Debido a la diversidad de perfiles encontradas en el estudio, es importante utilizar una variedad de métodos para facilitar el aprendizaje, adaptado a todos los estudiantes y que activa los estilos o modos de pensamiento menos dominantes. Al hacerlo, los estudiantes estarán preparados para el mundo del trabajo donde se enfrentarán a demandas complejas (Herrmann, 1995).

Referencias bibliográficas

- Amabile, T. M., & Pratt, M. G. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*, 36, 157-183.
- Belfo, F. P. (2016). Allocation of Information and Technology Professionals According to Brain Structures. In *Handbook of Research on Information Architecture and Management in Modern Organization*. (pp. 341-362). IGI Global.
- Benziger, I. K. & Sohn, A. (1993). *The art of using your whole brain*. Rockwall, Texas: Whole Brain
- Braidot, N. (2006). *Neuromarketing: neuroeconomía y negocios*. Nestor Braidot.
- Braidot, N. (2008). *Neuromanagement*. Ediciones Granica.
- Campos, A. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La Educación. Revista Digital*, 143, 1-14.
- De Boer, A. L., Coetzee, H. S., & Coetzee, H. (2001). Teaching cataloguing and classification at the University of Pretoria: Thinking preferences of second year students. *Libri*, 51(2), 114-123.
- De la Parra, E. (2004). *El modelo HBDI (Herrmann Brain Dominance Instrument)* Ed. Grijalbo, México
- Freshwater D. (2012). The scholarship of reflective practice [position paper]. Indianapolis, IN: Sigma Theta Tau International.
- Freshwater D., Taylor B., & Sherwood G. (2008). *International Textbook of Reflective Practice in Nursing*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Gardié, O. (2000). Determinación del perfil de estilos de pensamiento y análisis de sus posibles implicaciones en el desempeño de profesionales universitarios venezolanos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (26), 25-38.
- Gargallo, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de los estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 425-446.
- Gazzaniga, M. (1977). Review of the split brain. En M.C. Wittroc (Ed.) *The Human brain*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Gudiño, V. (2010). Desafío del SXXI: Neurociencia aplicada al Aprendizaje y la Educación. *Boletín REDEM*.
- Herrmann, N. (1995). *The creative brain*. Lake Lure. North Caroline: The Ned Herrmann Group.
- Hervás, M. (2003). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Grupo Editorial Universitario, Granada (2003).
- Khalid, A., Ghani, A., Saleh., S. y Yin, K. (2011). Jordanian Students' Thinking Styles Based on Herrmann Whole Brain Model. *International Journal of Humanities and Social Science* Vol. 1 No. 9 [Special Issue – July 2011].
- Marland, P. W., & Edwards, J. (1986). Students' in-class thinking. *Instructional Science*, 15(1), 75-88.
- Ojeda-Hidalgo, J. F., Mexicano-Ojeda, M. A., & Mosqueda-Rojas, M. Á. (2010). Evolución de las preferencias de pensamiento en alumnos de una carrera de perfil administrativo, en una institución de educación superior en la Región Laja-Bajío. *Pistas Educativas*, (96), 91-98.
- Pizarro, B. N. (2003). *Neurociencia y educación*. Aula Abierta. Madrid: Ed La MurallaA.
- Pourhosein, A. (2012). A match or mismatch between learning styles of the learners and teaching styles of the teachers. *Internal Journal Modern Education and Computer Science*, 11 (2012), pp. 51-60, 10.5815/ijmeecs.2012.11.05
- Pozo, J. (2014). *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*, Morata, Madrid (2014)

- Ramsden, P. (1993). *Learning to teach in higher education*. Routledge, Londres.
- Rief, S. F. (1993). *How to reach and teach ADD/ADHD children: practical techniques, strategies, and interventions for helping children with attention problems and hyperactivity*. West Nyack, NY: Center for Applied Research in Education.
- Rojas, G., Salas, R., & Jimenez, C. (2006). Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento entre estudiantes universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 49-75.
- Sayago López, J. L., & Lemos Salazar, L. A. (2008). Evaluación de los estilos de pensamiento en los estudiantes de los grados séptimos, octavos y novenos de la institución educativa Alfonso Jaramillo Gutiérrez de Pereira.
- Sperry, R. (1973). *Lateral specialization of cerebral function in the surgically separated hemispheres*. New York: Academic Press.
- Ventura, A. C. y Moscoloni, N. (2015). Estilos de enseñanza y aprendizaje en las aulas universitarias: la dimensión cognitiva y social de la estilística. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(1), 82-109.



© 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 metodológica para el desarrollo de la conciencia ambiental en estudiantes de la Institución Educativa Los Licenciados de Ayacucho - 2019

Yáchaylisi likachi kaakunap yaynin milachikap
yáchapakukunaču Los licenciados de Ayakuchu yáchana
yáchaywasíchu

Ontagetanëngani ogokoitagantsi aike nibarintsitsakë
kechua kara kajemomentotsityakikë kara obatatsi
ogomentopingokë kara timagantsigite jitacha chuschi-
ayacuchokë

Recibido: 24 diciembre 2019 Corregido: 28 marzo 2020 Aprobado: 15 junio 2020

Rosario Vargas Meneses

Nacionalidad: Peruana

Filiación: I.E. Los Licenciados

Correo: colegioslicenciados@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0715-776X>

Resumen

La presente investigación titulada “Propuesta metodológica para el desarrollo de la conciencia ambiental en estudiantes de la Institución Educativa Los Licenciados de Ayacucho - 2019”, desarrollada con la finalidad de determinar la influencia de la aplicación de la propuesta metodológica para el desarrollo de la conciencia ambiental en estudiantes de la institución educativa mencionada. Se concretó mediante el diseño de investigación preexperimental. El trabajo de recolección de datos se realizó a través de una ficha de observación el mismo que permitió determinar la influencia de la variable independiente en la dependiente. El estadígrafo utilizado en la presente investigación fue Wilcoxon para determinar la diferencia existente entre el pre test y el post test, con un nivel de significancia del 5% (0,05). Los resultados obtenidos mediante el estadígrafo Wilcoxon, nos muestra que la propuesta metodológica influye significativamente en el desarrollo de la conciencia ambiental en estudiantes del cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Los Licenciados de Ayacucho- 2019; debido a que existe una diferencia clara entre el pre test y post test lográndose un incremento significativo de la conciencia ambiental (0,000 < 0,05).

Palabras clave:

Propuesta metodológica,
conciencia ambiental.

Lisichiku limaykuna:

Yáchaylisi likachi, kaakunap
yaynin.

Nibarintsipage katingatsaro:

kechoa. Nibarintsi,
ogokoitagantsi, nibarintsi

Methodological Proposal for the Development of Environmental Awareness in Students of the Educational Institution Los licenciados de *Ayacucho* - 2019

Abstract

This research entitled "Methodological proposal for the development of environmental awareness in students of the Educational Institution *Los Licenciados de Ayacucho* - 2019", developed in order to determine the influence of the application of the methodological proposal for the development of environmental awareness in students of the educational institution mentioned. It was specified through the design of pre-experimental research. The data collection work was carried out through an observation sheet which allowed determining the influence of the independent variable on the dependent. The statistician used in the present investigation was Wilcoxon to determine the difference between the pre test and the post test, with a significance level of 5% (0.05). The results obtained through the Wilcoxon statistician, show us that the methodological proposal significantly influences the development of environmental awareness in students in the fourth year of secondary school of the Educational Institution Los Licenciados de Ayacucho- 2019; because there is a clear difference between the pre test and post test achieving a significant increase in environmental awareness (0.000 <0.05).

Keywords

methodological proposal, environmental awareness

Proposta metodológica para o desenvolvimento da conscientização ambiental em estudantes da Instituição de Ensino Los Licenciados de *Ayacucho* – 2019

Resumo

Esta pesquisa intitulada "Proposta metodológica para o desenvolvimento da conscientização ambiental em alunos da Instituição de Ensino Los Licenciados de Ayacucho - 2019", desenvolvida com a finalidade de determinar a influência da aplicação da proposta metodológica para o desenvolvimento da conscientização ambiental nos alunos da referida instituição de ensino. Foi executado através do projeto de pesquisa pré-experimental. O trabalho de coleta de dados foi realizado por meio de uma ficha de observação que permitiu determinar a influência da variável independente na dependente. O teste utilizado na presente investigação foi Wilcoxon para determinar a diferença entre o pré-teste e o pós-teste, com um nível de significância de 5% (0,05). Os resultados obtidos através do teste Wilcoxon, mostram que a proposta metodológica influencia significativamente no desenvolvimento da conscientização ambiental nos alunos do segundo ano do ensino médio da Instituição Educacional Los Licenciados de Ayacucho- 2019; devido que há uma diferença clara entre o pré-teste e o pós-teste, alcançando um aumento significativo na consciência ambiental (0,000 <0,05).

Palavras-chave:

Proposta metodológica, conscientização ambiental

Datos de la autora

Rosario Vargas Meneses es docente, bióloga e investigadora en educación y medio ambiente. Doctora en Educación por la Universidad César Vallejo. Magister en Gestión de los servicios de la salud por la Universidad César Vallejo.

Introducción

La acumulación de los residuos sólidos desechados, como consecuencia del uso y abuso de los consumidores, en calles y espacios que generan focos infecciosos atentando contra la salud, es preocupante; se pretende volver a tener un ambiente saludable y mantenerlo para la población venidera, enfocándonos a la integración y adecuación de la normatividad existente, tanto local, nacional como internacional, sin eludir que el reto principal para nuestro país es garantizar el adecuado cumplimiento de las normas existentes para la preservación del entorno natural. Si bien es cierto que a mayor consumo son mayores los residuos. En ese sentido, se estima que cada persona genera 650g de basura o más por día y al finalizar el año se llega a calcular un promedio de 500 kg de basura (OEFA) y estos residuos transforman los espacios naturales porque afectan la salud, higiene y tranquilidad de una comunidad por su incremento constante.

Al respecto, Nisbet Schuckermith (1987) sostiene que las propuestas metodológicas vienen a ser el dominio amplio del conjunto de estrategias que permiten lograr aprendizajes y más aún tener mayores avances o logros en las distintas áreas. Además, constituye un elemento primordial para que los docentes fortalezcan sus desempeños y tener una mejor actuación a nivel teórico y práctico.

Esta problemática de acumulación de residuos sólidos también se viene observando en los diferentes ambientes de la I.E. los Licenciados nivel secundario y los alrededores de la zona urbano marginal Los Licenciados, la incorporación de sustancias por el consumo de recursos asociados a la producción de residuos, que va cada vez en aumento, tanto en las afueras como internamente, logrando la contaminación y ocasionando focos infecciosos en el ambiente pudiendo afectar a los estudiantes y la comunidad educativa, todo esto debido a la falta de conciencia ambiental y hábitos de reciclaje, lo cual se puede dar solución aplicando la propuesta metodológica para el aprendizaje del manejo de los residuos sólidos y Proponiendo medidas de solución para mejorar en la conciencia de los agentes educativos y para ello implementar la medida de las tres erres con la finalidad de promover un consumo responsable y sostenible. Además de ser una medida para que se deje de aventar los residuos, economizar y convertirse en una persona que consume responsablemente; generando productos útiles para el hogar de los residuos sólidos, buscando así que interioricemos y hagamos parte de nuestra vida las buenas prácticas saludables en el tema ambiental (MINEDU 2017).

El Ministerio del Ambiente según se implementó la Política Nacional del Ambiente pone a conocimiento que el 2012, solo un 38% de residuos sólidos de las municipalidades se llevaron a los rellenos sanitarios. Este dato permite afirmar que no existe una adecuada gestión de los residuos y ese mismo año, Perú generó 7.1 millones de toneladas. Estas cifras alarmantes se dieron a conocer en el Quinto Informe Nacional de la Situación Actual de la Gestión de los Residuos Sólidos Municipales y No Municipales del 2012. Este informe pone a conocimiento que si las poblaciones crecen también se incrementan los residuos sólidos y lo más preocupante es no saber gestionarla. Dada ciertas circunstancias, los profesores la emplean como un recurso para realizar explicaciones más detalladas sobre un asunto y responder a una necesidad del educando. En ese sentido, cobra una doble importancia en la función del docente porque le ayuda a indagar sobre los so y luego de ello, se diseña una serie de actividades para que sean implementadas en los lugares con los que se cuenta y también, según la proporción de discentes que intervendrán en esta. Se espera la colaboración de los demás educadores para que sea considerada como una actividad institucional.

Este trabajo será realizado con la colaboración de los educandos del cuarto grado de secundaria porque ellos serán los promotores de esta actividad y para ello es necesario concientizarlos sobre esta problemática que presenta el centro educativo. Para ello, los profesores recibirán charlas sobre el tema de los residuos sólidos y también una metodología que implique desarrollar un proceso de aprendizaje y enseñanza de forma eficiente; todo ello tiene el objetivo involucrarlos dinámicamente para que empleen las tres R en su labor pedagógico y como ciudadano consciente de los cambios climáticos.

Se implementará una serie de acciones para que los participantes desarrollen su conciencia ecológica para dar freno a dicha problemática hallada al interior de dicha institución. Además de tener una actuación asertiva que oriente a tener un manejo adecuado sobre los residuos sólidos generados en el centro educativo. Para atender esta situación adversa se conformarán los grupos ambientales, capacitaciones a los educandos, materiales para separar las basuras, recolectar, clasificar y disponer que inician desde los salones para luego construir materiales con dichos residuos y los cuales serán construido por todos los agentes educativos y para ello se realizará un seguimiento constante desde su implementación hasta su finalización y todo ello con el objetivo de contribuir a mantener un ambiente saludable en el centro educativo.

Esta propuesta metodológica coge términos relacionados con los aspectos ejecutivos; es decir, se sigue una secuencia de selección, coordinación y aplicación de las capacidades personales. Esta se relaciona con los aprendizajes significativos como también con el aprender a aprender porque por medio de esta se llegará a determinar los efectos que se tuvo en los educandos luego de la implementación de esta nueva metodología. La cual conlleva a tener que practicar los hábitos de la gestión de los residuos con la finalidad de velar por el entorno natural. Saberes previos y también construir los nuevos aprendizajes en base a lo que conocen. Por tanto, este nuevo método será empleado en el gestionamiento de los residuos sólidos en los educandos de la institución educativa Los licenciados.

Al respecto se implementa una serie de acciones para identificar esta problemática en la institución y para ello, se emplea las observaciones directas y las cuales se complementan con cuestionarios dirigidos hacia los educandos, profesores, administrativos y las personas de soporte. La identificación de la problemática en su situación inicial orienta a un análisis minucioso.

El problema mayor y causante de todos los problemas ambientales viene a ser la acumulación de basura que demora muchos años desintegrarse. Además, el aire está siendo, cada vez más, contaminada porque se está talando indiscriminadamente los árboles y no se implementa estrategias para la reforestación porque creen que no cumplen un rol importante en el medio ambiente.

El fin de este proceso conlleva a tener una participación apropiada tanto de los estudiantes como de los profesores y la cual conlleva a manejar los sentimientos favorablemente en beneficio de la naturaleza. Es por ello que serán vistos como los agentes de cambio que velen por el cuidado y conservación del medio ambiente como también serán conscientes de sus acciones sobre la naturaleza.

Este trabajo de investigación permitirá dar solución a los problemas ambientales que se germinaban con el transcurrir del tiempo y más aún porque no existía conciencia para poner límites a esta situación desfavorable. El hecho de promover la concientización orienta a que el educando de cualquier nivel esté dispuesto a asumir una conciencia ambiental que busque

frenar los problemas ambientales. Para ello, el estudiante debe asumir decisiones independientes y tener la confianza necesaria de querer preservar los recursos naturales hallados en el entorno natural. Por ello, los seres humanos, ante esta situación, no deben sentirse extraños, sino que está inmerso en ella y es el único que puede realizar una serie de actividades o acciones para tener un mejor desarrollo en la comunidad. Es por ello que las personas deben ser consideradas como ciudadanos responsables que saben consumir los recursos naturales razonablemente y sin llegar a la depredación de la misma.

Los resultados obtenidos en la investigación podrán contribuir en el proceso de las prácticas pedagógicas de los docentes e inculcar en el desarrollo de la conciencia ambiental de los estudiantes para tener un ambiente saludable.

Metodología

La investigación que se plasmó es de tipo experimental. El diseño en el que se concreta la investigación es el pre experimental. La población, objeto de estudio en el trabajo de investigación está constituida por 26 estudiantes del 4 año de la sección "A" de la I.E. los "Licenciados de Ayacucho.

La investigación utiliza como técnica la observación. El instrumento de investigación fue la ficha de observación. Para hallar la validez del instrumento, este fue sometido a juicio de expertos, para su revisión, observación y estos resultados fueron procesados mediante V de Aiken, arrojando un promedio equivalente a 0,7; 0,8 y 0,8 que equivale a decir que el instrumento es válido.

Para hallar la confiabilidad los resultados de la prueba piloto fueron sometidos a la prueba estadística de Alpha de Crombach quemuestra un valor igual a 0,827 que demuestra que el instrumento es confiable.

Por otro lado, para la verificación de los resultados se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 23, el que facilitó hallar los resultados mediante estadígrafos pertinentes, previa prueba de normalidad. Asimismo, los resultados se presentan mediante tablas porcentuales y pruebas inferenciales. El estadígrafo que se utilizó fue el Wilcoxon para datos ordinales.

Resultados

Tabla 1
Conciencia ambiental en estudiantes del cuarto año de secundaria

	PRE TEST		POST TEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
NUNCA	19	79,2	0	0,0
A VECES	5	20,8	5	20,8
SIEMPRE	0	0,0	19	79,2
Total	24	100,0	24	100,0

Fuente. data ficha de observación

En la tabla 1 se ve reflejada que antes de la aplicación de estrategias metodológicas el 79,2 (19) de estudiantes no reflejan un buen nivel de conciencia ambiental; asimismo, luego de la aplicación de las estrategias metodológicas, el 79,2 (19) siempre muestran un buen nivel de conciencia ambiental.

Tabla 2
Dimensión cognitiva de la conciencia ambiental en estudiantes del cuarto año de secundaria

	PRE TEST		POST TEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
NUNCA	18	75,0	0	0,0
A VECES	6	25,0	5	20,8
SIEMPRE	0	0,0	19	79,2
Total	24	100,0	24	100,0

Fuente. data ficha de observación

El resultado que se ve reflejada, antes de la aplicación de estrategias metodológicas, nos dice que el 75,0 (18) de estudiantes no reflejan un buen nivel cognitivo de la conciencia ambiental; asimismo, luego de la aplicación de las estrategias metodológicas, el 79,2 (19) siempre muestran un buen nivel cognitivo de la conciencia ambiental.

Tabla 3
Dimensión afectiva de la conciencia ambiental en estudiantes del cuarto año de secundaria

	PRE TEST		POST TEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
NUNCA	19	79,2	0	0,0
A VECES	5	20,8	4	16,7
SIEMPRE	0	0,0	20	83,3
Total	24	100,0	24	100,0

Fuente. data ficha de observación

Los datos que se ven reflejadas, antes de la aplicación de estrategias metodológicas, nos dice que el 79,2 (19) de estudiantes no reflejan un buen nivel afectivo sobre la conciencia ambiental; asimismo, luego de la aplicación de las estrategias metodológicas, el 83,3 (20) siempre muestran un buen nivel afectivo sobre la conciencia ambiental.

Tabla 4
Dimensión conativa de la conciencia ambiental en estudiantes del cuarto año de secundaria

	PRE TEST		POST TEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
NUNCA	18	75,0	0	0,0
A VECES	6	25,0	4	16,7
SIEMPRE	0	0,0	20	83,3
Total	24	100,0	24	100,0

Fuente. data ficha de observación

En la tabla 4 se ve reflejada que antes de la aplicación de estrategias metodológicas el 75,0 (18) de estudiantes no reflejan un buen nivel conativo sobre la conciencia ambiental; asimismo, luego de la aplicación de las estrategias metodológicas, el 83,3 (20) siempre muestran un buen nivel conativo sobre la conciencia ambiental.

Tabla 5
Prueba de normalidad

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.
PRE TEST CONCIENCIA AMBIENTAL	,503	24	,000
POST TEST CONCIENCIA AMBIENTAL	,503	24	,000

Fuente. data ficha de observación

El valor de $p=0,000$ en ambos casos es igual a $0,000$ y $0,000$ que es $<0,05$ significa que no tienen distribución normal, esto quiere decir que los datos no presentan distribución normal y requiere de una prueba no paramétrica para hallar la prueba de hipótesis. En razón a ella se eligió la prueba Wilcoxon para refrendar los resultados obtenidos.

Tabla 6
Resultado de la prueba de hipótesis general
Estadísticos de prueba^a

Estadísticos de prueba ^a	CONCIENCIA PRE TEST- CONCIENCIA POST TEST
	Z
Sig. asintótica (bilateral)	0,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

Para la evaluación de los resultados se utilizó el estadígrafo Wilcoxon que muestra un $p=0,000 < 0,05$ que precisa la diferencia clara entre el pre test y post test y se concluye que la propuesta metodológica influye significativamente en el desarrollo de la conciencia ambiental en estudiantes del cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Los Licenciados de Ayacucho- 2019.

Tabla 7
Resultado de la prueba de primera hipótesis específica
Estadísticos de prueba^a

Estadísticos de prueba ^a	COGNITIVA PRE TEST COGNITIVA POST TEST
	Z
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

En la evaluación de los resultados se utilizó el estadígrafo Wilcoxon que muestra un $p=0,000 < 0,05$ que precisa la diferencia clara entre el pre test y post test y se concluye que la propuesta metodológica influye significativamente en el desarrollo de la dimensión cognitiva de la conciencia ambiental en estudiantes del cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Los Licenciados de Ayacucho.

Tabla 8
Resultado de la prueba de la segunda hipótesis específica
Estadísticos de prueba^a

	APECTIVA PRE TEST APECTIVA POST TEST
Z	-4,443 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

Para la evaluación de los resultados se utilizó el estadígrafo Wilcoxon que muestra un $p=0,000 < 0,05$ que precisa la diferencia clara entre el pre test y post test y se concluye que la propuesta metodológica influye significativamente en el desarrollo de la dimensión afectiva de la conciencia ambiental en estudiantes del cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Los Licenciados de Ayacucho.

Tabla 9
Resultado de la prueba de la tercera hipótesis específica
Estadísticos de prueba^a

	APECTIVA PRE TEST APECTIVA POST TEST
Z	-4,443 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

En la evaluación de los resultados se utilizó el estadígrafo Wilcoxon que muestra un $p=0,000 < 0,05$ que precisa la diferencia clara entre el pre test y post test y se concluye que la propuesta metodológica influye significativamente en el desarrollo de la dimensión conativa de la conciencia ambiental en estudiantes del cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Los Licenciados de Ayacucho.

Discusión

Al iniciar el presente trabajo de investigación se trazo como objetivo comprobar la influencia de la propuesta metodológica en el desarrollo de la conciencia ambiental en estudiantes del cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Los Licenciados de Ayacucho– 2019. En este camino, la implementación y aplicación de la propuesta metodológica toma como base a Schuckermith (1987) quien precisa que las propuestas metodológicas vienen a ser el dominio amplio del conjunto de estrategias que permiten lograr aprendizajes y más aún tener mayores avances o logros en las distintas áreas. Además, constituye un elemento primordial

para que los docentes fortalezcan sus desempeños y tener una mejor actuación a nivel teórico y práctico.

En efecto, con la finalidad de desarrollar la conciencia ambiental en los estudiantes, se aplicó una cantidad considerable de sesiones experimentales que se encontraban sistematizadas en la propuesta metodológica, cuyos resultados permiten concluir que la propuesta metodológica influye significativamente en el desarrollo de la conciencia ambiental en estudiantes del cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Los Licenciados de Ayacucho– 2019; debido a que existe una diferencia clara entre el pre test y post test lográndose un incremento significativo de la conciencia ambiental. Este resultado guarda relación con lo mostrado en la tabla 1 en el que se observa que antes de la aplicación de estrategias metodológicas el 79,2 (19) de estudiantes no reflejan un buen nivel de conciencia ambiental; asimismo, luego de la aplicación de las estrategias metodológicas, el 79, 2 (19) siempre muestran un buen nivel de conciencia ambiental, es decir hubo cambios significativos respecto a la conciencia ambiental.

Estos resultados se ven respaldados con las conclusiones arribadas por Villanueva (2014), quien concluye que la implementación de un programa tuvo una incidencia muy significativa en las actitudes ambientalistas, comportamientos pedagógicos apropiados de los educadores de este nivel educativo. Se destaca que en la prueba de entrada los educandos tuvieron una calificación muy baja y del cual se afirmó que los educandos desconocían los temas ambientales y no tenían actitudes o comportamientos apropiados frente al medio ambiente y las problemáticas que este presentaba.

Así mismo, respecto a las hipótesis específicas, el desarrollo de la investigación demuestra que la propuesta metodológica influye significativamente en el desarrollo de la dimensión cognitiva de la conciencia ambiental en estudiantes del cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Los Licenciados de Ayacucho; puesto que el resultado obtenido antes de la aplicación de estrategias metodológicas, nos muestra que el 75,0 (18) de estudiantes no reflejan un buen nivel cognitivo de la conciencia ambiental; por otro lado, luego de la aplicación de las estrategias metodológicas, el 79, 2 (19) de estudiantes siempre muestran un buen nivel cognitivo de la conciencia ambiental.

De igual modo, se concluye que la propuesta metodológica influye significativamente en el desarrollo de la dimensión afectiva de la conciencia ambiental en estudiantes del cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Los Licenciados de Ayacucho. Esto debido a que se observa que antes de la aplicación de estrategias metodológicas el 79,2 (19) de estudiantes no reflejan un buen nivel afectivo sobre la conciencia ambiental; por otro lado, luego de la aplicación de las estrategias metodológicas, el 83, 3 (20) de estudiantes siempre muestran un buen nivel afectivo sobre la conciencia ambiental.

Asimismo, se concluye que la propuesta metodológica influye significativamente en el desarrollo de la dimensión conativa de la conciencia ambiental en estudiantes del cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Los Licenciados de Ayacucho. Este resultado se ve corroborado con los datos obtenido antes de la aplicación de estrategias metodológicas donde se observa que el 75,0 (18) de estudiantes no reflejan un buen nivel conativo sobre la conciencia ambiental; por otro lado, luego de la aplicación de las estrategias metodológicas, el 83,3 (20) los estudiantes siempre muestran un buen nivel conativo sobre la conciencia ambiental.

Estos resultados son similares a los obtenidos por Montalva, (2018) quien en su trabajo de investigación concluye que la aplicación del programa de intervención ha tenido efectos sig-

nificativos en la mejora de la conciencia ambiental. Asimismo, las actitudes a favor del medio ambiente han mejorado sustancialmente una vez aplicada la propuesta experimental.

Los resultados de la investigación obtenida, guardan relación con la propuesta de la UNESCO (2005), cuando precisa que las personas deben adoptar nuevas formas de conducta que velen por la conservación ambiental. En consecuencia, este nuevo comportamiento respecto al cuidado del medio ambiente debe ser inculcado en la formación de los futuros ciudadanos desde el hogar e instituciones educativas en todos los países.

Esta propuesta orienta a que se debe promover una educación ambientalista que tenga como objetivo primordial el cuidado del medio ambiente porque es el único lugar donde se habita y por ello, se debe cuidar pensando en las futuras generaciones. Entonces, la preservación de este espacio implica el compromiso de todas las nacionalidades y, en espacial, de la escuela quien debe promover actitudes en los estudiantes por el cuidado respectivo; puesto que de no implementar mecanismos para su cuidado se presentarán grandes devastaciones que se vienen identificando en los cambios climáticos a nivel mundial. Ante esta realidad mundial, Perú no es ajena porque se cree que tendrá más cambios por la diversidad de sus climas. Por esta razón, se debe promover en sus habitantes las actitudes ambientalistas con la finalidad de preservarla y sea heredada a los futuros habitantes.

Finalmente, considero que la investigación desarrollada demuestra que es posible desarrollar la conciencia ambiental en estudiantes a través de un conjunto de acciones o estrategias educativas, con mucho acierto Febles (2004) manifiesta que conciencia ambiental viene a ser las situaciones vividas, conocimientos o actuaciones realizadas por los individuos frente a las temáticas ambientalistas. Para tener una actuación acertada sobre los cambios climáticos, según este autor, se debe orientar a las personas a que posean un amplio bagaje cultural sobre los saberes pro ambientalistas.

Conclusiones

La propuesta metodológica influye significativamente en el desarrollo de la conciencia ambiental en estudiantes del cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Los Licenciados de Ayacucho- 2019; debido a que existe una diferencia clara entre el pre test y post test lográndose un incremento significativo de la conciencia ambiental ($0,000 < 0,05$).

La propuesta metodológica influye significativamente en el desarrollo de la dimensión cognitiva de la conciencia ambiental en estudiantes del cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Los Licenciados de Ayacucho; puesto que luego de la aplicación de la propuesta metodológica se aprecia una diferencia clara entre el pre test y post test lográndose un incremento significativo en la dimensión cognitiva de la conciencia ambiental ($0,000 < 0,05$).

La propuesta metodológica influye significativamente en el desarrollo de la dimensión afectiva de la conciencia ambiental en estudiantes del cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Los Licenciados de Ayacucho; debido a que luego de la aplicación de la propuesta metodológica se aprecia una diferencia clara entre el pre test y post test lográndose un incremento significativo en la dimensión afectiva de la conciencia ambiental ($0,000 < 0,05$).

La propuesta metodológica influye significativamente en el desarrollo de la dimensión conativa de la conciencia ambiental en estudiantes del cuarto año de secundaria de la Insti-

tución Educativa Los Licenciados de Ayacucho; puesto que luego de la aplicación de la propuesta metodológica se aprecia una diferencia clara entre el pre test y post test lográndose un incremento significativo en la dimensión conativa de la conciencia ambiental ($0,000 < 0,05$).

Referencias bibliográficas

- CEPAL(2016).*Guía general para la gestión de residuos domiciliarios*. Chile.
- Chaguala,E.(2017).*Manejo de residuos sólidos en la I.E los Libertadores*.Tesis de Maestría. Guainia.
- Condori, M. E.(2015). *Relación entre el conocimiento y la actitud hacia la ecoeficiencia en estudiantes de las instituciones educativas secundarias de la ciudad de Juliaca*. Tesis de Maestría.
- De La Cruz, B. G., Espiritu y De La Cruz, W.(2014) *Educación ambiental y gestión de la conservación del medio ambiente, según percepción de los estudiantes de la institución educativa - Jorge Basadre – de Casapalca*. Tesis de maestría.
- Frederike, E.,(2016) *Propuesta de un programa de gestión para mejorar el manejo de los residuos sólidos en el distrito de San Juan de Miraflores con respecto al ambiente, el servicio de recojo y el comportamiento de la población*. Tesis de maestría.
- G. C. (2013). *Proyecto educativo ambiental*. Colombia
- Gordillo ,A.(2007) *Metodología, método y propuestas metodológicas en Trabajo Social* Revista Tendencia & Retos N° 12 :119-135.Cali.
- Gonzales, E. (2007) *La educación ambiental institucionalizada: actos fallidos y horizontes de posibilidad*. España.
- Loayza, U.(2013) *Programa de educación ambiental y aprendizaje del área de ciencia, tecnología y ambiente en estudiantes del cuarto grado de secundaria de los planteles de aplicación Guamán Poma de Ayala Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga*. Ayacucho. Tesis de maestría.
- López, E. (2013) *Aplicación de las herramientas web 2.0 en el manejo de la ecoeficiencia y su influencia en el desarrollo de actitudes ambientales en los alumnos del nivel primario de la I.E.P María Bambina de la ciudad de Huánuco*.Tesis de maestría.
- Londoño, O.& Revista Critica CL.(1997) *Calentamiento global y escuela: Acciones de concienciación*. Santiago de Chile.
- Info Región Agencia de prensa ambiental.(2009) Recuperado de www.inforegion.pe/seccion/ayacucho.
- Leal, J.(2005) *Ecoeficiencia: marco de análisis, indicadores y experiencias*
- Leal, J.(2005) *Ecoeficiencia: marco de análisis, indicadores y experiencias* CEPAL Santiago de Chile.



© 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 cooperativo y la formación docente por competencias en la Universidad Nacional

Daniel Alcides Carrión

Yanapaanakuy yačhana yačhachita yačhachi
atipanakunawan Daniel Alcides Carrión hatun yačhaywasi
suyuykunaču

Ogotagantsi omitokotabagima aike kara inganëma
ogomeantatsi okokagaigiri ora ogomentotsipongo
universidad Nacional Daniel Alcides Carrión

Recibido: 22 diciembre 2019 Aprobado: 22 mayo 2020

Teófilo Félix Valentín Melgarejo

Nacionalidad: Peruana

Filiación: Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión

Correo: tvalentinm@undac.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4063-5516>

Resumen

El presente trabajo, tuvo la intención de establecer la relación entre aprendizaje cooperativo y la formación docente por competencias en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, en la investigación se aplicó el método científico de tipo básico y nivel descriptivo, con diseño correlacional; además, se trabajó con una muestra de tipo no probabilística de 86 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación, en dicho estudio el cálculo de correlación $r_s = 0.648 > 0$; esto significa que, existe relación significativa entre aprendizaje cooperativo y la formación docente por competencias en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión.

Palabras clave:

Aprendizaje cooperativo, formación docente, competencias, metodología.

Lisichiku limaykuna:

Yanapaanakuy yačhana, yačhachikuna yačhachi, atipanakuna, yačhanap

Nibarintsipage katingatsaro:

Ogotagantsi omitokotobakanero, ikanta ogomeantasinera, iraretagkimara, ingankerori.

Datos del autor

Teófilo Félix Valentín Melgarejo es docente e investigador en educación, Título Profesional en Lengua y Literatura. Maestría en Educación – Mención: Didáctica y Tecnología de la Información. Doctor en Ciencias de la Educación, obtenidos en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Post Doctorado en Ciencias en la Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

Cooperative Learning and Teacher Training by Competencies at the National University *Daniel Alcides Carrión*

Abstract

The present work, had the intention of setting the relation between cooperative learning and teacher training by competencies at National University *Daniel Alcides Carrión*, in the research he was applied the scientific basic kind method and descriptive level with design, correlates; besides, he worked one with a not probabilistic sample of kind of 86 students of Empower her of Education Sciences, in saying I study the r_s correlation calculation. $648 > 0$; this means that, significant relation exists enter cooperative learning and the educational education by competences in National University Daniel Alcides Carrión.

Keywords

Cooperative learning, teacher training, competencies, methodology.

Aprendizagem cooperativa e a formação docente por competências na Universidade Nacional *Daniel Alcides Carrión*

Resumo

O presente trabalho, teve a intenção de estabelecer a relação entre a aprendizagem cooperativa e a formação docente por competências na Universidade Nacional Daniel Alcides Carrión, na pesquisa foi aplicado o método básico científico e o nível descritivo com o desenho de correlacional; além disso, trabalhou-se com uma amostra não probabilística de 86 estudantes do Curso de Ciências da Educação em dito estudo o cálculo de correlação $r_s = 0,648 > 0$; isso significa que, existe uma relação significativa entre na aprendizagem cooperativa e a formação docente por competências na Universidade Nacional Daniel Alcides Carrión.

Palavras-chave:

Aprendizagem cooperativa, formação docente, competências, metodologia.

Introducción

Actualmente se viene modificando las formas de producción del conocimiento, de un conocimiento pasivo, espontáneo, poco significativo y transmitido; a un conocimiento activo, duradero, significativo y por descubrimiento para la obtención de un nuevo saber. Por ello, resulta fundamental el conocimiento y aplicación de metodologías que favorezcan la participación activa de los estudiantes y promueva el desarrollo de la capacidad para razonar de forma crítica.

Además, la compleja realidad educativa actual requiere la aplicación de métodos innovadores de cooperación que permitan despertar la curiosidad y creatividad del estudiante universitario para así hacer más fácil el aprendizaje; al respecto, el aprendizaje cooperativo es una metodología que favorece la participación activa de los estudiantes y promueve el desarrollo de la capacidad de razonar de forma crítica; asimismo, los cambios generados en el sistema educativo, como consecuencia de las políticas educativas, se vieron en la necesidad de reformar modelos educativos basados en competencias, desde educación básica hasta educación superior. Para responder a estas exigencias; nuevas metodologías, estrategias y técnicas de aprendizaje fueron incorporadas al sistema educativo, siendo uno de ellos el aprendizaje cooperativo, que permite desarrollar y mejorar competencias de manera integral.

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, hace que los procesos formativos se centren en el aprendizaje de los estudiantes y más concretamente en los resultados de aprendizaje expresados en términos de competencias, de manera integral para desarrollar habilidades cognitivas, intrapersonal e interpersonal; por ello, resulta fundamental el conocimiento y aplicación de metodologías que favorezcan la participación activa de los estudiantes y promuevan el desarrollo de la capacidad para razonar de forma crítica.

Teniendo en cuenta que en estos tiempos la formación docente por competencia es muy importante para el desenvolvimiento profesional del futuro docente; por esta razón, se requiere que el docente utilice estrategias metodológicas adecuadas y pertinentes ante una actividad de aprendizaje, ante esta necesidad los futuros docentes no lo están dando la importancia pertinente a las estrategia metodológicas durante su formación profesional; además, hay un desconocimiento sobre la relevancia e importancia de la metodología del aprendizaje cooperativo y su relación con respecto al desarrollo de habilidades cognitivas, interpersonales e intrapersonales de la formación docente por competencia. Para responder a estas situaciones problemáticas se planteó como objetivo general de la investigación, determinar el nivel de relación que existe entre el aprendizaje cooperativo y la formación docente por competencias en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, para lograr este objetivo se tuvo que describir el nivel de relación que existe entre el aprendizaje cooperativo con las competencias y habilidades cognitivas, intrapersonales e interpersonales.

Desde luego, existen trabajos referidos al tema de estudio que permite dar el sustento con sus aportes a la situación problemática y objetivos considerados. Ceinos y García (2009), en sus conclusiones mencionan, que:

El aprendizaje cooperativo debe tener una transferencia a la acción, no limitándose a ser un contenido teórico más. Esta técnica implica relaciones de interdependencia positiva entre el alumnado, así como un replanteamiento del papel del profesorado, el cual ha de estar preparado para asumir las dificultades iniciales que plantea el aprendizaje cooperativo. (p. 979).

En la investigación sobre cómo utilizar el aprendizaje cooperativo para evaluar las competencias emocionales de los estudiantes: un ejemplo práctico en el nivel terciario, en sus conclusiones hace referencia, que cuando los estudiantes trabajan de manera cooperativa en una asignatura de idioma extranjero, no solo aprenden contenidos porque las actividades cooperativas requieren que los estudiantes participen activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que adquieran las competencias que necesitarán en el mercado laboral. En consecuencia, para cumplir con las actividades de cooperación preparadas para el tema Idioma inglés IV, como presentaciones orales y debates, los estudiantes deben negociar, comunicarse, ser críticos con las tareas, cooperar y resolver posibles problemas en los grupos, entre otras competencias emocionales. (Martínez, 2016, p. 161).

En la investigación sobre el aprendizaje cooperativo y las competencias genéricas en el estudiante de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima 2017, en sus conclusiones hace referencia que existe relación positiva entre aprendizaje cooperativo y competencias genéricas; además, menciona que existe relación entre interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, la interacción estimuladora y las técnicas interpersonales del equipo con las competencias genéricas. (Carbajal, 2017, pp. 113-115).

Al respecto, el aprendizaje cooperativo es un enfoque que trata de organizar las actividades dentro del aula para convertirlas en una experiencia social y académica, en el cual los estudiantes trabajan en grupo para realizar las tareas de manera colectiva. El aprendizaje en este enfoque depende del intercambio de información entre los estudiantes, los cuales están motivados tanto para lograr su propio aprendizaje como para acrecentar los logros de los demás dentro del aula a partir de la interacción y la ayuda de forma sistemática.

Por otra parte, la formación docente por competencias es un proceso que enfrenta al alumno a tareas diversas de la vida profesional y social correspondientes al ejercicio de una profesión, en este caso la de ser docente, estimula un aprendizaje activo y contextualizado, fomenta la autonomía del alumno y eleva considerablemente su motivación al aproximar el aprendizaje que se promueve en las universidades con respecto a las competencias de carácter general y específicas para su posterior práctica en su desempeño docente, respondiendo a las características de las instituciones educativas y su contexto. Puesto que la competencia en términos generales es multidimensional e incluye distintos niveles como saber (datos, conceptos, conocimientos), saber hacer (habilidades, destrezas, métodos de actuación), saber ser (actitudes y valores que guían el comportamiento) y saber estar o convivir (capacidades relacionada con la comunicación interpersonal y el trabajo cooperativo); en otras palabras, la competencia es la capacidad de un buen desempeño en contextos complejos y auténticos. Se basa en la integración y activación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores.

Para llegar a entender con mayor claridad el tema de estudio, es importante el análisis de las variables involucradas y la explicación de cada uno de ellas desde diferentes fuentes de información.

El Aprendizaje Cooperativo, según Rué (2012):

Es un conjunto de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos trabajan conjuntamente de forma coordinada entre sí para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje. (p. 1).

Por lo que, un grupo cooperativo tiene un sentido de responsabilidad individual, lo cual significa que cada uno es partícipe de la tarea propia y de los demás, entendiendo que su trabajo es imprescindible para el éxito del grupo.

El aprendizaje cooperativo implica que los estudiantes trabajen juntos para realizar actividades de aprendizaje. Johnson, Johnson y Holubec (1999) afirma que:

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. (p. 3).

Asimismo, la disposición de los tiempos son determinantes en los grupos de aprendizaje para lograr objetivos comunes ante un trabajo cooperativo. Johnson, Johnson y Holubec (1999) sostiene que “El aprendizaje cooperativo comprende tres tipos de grupos de aprendizaje: formales, informales y de base” (p. 3).

Según, Chomsky (2000): a los estudiantes “no hay que verlos como un simple auditorio, sino como elemento integrante de una comunidad con preocupaciones compartidas, en la que uno espera poder participar constructivamente” (p. 29).

Teniendo en cuenta lo mencionado párrafos arriba, se puede inferir; aquel que emplea reiteradamente los grupos formales, los informales y los de base adquirirá un grado tal de práctica que podrá estructurar situaciones de aprendizaje cooperativo en forma automática, sin tener que idearlas ni planificarlas conscientemente. Podrá entonces utilizar correctamente el aprendizaje cooperativo durante todo el resto de su actividad docente. Del mismo modo nos permite identificar los elementos básicos del aprendizaje cooperativo, que viene hacer la interdependencia positiva, interacción cara a cara, responsabilidad individual, técnicas interpersonales y de equipo (habilidades y estrategias) y evaluación grupal.

Del mismo modo, el aprendizaje cooperativo ofrece mayores posibilidades para aprender debido a las oportunidades que proporciona de explicar y razonar los diferentes puntos de vista de los alumnos/as y por la capacidad que tienen los alumnos para entender las dificultades de los compañeros.

Por tanto, en los contextos cooperativos no sólo es importante lo que se aprende, sino también cómo se aprende. Incluso en muchas ocasiones se pone el énfasis en los procesos más que en los resultados, ya que se apunta a que el alumno aprenda a aprender desde un enfoque socio-constructivista. Piaget, Vygotsky y Ausubel, entienden que el desarrollo se produce por medio de la interacción social, así, el aprendizaje cooperativo es visto como una alternativa a la educación tradicional.

Por otra parte, con respecto a la formación docente por competencia, Tobón, Pimienta y García (2010), mencionan que:

La formación de las competencias como parte de la formación humana integral, a partir del proyecto ético de vida de cada persona, dentro de escenarios educativos colaborativos y articulados con lo social, lo económico, lo político, lo cultural, el arte, la ciencia y la tecnología. (p. 8).

En tal sentido, “Una competencia, entonces, no es sólo tener un saber hacer, un saber conocer o un saber ser por separado, sino movilizar los diversos saberes (ser, hacer y conocer) hacia el logro de una meta determinada en el contexto”. (Tobón, Pimienta y García, 2010, p. 12)

Con respecto al rol docente:

El contexto social actual y los cambios que se avecinan en el futuro cercano nos plantean el reto de pasar del énfasis en la planificación de la enseñanza, a un nuevo papel docente, que conlleva la generación de situaciones significativas, con el fin de que los estudiantes aprendan lo que requieren para su autorrealización y su participación en la sociedad. (Tobón, Pimienta y García, 2010, p. 20).

Las competencias implican necesariamente la relación de la teoría con la práctica, la movilización de conocimientos, el rescate de conocimientos previos de experiencias escolarizadas o no escolarizadas que se relacionan o son aplicables a una situación, también es determinante la individualidad y personalidad del estudiante, la actitud con la que afrontará la situación, los valores que rigen su actuar y cómo se va a proyectar ante alguna circunstancia; la actitud crítica para identificar la solución o posibles alternativas, si las hay y para afrontar el caso y el proceso de toma de decisiones; así como la ejecución de las conductas reflejo de todo lo anterior que conlleva a la situación presentada. (Castellanos, Morga y Castellanos, 2013, p. 22).

Teniendo en cuenta el aspecto educativo:

La educación basada en competencias se habla de un aprendizaje constante y permanente, que, contextualizado, permite la formación con conocimientos actualizados y útiles para el desarrollo integral de las personas a lo largo de su vida, de manera intencionada y planificada. (Castellanos, Morga y Castellanos, 2013, p. 24).

Considerando las variables de estudio analizadas, los referentes teóricos, explican que las actividades en equipos cooperativos permiten mejorar las competencias desde un punto de vista global, las competencias genéricas y específicas.

Por otra parte, cabe mencionar que, en el proceso de investigación se tuvo en consideración las variables y su respectiva operacionalización: Variable 1: Aprendizaje cooperativo, teniendo como dimensiones e indicadores (interdependencia positiva: miembro de su grupo, vínculo existente; interacción cara a cara: interacción con responsabilidad, apoyo mutuo, intercambio de aprendizaje; responsabilidad individual: logro de metas, participación individual, habilidades interpersonales: habilidades para organizarse en equipo, confianza en el grupo, y evaluación grupal: logro de aprendizaje), Variable 2: Formación docente por competencias, teniendo como dimensiones e indicadores (cognitivas: pensamiento crítico, creatividad e innovación, resolución de problemas, comunicación asertiva, manejo de la información, apropiación de las tecnologías digitales; Intrapersonales: pensamiento reflexivo, habilidades personales; e interpersonales: colaboración, responsabilidad social).

Metodología

Permitió los procedimientos totalmente precisa, teniendo en cuenta los principios básicos del método científico. Por su naturaleza, la investigación fue de tipo básico, porque estuvo orientada a la búsqueda de nuevos conocimientos, recogiendo información de la realidad, en un esfuerzo por conocer mejor el problema investigado; y de nivel: descriptivo y correlacional. Se detalló las características de las variables y de por qué se presentan de tal o cual modo, es correlacional, porque se establece la relación entre las variables investigadas.

La investigación fue realizada con diseño correlacional. Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2014) refieren que el diseño correlacional: “Describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado” (p. 157). Que permitió utilizar el nivel y tipo de investigación sobre la muestra determinada y la relación entre las variables. Los Instrumentos de recolección de información, fueron conformados por: fichas de recojo de información y el cuestionario de 20 preguntas, que se empleó en los estudiantes de forma individual de acuerdo a la muestra determinada, donde se consideraron a las variables y sus respectivos indicadores, lo cual fueron aplicados a los estudiantes, de acuerdo a la muestra determinada.

La población estuvo conformada por 1169 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, de la que se extrajo una muestra representada por 86 estudiantes, utilizando de tipo de muestra no aleatoria a criterio del investigador.

El método principal o método científico, garantizó el manejo de la adecuada secuencia lógica entre problema, objetivo, indicadores; utilizando en todo momento el sustento teórico. El método específico utilizado, Ex – Post – Facto cuyo propósito es investigar relaciones de causa – efecto observando hechos o manifestaciones que tendrán lugar, de cosas o acontecimientos ya ocurridos. A partir de una situación actual, se indaga hacia atrás, para identificar datos disponibles, hechos y posibles factores causales. Se trata de analizar la evolución y tendencia de ciertos hechos en el pasado y en el presente, lo que ayudaría para predecir su comportamiento en un futuro (Sánchez, 1998). En este proceso se utilizó las técnicas: observación directa y el cuestionario (se aplicó el instrumento validado a cada estudiante); revisión bibliográfica (visita a la biblioteca de la universidad y de la revisión infografía).

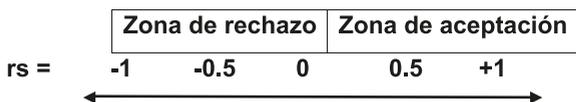
Resultados y discusión

Para obtener la relación entre los variables se usó el paquete estadístico SPSS versión 19, se aplicó el estadígrafo estadístico de Rho de Spearman. Teniendo en cuenta los criterios siguientes:

a. Fórmula para determinar la correlación:

Correlación de pearman
$$r_s = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n d_i^2}{n^3 - n} \quad -1 \leq r_s \leq +1$$

b. Los intervalos:



- c. Rango Relación: 0,4 - 0,69: correlación positiva moderada.
 d. Resultado estadístico:

Correlaciones

			Aprendizaje	Formación
Rho de Spearman	Aprendizaje	Coefficiente de correlación	1,000	,64 ^{**}
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	86	86
	Formación	Coefficiente de correlación	,648 ^{**}	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	86	86

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

Como el valor de $r_s = 0,648$ y esto es > 0 , la correlación es significativa, positiva moderada, por lo tanto, existe relación significativa entre aprendizaje cooperativo y la formación docente por competencia en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión.

Teniendo en cuenta el resultado obtenido en la investigación, en el cual se demuestra que, existe relación significativa entre aprendizaje cooperativo y la formación docente por competencia en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión; además, algunas conclusiones de la literatura revisada para esta investigación: Martínez (2016) menciona que, cuando los estudiantes trabajan de manera cooperativa en una asignatura de idioma extranjero, no solo aprenden contenidos porque las actividades cooperativas requieren que los estudiantes participen activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que adquieran las competencias que necesitarán en el mercado laboral; así también, Carbajal (2017) manifiesta en una de sus conclusiones que, existe relación positiva entre aprendizaje cooperativo y competencias genéricas en el estudiante de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima 2017.

Considerando, el resultado y las conclusiones descritas y no habiendo en ellos posiciones que contradicen al resultado obtenido en la investigación; se corrobora que, existe relación significativa entre aprendizaje cooperativo y la formación docente por competencias en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión.

Conclusiones

La metodología del aprendizaje cooperativo se relaciona con la formación docente por competencias, lo cual nos permite obtener resultados significativos en cuanto a los aprendizajes en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión.

Los elementos básicos del aprendizaje cooperativo, son importantes durante la formación docente por competencia en el desarrollo de habilidades profesionales.

El aprendizaje cooperativo nos permite desarrollar la formación docente por competencia en lo cognitivo, en lo intra e interpersonal.

En la investigación la correlación es significativa y positiva moderada, lo cual nos permite recalcar la importancia del aprendizaje cooperativo en la formación docente por competencia.

Referencias bibliográficas

- Carbajal, J. (2017). *El aprendizaje cooperativo y las competencias genéricas en el estudiante de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima 2017*. (Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo). En: http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/17025/Carbajal_LJ.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Castellanos, N., Morga, L. y Castellanos, A. (2013). *Educación por competencias: hacia la excelencia en la formación superior*. Mexico. Red Tercer Milenio.
- Ceinos, C. y García, R. (2009). *El aprendizaje cooperativo como propuesta de innovación en el proceso de enseñanza aprendizaje: descripción de una experiencia*. Recuperado desde: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t3/t3c67.pdf>
- Chomsky, N. (2000). *La (des)educación*. En: <https://auladefilosofia.net/2015/05/18/noam-chomsky-la-deseducacion-2000/>
- Hernández, R. Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires. Editorial Paidós. En: <http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-cooperativo-en-el-aula-Johnsons-and-Johnson.pdf>
- Martínez, M. (2016). *Cómo utilizar el aprendizaje cooperativo para evaluar las competencias emocionales de los estudiantes: un ejemplo práctico en el nivel terciario. Problemas de perfil en el desarrollo profesional de los docentes*. En: <http://www.scielo.org.co/pdf/prf/v18n2/v18n2a10.pdf>
- Rué, J. (2012). *Bases del trabajo cooperativo [Archivo PDF]*. En: <https://ikaskide.files.wordpress.com/2012/04/j-ruc3a9-ice-giac-bases-del-trabajo-cooperativo.pdf>
- Sánchez, H. (1998). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima, Perú: Mantaro.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México. Pearson educación.



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

El proceso enseñanza – aprendizaje – evaluación (PEAE) una didáctica universitaria

Yaáchana-yaáchachina puliynin (PEAE) huk yaáchanap hatun yaáchaywasiáhu

Kara okanta ogomeantagantsi- ogotagantsi-monkaratagantsi(PAE) kantagero kara ogomentosipongokë aroka aregmaro.

Recibido: 11 abril 2020 Corregido: 23 mayo 2020 Aprobado: 15 junio 2019

Oscar Gutiérrez Huamaní

Nacionalidad: Peruana / Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga

Correo: oscar.gutierrez@unsch.edu.pe / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8070-0108>

Delia Ayala Esquivel

Nacionalidad: Peruana / Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga

Correo: delia.ayala@unsch.edu.pe / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4715-291X>

Resumen

El mundo prioritariamente fue visto con el paradigma de la simplicidad que mutila y sesga al fenómeno o realidad; esto nos invita orientar nuestra visión hacia el pensamiento complejo. El proceso educativo entendido como una unidad indivisible, simultánea y permanente, reconoce a la enseñanza, aprendizaje y evaluación como un único proceso complejo. El PEAE como didáctica universitaria permite consolidar el desarrollo de las competencias específicas de una carrera profesional, empleando el laboratorio educativo para canalizar la consecución de desempeños, con una visión compleja y sistémica, entendiendo y asumiendo los aspectos ontoepistemológicos de la educación universitaria.

Palabras clave:

laboratorio, pensamiento complejo, enseñanza, aprendizaje, evaluación.

Lisichiku limaykuna:

Lulaywasi, allip umachakuy, yaáchachi, yaáchana, tapukuy.

Nibarintsipage katingatsaro:

Oigotagetiro, kengagantsi komëtaru, ogometagantsi, monkaratagantsi ogotaneegi.

Migration of The People of Ñuñungayocc, of the District of Palca-Huancavelica

Abstract

The world was seen primarily with the paradigm of simplicity that mutilates and divide the phenomenon or reality; this invites us to orient our vision towards complex thinking. The educational process understood as an indivisible, simultaneous and permanent unit, recognizes teaching, learning and evaluation as a single complex process. The PTLE as a university teaching allows consolidating the development of the specific competences of a professional career, using the educational laboratory to channel the achievement of performances, with a complex and systemic vision, understanding and assuming the onto-epistemological aspects of university education.

Keywords

laboratory, complex thinking, teaching, learning, evaluation.

A migração dos moradores de *ñuñungayocc* do distrito de *Palca-Huancavelica*

Resumo

O mundo foi visto prioritariamente com o paradigma da simplicidade que mutila e distorce o fenômeno ou a realidade; isso nos convida a orientar nossa visão em direção a pensamentos complexos. O processo educativo, entendido como uma unidade indivisível, simultânea e permanente, reconhece o ensino, a aprendizagem e a avaliação como um processo único e complexo. O PEAE como didática universitária permite consolidar o desenvolvimento das competências específicas de uma carreira profissional, utilizando o laboratório educacional para canalizar a realização de desempenhos com uma visão complexa e sistêmica, entendendo e assumindo os aspectos ontoepistemológicos da educação universitária.

Palavras-chave:

Laboratório, pensamento complexo, ensino, aprendizagem, avaliação.

Datos de los autores

Oscar Gutiérrez Huamaní es docente e investigador en ciencias de la educación, actividad física y salud. Doctor en Ciencias de la motricidad por la Universidad Estatal Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Ciudad de Rio Claro, Sao Paulo, Brasil. Magister en Educación Física por la Universidad Mayor de San Marcos del Perú

Delia Ayala Esquivel es docente e investigador en Ciencias de la Educación, actividad física y salud. Doctora en Educación por la Universidad César Vallejo del Perú. Magister en Educación, con mención en Docencia y Gestión Educativa por la Universidad César Vallejo del Perú

Introducción

En un contexto de despunte de la economía, la educación es vista como la impulsora del desarrollo; surgiendo el concepto de desarrollo como “crecimiento económico” creando la dualidad educación-economía y economía-educación (España, 2017). Este contexto obliga a las Universidades a formar profesionales competentes que respondan a las exigencias actuales con eficiencia, eficacia y efectividad, brindando el desarrollo de competencias específicas de cada carrera profesional. Estableciéndose como una posibilidad, la formación a través del trabajo de las universidades y las empresas (educación-economía). Las características de las diferentes especialidades, la multiplicidad de conocimientos, especificidad de competencias profesionales y los diferentes niveles de formación: pregrados, maestrías, doctorados y posdoctorados, hace que el proceso educativo en las universidades sea compleja.

Las universidades peruanas están travesando el proceso de autoevaluación, licenciamiento, acreditación, en busca de desarrollo y competitividad, teniendo estándares que cumplir (SINEACE, 2017), siendo el desarrollo del currículo por competencias el estándar 11, del factor 4 Proceso enseñanza aprendizaje, de la dimensión 2 Formación integral (SINEACE, 2016), uno de los estándares a tener en cuenta. Esta efervescencia por las competencias en las universidades, está exigiendo la construcción, desarrollo y evaluación de los currículos por competencias, con estrategias adecuadas para diferentes escenarios y carreras de formación universitaria (jurídico, clínico, educativo, entre otros). Este panorama se da en un entorno problemático:

- * Muchas de las universidades aún tienen currículos centrados en contenidos.
- * No existe una teoría unificadora las competencias con escasa experiencia curricular basado en este enfoque (Moreno, 2012).
- * El examen de admisión y examen final de asignatura son estrategias más utilizadas en las universidades, estos instrumentos no evalúan competencias (Obando, 2014), además la falta de uso de las estrategias para desarrollar competencias, y el considerar a la evaluación como un proceso aislado del acto educativo, siguen conviviendo en las universidades peruanas.

Este contexto nos da oportunidad de reflexionar sobre ¿Cómo visualizamos al proceso educativo universitario y por qué lo dividimos en momentos distintos: Enseñanza – aprendizaje y a la evaluación como otro momento aislado del proceso educativo? ¿Existen estrategias para trabajar en las universidades como proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación (PEAE), como una respuesta a la exigencia de un currículo por competencia?

Partamos reflexionando sobre el proceso educativo universitario y la necesidad de implementar estrategias que desarrollen competencias. Nuestro pensamiento fragmentado del conocimiento nos hacer ver al proceso educativo, es decir a la enseñanza, aprendizaje y evaluación como elementos diferentes y específicos. Pero en la actualidad es necesario visualizar hacia una postura sistémica, compleja, transdisciplinar y autorreflexiva del conocimiento, “... no se puede cercenar el conocimiento y condicionarlo a verdades o leyes universales...” (Torres & Lugo, 2020, P. 2). En ese sentido el proceso educativos visto con el pensamiento complejo busca el conocimiento multidimensional, en donde “la totalidad es la novedad” (Morín, 2011); es decir PEAE, “como un procesos en busca de un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista” (Morín, 2011).

Las competencias en el ámbito universitario

El peligro del currículo por competencias es la necesidad de cumplir estándares y criterios de validez y la satisfacción de competencias establecidas, para demostrar la competencia profesional en una determinada carrera, por lo que todo profesional debe conseguir dichos estándares, desde el proceso de selección del postulante, formación y evaluación de esas competencias. Esto podría ser tomado como un fenómeno discriminatorio, por ejemplo si en una admisión universitaria a una determinada carrera, el estándar obliga a tener una característica o cualidad física específica (talla 170cm o no tener discapacidad física - dedos incompletos de la mano) el postulante que no cumple este estándar no será admitido.

La teoría de la competencia proviene en parte de las ciencias del comportamiento (la sociología, la psicología, la economía, la antropología y la pedagogía) en función a las áreas de la “Motivación humana”, “Rasgos de personalidad” y la “Auto-imagen”. Van más allá de ser simples recomendaciones organizativas en el contexto empresarial. El término “competencia” o “competencias” tienen la connotación de habilidad, capacidad, idoneidad, de acuerdo a una serie de conductas observables, básicamente en un entorno laboral y profesional (Guerrero & Jiménez, 2011).

La competencia es la capacidad de responder a las demandas, realizando las tareas de forma adecuada combinando habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, así como otros componentes sociales y comportamentales empleados conjuntamente para lograr una acción eficaz. Las competencias desde la vista puramente económica, impulsa la productividad y la competitividad en el mercado; minimiza el desempleo mediante el desarrollo de una mano de obra adaptable y calificada en un mundo dominado por la competencia global (OECD, 2002).

La competencia, es la capacidad y habilidad de utilizar los saberes más adecuados e idóneos. La competencia se exterioriza a través de la capacidad de resolver problemas con las herramientas conceptuales y procedimentales adquiridas, está ligada a una acción concreta (desempeño) que se comprueba concretamente con la competencia adquirida. La educación por competencias conduce a un sistema de estructura cerrada: competencias básicas y específicas (Salinas, Costillas (Coord.), 2007; Ferrer, 2007; Álvarez, 2008).

El positivismo tecno-funcionalista con este enfoque, mezcla los conceptos, ideas y propuestas para plantear una educación por competencias, dando un papel destacado a competencia convirtiéndolo en contenido, con una retórica que crea la sensación de una visión amplia y abierta de la educación; dando la impresión que de todo va a funcionar de un modo perfecto, pero no podemos asegurar una mejora del sistema educativo por sí mismas, pretendiendo formar seres homogéneos, homologables bajo el concepto de competentes (Álvarez, 2008; Salinas & Costillas (Coord.), 2007). Por lo que, optar por un currículo universitario por competencias, aparentemente mejorará por completo la educación y formación profesional; pero en la realidad no es así, ya que los docentes necesitamos de empoderarnos de estrategias que desarrollen desempeños profesionales específicos, y no una enseñanza de contenidos teóricos.

La expresión “enseñanza centrada en competencias” encierra más una aspiración con clara necesidad de cambio, evaluando la existencia de las condiciones del sistema educativo, encubriendo las concepciones pragmático-funcionales con interés inspirado en la formación profesional y técnica para el mercado laboral (Álvarez, 2008). Aquí es necesario una la reflexión

sobre qué formación universitaria debemos aspirar: una formación técnico profesional o una formación humanística profesional, y no sólo estandarizada por desempeños que acrediten una determinada carrera profesional. La necesidad de que el ser humano mantenga su diversidad frente a una estandarización es vital; el arte, el deporte, la cultura, la música no debían de ser estandarizados.

Sin duda alguna el reto de asumir el proceso educativo universitario por competencia desde la perspectiva de la complejidad, nos obliga a visualizar el PEAÉ como un reto, en el que necesariamente se integren estos aspectos así como tener en cuenta una visión onto-epistémica. Con este afán abordaremos en forma desarticulada los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación para luego plantearlos como un proceso único.

La enseñanza universitaria

La formación didáctica de los docentes universitarios debe estar orientado a permitir la transferencia y desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico, inferencia, toma de decisiones, curiosidad intelectual, sentido crítico, acucia de la duda y pensamiento creativo; ello propiciará desarrollar en los estudiantes además del conocimiento propio de cada asignatura, las competencias necesarias para su aplicación en cualquier contexto.

La didáctica universitaria ha de desarrollarse dialógicamente, despertando en el estudiante interés y atención en los contenidos tratados; desde ahí profundizar otros contenidos, respetando el interés del estudiante, salvaguardando las competencias fundamentales de cada especialidad. Interés que hay que buscarlo o incluso rastrearlo con preguntas que sirvan de guion a la clase del día, situando al estudiante en el espejo de su propio bagaje e integrar esos aprendizajes (Coronel, 2007).

La enseñanza debe propiciar la aplicación de procesos mentales para el manejo del conocimiento, basado en un modelo de aprendizaje activo, significativo y dirigido al desarrollo de las potencialidades del ser humano en un ambiente de apertura mental, de interacción, participativa y respeto a la diversidad (Rojas, 2009).

El aprendizaje en la universidad

El aprendizaje en el cerebro se produce con un despliegue de neurotransmisores que permite recibir, seleccionar y priorizar la información, creándose redes neurales que se almacenan por la frecuencia de su uso. Cuando el aprendizaje es placentero y motivante la amígdala segregará mayor dopamina, lo que fortalecerá la capacidad de aprender con facilidad, en un estado emocional positivo el hipocampo creará nuevos recuerdos y dará la posibilidad de la neurogénesis, siendo importantes las emociones positivas para el aprendizaje. Esta situación también permite liberar otros neurotransmisores como la acetilcolina que mejora el estado de alerta, la memoria y otras funciones ejecutivas en la corteza prefrontal. La memoria (corto y largo plazo) tiene implicaciones en la educación, siendo fundamental para relacionar con lo que ya se sabe generando nuevos pensamientos (Rojas, 2009).

Las personas aprendemos no porque se nos transmita la información, sino porque construimos nuestra versión personal de la información. No estamos controlados por el componente cognitivo, sino por el componente emotivo, el agresivo en particular (Levi-Montalcini,

2005). El aprendizaje en la universidad debe desarrollar la capacidad activa y voluntaria de construir juicios independientes (acto mental) y la capacidad de ir reconociendo las propias capacidades, habilidades o conductas, como persona y como futuro profesional propiciando el logro de actitudes y valores. El aprendizaje profundo tiene una motivación intrínseca por comprender más allá del recordar, basada en el interés por aquello que se trabaja, es decir comprender, relacionar, construir un discurso propio y relevante; y resolver problemas de forma creativa (Salinas & Cotillas, 2007; Rojas, 2009).

La evaluación en la universidad

La evaluación en la universidad permite el desarrollo de competencias profesionales, convirtiéndose en un mecanismo de retroalimentación de los desempeños del estudiante, elaborando un juicio sobre el valor o mérito de algo, con dos etapas: recogida de evidencias y aplicación de ciertos criterios de calidad sobre esas evidencias que nos permita la estimación del aspecto evaluado. Una evaluación bien razonada y justificada, puede ayudar al estudiante a entender la valía de su trabajo y actuación en relación a los criterios de evaluación y en relación a los trabajos y actuaciones de otros, por lo que la viabilidad es una de las condiciones básicas de toda evaluación, para establecer la selección de evidencias y la aplicación de los criterios sobre dichas evidencias constituyéndose en un proceso razonablemente posible (Salinas & Cotillas, (Coord.) 2007).

La evaluación parte de una idea de la docencia universitaria, determinada por una concepción de la enseñanza universitaria, garantizando la impartición cabal de las competencias fundamentales de cada especialidad (Coronel, 2007). La auténtica evaluación no solo busca el “éxito académico” (notas, calificaciones) sino, la trascendencia educativa, con el acompañamiento del docente en el proceso de construcción de aprendizaje. Esta debe fomentar debates, el pensamiento divergente y las respuestas múltiples con un carácter sistemático e integrador del proceso educativo, al servicio de quien aprende y de quien enseña como una función formativa; siendo dinámico, abierto, continua, global, integradora, vertebrador, dinamizador, contextualizado e individualizado. Evaluar para corregir errores a tiempo y explicar las causas que los motivan después del aprendizaje (Álvarez, 2008; Castillo & Cabrerizo, 2010).

El proceso educativo: Proceso Enseñanza-Aprendizaje-Evaluación (PEAE)

Partamos por intentar entender la complejidad. La complejidad en una primera mirada es un tejido (una tela contemporánea) constituido de hilos heterogéneas y asociadas inseparablemente: ella coloca la paradoja de lo uno y de lo múltiple. En un segundo momento, la complejidad es efectivamente el tejido de acontecimientos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, posibilidades, que constituyen nuestro mundo fenomínico. Mas entonces la complejidad se presenta con un trazo inquietante del enmarañado, de inextricable, del desorden, de la ambigüedad, de la incerteza (Morín, 2011).

El hecho de fragmentar al proceso educativo (enseñanza-aprendizaje y evaluación) para su estudio, dando una mirada focalizada hacia un solo aspecto o ángulo, genera sesgo distorsionando el fenómeno, por ello intentaremos entender al PEAE como un proceso único y transdisciplinar. El PEAE es un reto que procura la construcción de una nueva visión, a partir

de ser humano, sin obviar el ambiente y entorno, como un sistema que se auto-organiza y evalúa, que redefine y reconstruye el proceso educativo en un fenómeno inacabado, auto-organizado y complejo. Sin negar los avances de todos los pedagogos y sus aportes didácticos, sino reflexionando sobre el proceso educativo en sí, con el protagonismos de los sujetos que intervienen en la acción educativa renovando el conocimiento de la didáctica universitaria con una visión compleja e integral, incorporando “los principios revolucionarios de la microfísica, la cibernética, la teoría general de sistemas, la redefinición del hombre, desde todos los campos del saber y la necesidad de generar un conocimiento eco-sistemático, donde el ambiente aparece como un elemento innegable” (Torres & Lugo, 2020).

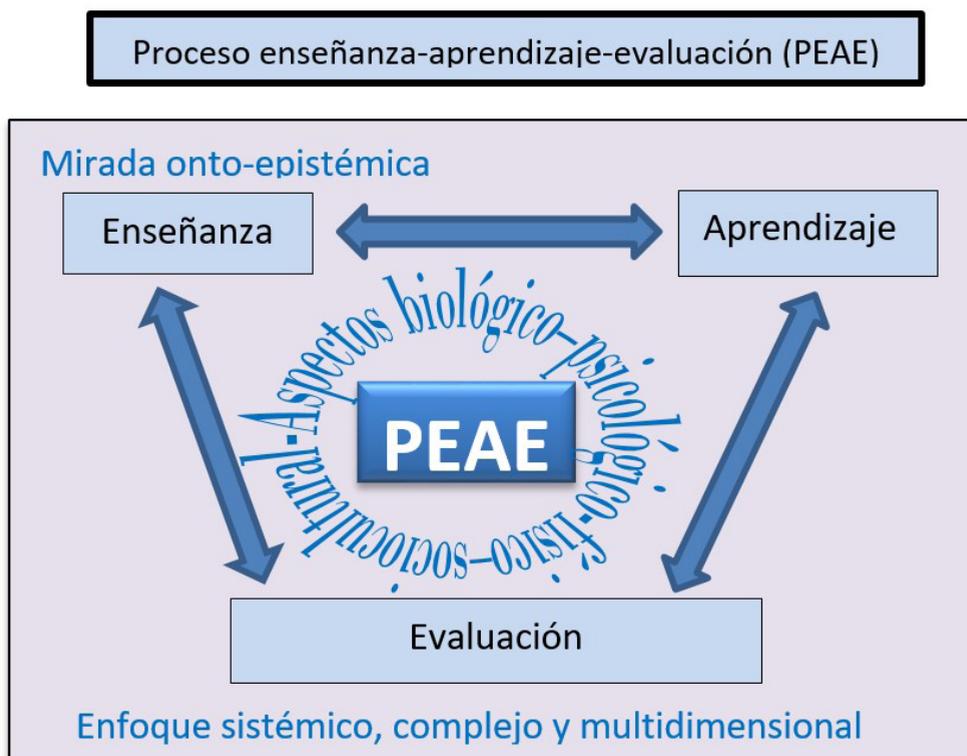
La unidad y la transdisciplinariedad del conocimiento científico permite integrar cada área, de manera tal que se elimine la hendidura y compartimentalización del saber, reconoce visualizar el conocimiento como una red interconectada, desbordada de un sinfín de fenómenos o sucesos biológicos, sociales, psicológicos, ambientales, físicos, entre otros, que dependen uno del otro (Torres & Lugo, 2020).

El positivismo lógico excluye al sujeto como agente observador para estudiar el objeto, bajo la premisa de mantener la objetividad disciplinar (Torres & Lugo, 2020). Entonces será correcto estudiar a la enseñanza, aprendizaje y evaluación sin la participación de los sujetos que intervienen en el proceso educativo, y centrarse sólo en el aspecto metodológico (objeto de estudio) o dar un mirada onto-epistémica al sujeto quien es el directo generador del conocimiento. En ese sentido es necesario entender que el PEAE mantiene un dualismo indisoluble entre el sujeto onto-epistémico y el proceso educativo en sí, engranándose sin mutilaciones, ni reducir o segmentar el hecho educativo.

La ontología refiere también a las personas individuales, grupos, la organización en su conjunto, o las relaciones interorganizativas en las que reside e interacciona el conocimiento que comparten con cuatro etapas: socialización, externalización, combinación e internalización. Y la epistemología relacionada al *Dasein* (la propia existencia) llevando lo tácito a lo explícito por la reflexión, donde el hombre ya no es abstracto sino tiene existencia real, concreta, histórica y es ontológico por la comprensión del ser (Guanipa, 2017).

El Proceso Enseñanza-Aprendizaje-Evaluación (PEAE) debe ser entendido como un proceso único y no parcelado, en el que los sujetos educativos interactúan en forma permanente, considerando los aspectos bio-psico-físico-sociocultural que acompañan a este proceso con un enfoque sistémico y multidimensional. El PEAE aplica los procesos mentales para propiciar el manejo del conocimiento involucrando e integrando cada uno de sus componentes en forma sistémica, siendo capaz de transferirlo a diversas situaciones, ámbitos y áreas; aprendiendo tanto de los errores como de los aciertos.

En el paradigma de la simplicidad se divide el proceso educativo en: enseñanza como un proceso, el aprendizaje como otro proceso y la evaluación como un proceso complementario. El PEAE desde el pensamiento complejo nos dará la posibilidad de plantear nuevas forma didácticas que permitan mejorar la educación universitaria, promoviendo al estudiante universitario resolver diversos estados problemáticos a otro deseado. El PEAE sea esta informal o formal, es un proceso único en la que intervienen inseparablemente la enseñanza-aprendizaje-evaluación y todos los aspectos concomitantes.



Fuente. Elaboración propia

La disociación del PEAE en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación; subvalúa a la evaluación ocasionando en el docente la creencia de “pérdida de tiempo en la evaluación”. En realidad la evaluación está inmersa en todo momento, emitiendo juicios de valor, no sólo a los procesos dados sino a todo el entorno y factores que suscitan en el acto educativo. Por ello el PEAE debe darse en un clima educacional agradable, atractivo, multisensorial, multipropósito, estructurada y organizada propiciando el aprendizaje activo, mediante participación e interacción con los demás agentes educativos.

El PEAE debe ser el acto que despierte el interés de descubrir, explorar, apropiación de saberes, habilidades, destrezas y competencias; involucrando en forma permanente la evaluación orientado a regular todo el proceso. Enfatizando que en ningún momento existe un proceso aislado, sino es simultánea, permanente y continuo como un proceso dialéctico indivisible.

La educación superior tiene que ver con que el educando gane capacidad y autoconfianza para inquirir, desafiar, crear e innovar en la asignatura, y no es acumular una serie de hechos o conocimientos para soltar por escrito, para olvidarlos al día siguiente. Se requiere de docentes y educandos comprometidos en actividades que resulten satisfactorias, disfrutables, desafiantes y apasionantes (Chomsky, 2013). La educación actual está orientado para superar obstáculos y no para aprender, entender y explorar los conocimientos y competencias. El PEAE debe inspirar e incentivar a los estudiantes a descubrir por sí mismos, a cuestionar cuando no estén de acuerdo, a buscar nuevas y variadas alternativas, a revisar los grandes logros del pasado y aprender de ellos.

El sistema universitario debe añadir las nuevas tecnologías, el internet es una poderosa herramienta de trabajo, de estudio y del ocio. Los programas de moodle, mooc, camilo, etc., son una posibilidad para el PEAE, porque da la apertura a la educación a distancia (*E-learning*), y más en situaciones de aislamiento social que nos tocó vivir. Así mismo, las universidades necesitan asumir la gestión de conocimiento considerando al PEAE como un único y complejo proceso.

La didáctica universitaria para desarrollar competencias genéricas y específicas pueden emplear algunos métodos: el aprendizaje basado en problemas (ABP), la enseñanza en pequeños grupos, el sistema tutorial, la enseñanza en laboratorios, la investigación independiente con supervisor, el debate, la casuística, la cartografía conceptual (mapas mentales, lluvia de ideas, mapas conceptuales), los proyectos, lecturas entre otros (Obando, 2014). Estos métodos pueden ser adoptados con una visión compleja, sistémica y de gestión del conocimiento.

Todo planteamiento teórico debe generar procesos prácticos y aplicables llevados a la acción del PEAE, para generar habilidades y desempeños (facultad de una persona). Asumiremos el PEAE sin considerar la enseñanza (métodos de enseñar), aprendizaje (métodos de aprender) y a la evaluación (método de valorar y medir) como objeto de la educación – sino al ser humano como actor del proceso educativo (PEAE).

El PEAE puede operativizarse con: 1) El modelo casuístico y ABP que contribuyen de forma significativa y positiva, capacitando a los futuros profesionales a tomar decisiones, convirtiendo en los sujetos activos de su aprendizaje con la participación en el proceso de construcción del conocimiento y desarrollo de competencias; llevando a los estudiantes a la reflexión sobre cuestiones y casos reales de su futura práctica profesional. La casuística y ABP guardan una estrecha relación complementándose en la solución de un problema como estrategia para determinados contextos (Azevedo, et al., 2017; Obando, 2014). Haciéndose importante en las universidades el uso de estrategias combinadas en el PEAE para el desarrollo de competencias profesionales; estas metodologías permiten generar desempeños como proceso único enseñanza-aprendizaje-evaluación, ya que se produce en todo momento sobre el trabajo educativo de los estudiantes, quienes aprenden tanto de los aciertos como de los errores. 2) El laboratorio educativo como una propuesta directa que antecede a la práctica profesional, desarrollando competencias de la vida profesional o de la vida productiva en la empresa. El PEAE a través de los laboratorios educativos combina el saber, el hacer y el saber ser con los demás, por entrar en contacto a un ambiente parecido a su campo de acción (laboral), con el desempeño adecuado en situaciones propias de su práctica profesional, combinando los conocimientos, habilidades y actitudes, en los que se puede generar desempeños de manera eficiente, eficaz, efectivo y productiva.

El éxito del PEAE en el laboratorio educativo experimental tiene varios factores confluientes, como la existencia de grupos reducidos y con atención personalizada, buena programación, seguimiento de la labor realizada por el estudiante y calificaciones basadas en trabajos presentados por los estudiantes sobre la labor que allí realizan, el carácter continuo y retroactivo de la verificación. El extrapolar la aplicación del laboratorio educativo en materias con un carácter más teórico, permitiría el trabajo personalizado a través de tutorías, creando grupos reducidos de trabajo, talleres en que los estudiantes emprendan la resolución de ejercicios y problemas con la supervisión de los docentes. El trabajo en el laboratorio permite al docente el conocimiento de la capacidad, interés y evolución de los estudiantes a lo largo de todo el proceso, en cada una de las prácticas, con evaluación continua través de la libreta y memoria de laboratorio, y al estudiante realizar el trabajo experimental desarrollando habilidades cooperativas mejorando la formación académica. La corrección del trabajo de los estudiantes al finalizar cada práctica,

puede ser discutido entre el docente y los estudiantes. Es necesario la creación de la infraestructura organizativa, inspirada en la experiencia de los laboratorios educativos, que permita a los docentes y estudiantes incorporarse al escenario laboral experimental propuesto (Ferrer, 2007). La experiencia de contar con un Laboratorio educativo experimental (Laboratorio de Actividad Física y Salud-UNSC), nos permite señalar que en este entorno se pueden llevar el PEAE como un único proceso, ofreciendo una educación científica, tecnológica y práctica más próxima y rigurosa al ejercicio profesional, con un trabajo continuo con mayor sintonía a su formación en un entorno productivo, económico, cultural y social, conociendo los aspectos onto-epistemológicos de los miembros del laboratorio.

El laboratorio educativo experimental permite trabajar bajo un concepto sistémico y complejo llevando el PEAE hacia la gestión del conocimiento. Guanipa (2018) señala la creación del nuevo conocimiento a través del espiral que se forma en las etapas de Socialización, Externalización, Combinación e Internalización (SECI) que forman las características de clima organizativo y convergencia en valores y objetivos.

El modelo SECI produce un PEAE en el que el laboratorio educativo experimental apertura: La socialización, con el acompañamiento de los estudiantes de años superiores que comparten experiencias, sentimientos, emociones, modelos mentales y conocimiento removiendo barreras entre cada miembro del laboratorio. La externalización, que permite articular el conocimiento tácito en conocimiento explícito, práctico y aplicado, combinando la intuición y la razón en la misma experimentación. La combinación en la que se sistematiza los conocimientos que tenían los miembros del laboratorio con nuevos conocimientos y la producción o propuesta de la experimentación. La internalización en el que el estudiante incorpora el nuevo conocimiento al que ya poseía, buscando nuevas formas de generar nuevos conocimientos y experimentos comenzando un nuevo ciclo. El laboratorio permite un PEAE a través de una práctica refinada de experiencia, fruto de actividades operativas que aplica en sus actividades semestrales.

El reto epistemológico del PEAE en el laboratorio educativo experimental, se concreta con la relación dual sujeto-objeto, en el que el mismo sujeto se percata del saber generado, con la interpretación de la experiencia sistematizándolo (categorización) por inferencias de la mente humana. El aspecto ontológico del PEAE comprende justamente al ser humanos individual, grupal y sociocultural capaz de producir conocimiento en su interacción. La transdisciplinariedad rompe el estereotipo de separar el conocimiento tácito (teorías) de la cultura, ya en el laboratorio se aterrizan esos conocimientos a la experimentación práctica con todos sus componentes (biológico, psicológico, físico, moral, ecológico, cultural, social y político) reales de fenómeno estudiado. Esta forma de educar, a través del PEAE en un laboratorio permite aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser bajo una concepción compleja. El trabajo del PEAE a través de laboratorio permite un acompañamiento (evaluación) estableciendo relaciones recíprocas en el desarrollo de las competencias no en forma nuclear por disciplinas o asignaturas, sino de un consenso organizado de competencias (específicas de la carrera) esperadas en su desempeño específico.

El sujeto que aprende simultáneamente evalúa: discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, argumenta, adopta, entre lo que tiene un valor y aquello que no tiene valor para él. Si la evaluación no se realiza como fuente de aprendizaje (autorregulación constructiva), queda reducida a la aplicación de técnicas, confundiendo con el instrumento, con el examen, con el resultado final separado del proceso educativo (Álvarez, 2008).

Finalmente el PEAЕ debe tomar en cuenta las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's), que crean la posibilidad de la extensión en espacio y tiempo de la acción educativa. Cambiar la educación superior implica cambiar el cómo mensuramos (evaluamos) los desempeños.

Conclusiones

El Proceso-Enseñanza-Aprendizaje-Evaluación (PEAE) podría consolidar las competencias específicas de cada carrera profesional a través de los laboratorios educativos experimentales teniendo en cuenta los dominios ontológico, epistemológico, conceptual y metodológico; sustentados desde la complejidad y el enfoque sistémico de la educación. Las carreras profesionales deben implementar laboratorios educativos considerando las competencias específicas a lograr en cada carrera profesional. Los docentes universitarios deberían experimentar el PEAЕ como una forma didáctica, emprendiendo la conformación de sus laboratorios educativos en función a las asignaturas que imparte en la universidad, siendo una metodología educativa validada, confiable y acorde para el desarrollo de las competencias profesionales.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En Gimeno, J. (Comp.) *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata, pp.206-233. *Dialnet métricas*, 206-234. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2752019>
- Azevedo, D. A., Reis, J. D., Pinto, P., Pereira, C. M., Azevedo, C., & Campos, E. L. (2017). Uso de la casuística en el proceso de enseñanza-aprendizaje de bioética en la salud. *Revista bioét*, 25(1), 82-88.
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson educación, S.A.
- Chomsky, N. (2013). El trabajo académico, el asalto neoliberal a las universidades y cómo debería ser la educación superior. *Bajo el Volcán*, 13(21), 121-134.
- Coronel, M. A. (2007). Reflexiones sobre la evaluación de materias de humanidades. En B. C. Salinas, *La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior* (págs. 23-29). Valencia: Universitat de Valencia.
- España, J. N. (2017). La educación popular y el desarrollo de las organizaciones sociales. *Revista Iberoamericana de producción académica y gestión educativa*, 4(8), 1-26.
- Ferrer, C. (2007). La evaluación en los laboratorios de física: una tradición renovada trasladable a otras materias. En B. & Salinas, *La evaluación en los laboratorios de física: una tradición renovada trasladable a la evaluación de los estudiantes en la Educación Superior* (págs. 30-36). Valencia, España: Universitat de Valencia.
- Guanipa, L. (2017). Realidad socioeducativa universitaria desde la onto-epistemología a la luz de la gestión del conocimiento. *Revista Arjé*, 12(22), 241-248.
- Guerrero, C., & Jiménez, M. L. (2011). Una visión estratégica de los recursos humanos en base a competencias. *INCEPTUM*, VI(10), 323 - 333.
- Levi-Montalcini, R. (14 de Mayo de 2005). Vivimos dominados por impulsos de bajo nivel, como hace 50.000 años. *El País*. (E. González, Entrevistador) Obtenido de https://elpais.com/diario/2005/05/15/domingo/1116129153_850215.html

- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica Revista electrónica de educación*, 1-20.
- Morín, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Obando, J. A. (2014). Evaluación de competencias. *Memorias*, 12(22), 73-79.
- OECD. (7 de Octubre de 2002). *Organisation de Coopération et de Développement Economiques*. Obtenido de OECD.org: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
- Rojas, M. (2009). De la enseñanza basada en procesos mentales al neuroaprendizaje: evidencias biológicas. *Ingeniería y Sociedad UC*, 4(2), 74-82.
- Salinas, B., Costillas, C., & (Coord.). (2007). *La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior*. Valencia, España: Universitat de Valencia.
- SINEACE. (Octubre de 2016). *SINEACE*. Recuperado el 1 de Abril de 2020, de Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa: <https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2014/08/Anexo-1-nuevo-modelo-programas-Resolucion-175.pdf>
- SINEACE. (Mayo de 2017). *SINEACE*. (S. P. Collado, Ed.) Recuperado el 31 de Marzo de 2020, de Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa: <https://www.sineace.gob.pe/acreditacion/acreditacion-educacion-superior-universitaria/>
- Torres, A., & Lugo, A. (2020). Hacia una nueva ciencia, desde la visión de Morín y Martínez Miguelez. *Revista REDINE*, 12(1), 37-43.



© 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.

Validación de las rúbricas como instrumento de evaluación en estudiantes universitarios de la Facultad de Educación de la Universidad nacional del Centro del Perú- UNCP

Tapukuykuna allichay tapukuykunata lulanapa yaçhapakukunawan yaçhana Fakultadéchu – UNCP

Ongantajima ora monkaratagantsi irasi janekijegi sangenaigatsi kara ogomentotsi gigotakaigiri kogatsi irogomeantaige kara - UNCP

Recibido: 09 septiembre 2019 Corregido: 20 enero 2020 Aprobado: 15 junio 2020

Ludencino Amador Huamán Huayta

Nacionalidad: Peruana / Filiación: Universidad Nacional del Centro del Perú

Correo: lhuaman@uncp.edu.pe / Orcid: 0000-0001-8042-9752.

Mario Rudi Hilario Márquez

Nacionalidad: Peruana / Filiación: Universidad Nacional del Centro del Perú

Correo: mhilario@uncp.edu.pe / Orcid: 0000-0003-4052-3263

Yancileide Miluska Franco Cuicapusa

Nacionalidad: Peruana / Filiación: Ministerio de Educación del Perú

Correo: yancileidefc@gmail.com / Orcid: 0000-0002-0426-1713

Resumen

La investigación tiene como propósito validar un grupo de rúbricas como instrumentos de evaluación de procesos y productos del aprendizaje con enfoque de competencias en estudiantes universitarios de la Facultad de Educación - UNCP, enmarcado en el enfoque de evaluación formativa y participativa, en forma analítica e interpretativa. Se analizaron las bases teóricas, metodológicas y experiencias internacionales del diseño, elaboración y validación de las rúbricas, entendidas como una escala valorativa que ofrece descripciones del desempeño de los estudiantes en diferentes criterios a partir de un aumento progresivo de niveles que se corresponden con los indicadores de logro o avance de aprendizaje. Como resultado se presenta la validez y confiabilidad de cinco rúbricas para evaluar: exposición-discusión de trabajos grupales, monografías, ensayos académicos (en pregrado), proyectos de tesis y artículos académicos (en posgrado) mediante la técnica de jueces y los métodos estadísticos. Se concluye que las rúbricas tienen validez y confiabilidad, constituyen una alternativa más cualitativa en valoración de resultados de aprendizaje con enfoque de competencias y pueden utilizarse como instrumentos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, para una evaluación participativa y formativa de los estudiantes, porque muestran una tendencia a la autorregulación y mejora.

Palabras clave:

Rúbricas, niveles de desempeño, evaluación, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, validez y confiabilidad.

Lisichiku limaykuna:

tapukuykunap, lulaykunap pataknikuna, tapuna, kikitapukuy, tapunakuy, wayapap walmiptapukuy, allichana, allikayninwan.

Nibarintsipage katingatsaro:

monkaramentopage, oakantageti kogantsi, monkaratagantsi, aike omonkaratanëma eiroegi, oganinare aike manëkotagantsi.

Validation of rubrics as an assessment instrument in university students of the Faculty of Education of the National University of the Center of Peru- UNCP

Abstract

The objective of the research is to validate a group of rubrics as tools to evaluate learning processes and products with a competence approach in university students of the Faculty of Education - UNCP, framed in the approach of formative and participatory evaluation, in an analytical and interpretative way. We analyzed the theoretical, methodological and international experiences of the design, elaboration and validation of titles, understood as an evaluation scale that provides descriptions of the students' performance in different criteria based on a progressive increase in levels that correspond to the indicators of achievement or progress of learning. As a result, the validity and reliability of five titles to evaluate are presented: exhibition-discussion of group work, monographs, academic essays (at graduation), thesis projects and academic articles (in graduate studies) through the technique of judges and statistical methods. It is concluded that the items have validity and reliability, constitute a more qualitative alternative in the evaluation of learning outcomes with competence approach and can be used as instruments of self-assessment, co-evaluation and heteroevaluation, for participatory and formative evaluation of students, as they tend to self-regulation and improvement.

Keywords

Rubrics, performance levels, evaluation, self-assessment, co-evaluation and heteroassessment, validity and reliability.

Validação das rubricas como instrumento de avaliação em estudantes universitários do Curso de Educação da Universidade Nacional do centro do Peru– UNCP

Resumo

O propósito da pesquisa é validar um grupo de rubricas como instrumentos de avaliação de processos e produtos da aprendizagem com enfoque de competências em universitários do Curso de Educação - UNCP, enquadrados no enfoque da avaliação formativa e participativa, de forma analítica e interpretativa. Foram analisadas as bases teóricas, metodológicas e experiências internacionais do desenho, elaboração e validação das rubricas, entendidas como uma escala valorativa que oferece descrições do desempenho dos estudantes em diferentes critérios a partir de um aumento progressivo dos níveis que se correspondem com os indicadores de alcance ou avance da aprendizagem. Como resultado se apresenta a validade e confiabilidade de cinco rubricas para avaliar: exposição-discussão de trabalhos em grupo, monografias, ensaios acadêmicos (na graduação), projetos de tese e artigos acadêmicos (na pós-graduação) por meio da técnica de juízes e métodos estatísticos. Conclui-se que as rubricas possuem validade e confiabilidade, constituem uma alternativa mais qualitativa na valoração dos resultados da aprendizagem com enfoque de competências e podem ser utilizadas como instrumentos de autoavaliação, coavaliação e heteroavaliação, para uma avaliação participativa e formativa dos alunos, porque apresentam tendência à autorregulação e melhoria.

Palavras-chave:

Rubricas, níveis de desempenho, avaliação, autoavaliação, coavaliação e heteroavaliação, validade e confiabilidade.

Datos de los autores

Ludencino Amador Huamán Huayta, es docente e investigador en Educación, currículo y evaluación, Doctor en Ciencias de la Educación, Evaluador externo del modelo de acreditación por Sineace, Director de departamento académico de la Facultad de Educación – UNCP.

Mario Rudi Hilario Márquez, es docente e investigador en Educación, filosofía y epistemología. Licenciado en Pedagogía y Humanidades, Docente asociado de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

Yancileide M. Franco Cuicapusa, es docente e investigadora en educación, con estudios concluidos de maestría en gestión educativa, Licenciada en Educación Primaria.

Introducción

El enfoque por competencias se va implementando en los sistemas educativos de muchos países a nivel internacional. Constituye una de las propuestas que “emerge con gran fuerza para lograr una formación auténtica que responda a las exigencias del siglo XXI, e incluso impulsada a través de organismos internacionales (Hernández-Mosqueda, Tobón-Tobón y Guerrero-Rosas, 2016, p. 360). “Muchas universidades en diferentes países están rediseñando sus carreras a través de nuevos perfiles académico-profesionales en los que incluyen una serie de competencias” (Villa y Poblete, 2007, p. 23).

Desde las dos últimas décadas, también en la educación peruana, se viene implementado el enfoque por competencias en la educación básica y superior. Sin embargo, existen muchas dificultades en su manejo teórico y metodológico, sobre todo en la evaluación. Resulta lógico deducir que, si el modelo curricular se desplazó hacia uno basado en competencias, la evaluación deberá seguir la misma línea, sin embargo, el diseño de la evaluación no ha seguido el mismo esfuerzo (Champin, 2014, p. 566).

En la actualidad, generalmente los docentes evalúan las competencias y capacidades según sus concepciones y procedimientos orientados más al aspecto cognoscitivo descuidando los otros aspectos. Muchas universidades se encuentran en tránsito del modelo de objetivos hacia el de competencias en los diseños curriculares y en el desarrollo de las clases; en la evaluación de las competencias se afrontan muchas dificultades; como afirma Valverde J. y Ciudad A. (2014), “es preciso introducir nuevos sistemas de evaluación que mejoren la validez y fiabilidad de los métodos tradicionales e introduzcan en el proceso de evaluación la participación activa del propio estudiante” (p.50).

Cano (2008) plantea que la evaluación por competencias exige utilizar una diversidad de instrumentos e implicar a diferentes agentes. Sugiere tomar muestras de las ejecuciones de los alumnos y utilizar la observación como estrategia de recogida de información sistemática, que puede acompañarse de registros cerrados (check-list, escalas, rúbricas) o de registros abiertos, y puede hacerse por parte del profesorado, por parte de los compañeros o por parte del propio estudiante (o por todos ellos, en un modelo de evaluación de 360°), pero en cualquier caso debe proporcionar información sobre la progresión en el desarrollo de la competencia y sugerir caminos de mejora. Por su parte, Tobón (2013) con el enfoque socioformativo propone una metodología, técnicas e instrumentos que pueden facilitar la evaluación de competencias, como portafolios, mapas de aprendizaje, rúbricas, etc. que podrían ser adaptados y aplicados en la evaluación de las asignaturas.

De acuerdo con Rodríguez-Gallego (2014) en el enfoque por competencias, la evaluación auténtica es una excelente alternativa que se adapta a las formas de trabajo requeridas y a los propósitos educativos planteados en planes y programas de estudio en el ámbito universitario, y los instrumentos utilizados son el portafolio y la matriz de valoración o rúbrica, entre otros.

Existe la tendencia a considerar las rúbricas como uno de los instrumentos más recomendables para la evaluación de las competencias; porque es un potente instrumento para la evaluación de cualquier tipo de tarea, permite diseccionar las tareas complejas que conforman una competencia en tareas más simples distribuidas de forma gradual y operativa (Alsina y otros, 2013).

La rúbrica nace en el seno de una visión constructivista centrada en el aprendiz (Guzmán, Flores y Tirado F., 2012) y se definen como descriptores cualitativos que establecen la naturaleza de un desempeño, son instrumentos en los cuales se establecen criterios y estándares por niveles, mediante la disposición de escalas, que permiten determinar la calidad de la ejecución de los estudiantes en unas tareas específicas; su finalidad es compartir los criterios de realización de las tareas de aprendizaje y de evaluación con los estudiantes y entre el profesorado. Muestra las expectativas que el alumnado y profesorado tienen y comparten sobre una actividad o varias actividades, organizadas en diferentes niveles de cumplimiento: desde el menos aceptable hasta la resolución ejemplar, desde lo considerado como insuficiente hasta lo excelente. Reduce la subjetividad de la evaluación y permite al estudiante monitorizar la propia actividad, autoevaluándose y favoreciendo la responsabilidad ante los aprendizajes (Alsina y otros, 2013; Valverde J. y Ciudad A., 2014; Gatica-Lara F. y Uribarren-Berrueta T., 2013, Ávila y otros 2015).

Para García – Sanz (2014) las rúbricas constituyen un conjunto de criterios de calidad relacionados con la competencia o competencias a evaluar, determinados por descriptores o indicadores que suponen distintos niveles de logro o desempeño de los mismos. Dichos niveles han de poner de manifiesto no sólo el incremento cuantitativo de los estudiantes, sino también el salto cualitativo, es decir, demostrar cuánto han aprendido y lo bien que han aprendido. Pueden ser utilizadas para evaluar competencias u objetivos de aprendizaje, según el contexto y modelo curricular que se trabaje; “es un instrumento de evaluación basado en una escala cuantitativa y/o cualitativa asociada a unos criterios preestablecidos” (Torres y Perera, 2010, p. 142).

En la concepción de la evaluación para el aprendizaje, Ávila y otros (2015) señalan algunas ventajas pedagógicas de las rúbricas:

- a) Son un modo eficiente de recopilar información sobre qué saben hacer los estudiantes. Con esto, el profesor puede tomar decisiones pedagógicas concretas: qué contenidos reforzar, cuánta ejercitación hacer, qué tipo de actividades implementar, con qué continuar trabajando, etc.
- b) Proveen de retroalimentación efectiva a los estudiantes. En otras palabras, ellos tienen un detalle de los aspectos que lograron y de los que necesitan mejorar.
- c) Facilitan la reflexión sobre lo que se está aprendiendo (metacognición), ya que, al delinear claramente los niveles, las dimensiones y los criterios de corrección permiten pensar mejor los aprendizajes. Por esto, son útiles para promover la autoevaluación, la corrección entre pares y la reflexión sobre la escritura.

Complementando a todo ello, Fraile, Pardo y Panadero (2016) precisan algunas características del uso formativo de las rúbricas: transparencia, reducción de la ansiedad, combina acciones metacognitivas y de autorregulación, incrementa la autoeficacia, y es formativo; que generará a su vez una mayor seguridad y confianza por parte del alumnado.

Las rúbricas pueden ser holísticas o sintéticas (no separa las partes de una tarea) y analíticas (evalúa cada parte de una actividad o de un conjunto de actividades) (Alsina, 2013; Ávila y otros, 2015, y Hernández-Mosqueda, Tobón-Tobón y Guerrero-Rosas, 2016). Es un potente instrumento para la evaluación de cualquier tipo de tarea, pero hay que destacar especialmente su valor para evaluar tareas auténticas, tareas de la vida real; se manifiesta como un instrumento idóneo para evaluar competencias, pues permite diseccionar las tareas complejas que conforman una competencia en tareas más simples distribuidas de forma gradual y operativa (Gatica-Lara F. y Uribarren-Berrueta T., 2013).

En el ámbito internacional, existen propuestas y experiencias sobre evaluación de las competencias en la educación superior, pero son relativamente pocos los estudios acerca del uso y ventajas de las rúbricas. Como afirma Blanco (2011) la investigación educativa sobre las rúbricas es considerablemente reciente; destacándose dos temas al respecto: la calidad técnica como la fiabilidad de las puntuaciones y en menor medida la validez; y sobre el impacto en el aprendizaje y rendimiento de los estudiantes.

Alsina y otros (2013) en un trabajo de equipo de docentes presentan una propuesta metodológica de elaboración de rúbricas acerca de las competencias transversales en la Universidad de Barcelona. Cebrián, Serrano y Ruiz (2014) investigaron experimentalmente el impacto de las eRúbricas –rúbricas electrónicas– en la evaluación de los aprendizajes universitarios en sus diferentes modalidades y el alcance de esta herramienta para mejorar el aprendizaje de las competencias o habilidades cooperativas, producto del trabajo en equipo y la evaluación cooperativa de tareas en el laboratorio. Pérez-Pérez (2014) investigó el trabajo en equipo mediante el uso del portafolio y las rúbricas de evaluación, señala que los estudiantes “han sentido la asignatura y los trabajos a realizar realmente como suyos al ser partícipes de la misma; han controlado la materia en todo momento, reflejado en la autoevaluación que hicieron sobre su trabajo, en las exposiciones, reflexiones del portafolio, examen, etc.” (p.72). Por su parte Etxabe, Aranguren y Losada (2011) desarrollaron rúbricas en la formación de maestros de educación especial y educación primaria de la Universidad del País Vasco, con el objetivo de coordinar y homogeneizar la evaluación de las competencias comunes de cinco asignaturas que comparten un grupo de alumnos/as; como resultado, a partir del curso 2007/2008 se constató una clara mejora en las calificaciones con el uso de este instrumento.

Sainz y Bol (2014) comprobaron que la metodología basada en la utilización de rúbricas que facilitan un feedback sobre el proceso de resolución de las tareas, no aporta diferencias significativas inmediatas, aunque sí parece proporcionar cambios en el proceso de autorregulación del aprendizaje y el desarrollo de aprendizajes más profundos; asimismo mejora la autopercepción del aprendizaje en los estudiantes (del grado de ingeniería civil). Torres y Perera (2010) proponen una rúbrica denominada RETAF como una herramienta para tutorizar y evaluar el trabajo en los foros online (o herramientas asincrónicas) en la formación universitaria, aplicable en cualquier área científica; organizado en cuatro categorías: aspectos formales, participación en el foro, análisis de las aportaciones y evidencias de aprendizaje. Rodríguez-Gallego (2014) desarrollaron una experiencia de elaboración de rúbricas consensuadas con los estudiantes para la mejora de su aprendizaje, con alumnos del grado de educación primaria, en la asignatura de Tecnologías de la Información y la Comunicación, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, diseñaron diferentes rúbricas analíticas para trece tareas prácticas y para evaluar el trabajo de investigación; los estudiantes manifestaron que han mejorado su aprendizaje al utilizar autónomamente para revisar sus trabajos y cuando su compañero los ha utilizado; a la vez consideran que es más justa.

Un avance en la validación de las rúbricas como instrumentos de evaluación presentan Marín, Guzmán y Castro (2012) en niños de preescolar, con la puesta en práctica de tres diferentes formas de aplicación del instrumento. Los resultados señalan niveles de fiabilidad altos y poder de discriminación que permite diferenciar significativamente sujetos por edad y nivel socioeconómico, no hallando diferencias por género. Valverde J. y Ciudad A. (2014) diseñaron dos rúbricas para su aplicación en la asignatura de «Estados de Información Empresarial» de Grado en Finanzas y contabilidad de la Universidad de Extremadura, con la participación de seis grupos de trabajo, quienes aplicaron la auto-evaluación y evaluación por pares, a través de actividades presenciales y on-line orientadas a la formación y evaluación de las compe-

tencias y que han sido incluidas de manera organizada en la plataforma Moodle. Reporta una fiabilidad de 0,877 en la fase A y 0,847 en la fase B según el Alpha de Cronbach, considerados aceptables. Guzmán, Flores y Tirado F. (2012) elaboraron y validaron rúbricas para evaluar la competencia argumentativa de los mensajes escritos en foros de discusión en línea, por trece jueces, se analizaron 93 mensajes y se obtuvo un alpha de Cronbach de 0.845.

Como se puede evidenciar en la revisión de los antecedentes son escasos los estudios sobre la validación de las rúbricas como instrumentos de evaluación en la educación superior.

En este contexto se planteó el objetivo de determinar la validez y confiabilidad de las rúbricas utilizadas como instrumentos de evaluación en asignaturas desarrollados con los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Centro del Perú, en las modalidades de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

La validez consiste en la exactitud y pertinencia en que un instrumento mide lo que se propone medir; es decir, si el instrumento contiene la cantidad y la calidad adecuada y suficiente de reactivos o indicadores para sostener que el instrumento mide la variable y sus dimensiones seleccionadas. Se tiene cuatro tipos de validez: validez predictiva, validez concurrente, validez de contenido y validez de constructo (APA, 2010).

La confiabilidad se refiere al grado de consistencia o concordancia de los resultados por los mismos sujetos cuando se les aplica el mismo instrumento en diferentes ocasiones. Se espera que un instrumento confiable debe arrojar resultados similares o iguales cuando no se ha producido cambios o modificaciones en la variable o dimensión que se está evaluando. Asimismo, cuando una prueba tiene como propósito evaluar un rasgo unitario, todos sus elementos deben presentar alta correlación entre ellos (inter items).

Material y método

El estudio fue descriptivo e interpretativo, en un primer momento, se utilizó la técnica de análisis documental y análisis de contenido de fuentes bibliográficas e investigaciones realizadas en este campo, para la elaboración de las rúbricas.

La estructura básica de las rúbricas contiene: los datos informativos, los criterios de desempeño, una escala valorativa progresiva (en cuatro niveles de desempeño: en inicio, en proceso, logro aceptable y logro destacado), los descriptores para cada nivel de desempeño, la ponderación de cada criterio, y el espacio para las sugerencias de mejora.

Basado en las experiencias de Alsina y otros (2013), Gatica-Lara F. y Urizarren-Berrueta T., (2013) y Tobón (2013) se adoptó el siguiente procedimiento de elaboración y uso de las rúbricas:

- 1ro. Presentación breve de los datos referenciales de la asignatura, módulo, proyecto o curso donde se aplicará el instrumento.
- 2do. Determinar la competencia/capacidad a ser trabajada con los estudiantes, sus procesos básicos y/o producto.
- 3ro. Determinar los criterios e indicadores relevantes de proceso o producto de acuerdo con la competencia o capacidad que se va a evaluar.

- 4to. Asumir/adaptar un modelo de niveles de desempeño o dominio
- 5to. Elaborar los descriptores para cada uno de los niveles de dominio, considerando el indicador y criterio.
- 6to. Determinar el valor cuantitativo (ponderación) del indicador y distribuir en cada nivel de dominio.
- 7mo. Adecuar el formato y contenido de la rúbrica para la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
- 8vo. Analizar la rúbrica con los estudiantes antes de realizar el trabajo, buscando la comprensión y el compromiso; puede negociarse algunos descriptores con ellos. Dejar claro que primero ellos realizaran su autoevaluación, luego la coevaluación de pares antes de pasar a la heteroevaluación por parte del profesor.

En un segundo momento, la investigación consistió en la aplicación del grupo de rúbricas para la evaluación de procesos y productos del aprendizaje con enfoque de competencias en estudiantes de educación superior universitaria, para su respectiva validación.

Participaron un total de 61 estudiantes de pregrado, de las carreras profesionales de Ciencias naturales y ambientales y de Ciencias matemáticas e informática, con quienes se aplicaron las rúbricas para evaluar monografía, ensayo y exposición discusión grupal. Las rúbricas para evaluar proyectos de tesis y artículo académico fueron aplicadas en 65 doctorandos de la Escuela de posgrado de la UNCP y de la UNSCH. Ambos grupos en el periodo académico 2017 y 2018.

Para evaluar la confiabilidad se aplicó el coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach. Este coeficiente toma valores entre 0 y 1, y un valor mayor a 0,7 indica que el instrumento es confiable.

La validez de contenido de las rúbricas fue evaluada por siete académicos de la Facultad de Educación – UNCP, entre maestros y doctores. Para establecer la validez estadística de las rúbricas como instrumento de evaluación en estudiantes universitarios, se utilizó el coeficiente de correlación corregida r de Pearson. Este coeficiente toma valores entre -1 y 1 . Los ítems cuyas correlaciones ítem–total arrojen valores de 0,2 a más son válidos y deben ser conservados, mientras que los ítems con correlaciones inferiores a 0,2 son no válidos y deben ser reformulados o desechados. Por regla general, el instrumento de medición es válido si todos sus ítems son válidos.

Resultados

Se han elaborado, aplicado y validado un grupo de rúbricas de evaluación de productos con enfoque de competencias en diversas asignaturas desarrolladas en el periodo 2017-I al 2018-I, con estudiantes universitarios de pregrado y posgrado.

En pre grado:

- a) Rúbricas para la valoración de la exposición-discusión de trabajos grupales (ver anexo).
- b) Rúbricas para la valoración de monografías (ver anexo)

c) Rúbricas para la valoración de ensayos académicos (ver anexo)

En pos grado:

d) Rúbricas para la valoración de proyectos de tesis (ver anexo)

e) Rúbricas para la valoración de artículos académicos (ver anexo)

Evaluación de la validez

En las Tablas que siguen se ilustran los coeficientes de correlación r de Pearson corregida ítem-total de las rúbricas (Correlación total de elementos corregida, cuarta columna).

Tabla 1.
Evaluación de la validez de la primera autoevaluación de la monografía

Criterios	Estadísticas de total de elemento			
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Presentación según estructura A1	21,33	19,867	-,843	,455
Formato adecuado A1	21,83	16,567	,032	,314
Índice e introducción A1	20,50	23,100	-,866	,585
Desarrollo de contenido A1	19,83	5,767	,776	-,597
Claridad y coherencia A1	19,50	3,900	,753	-,841
Conclusiones A1	20,33	13,867	,291	,202
Referencias bibliográficas A1	21,67	14,267	,316	,207

Tabla 2.
Evaluación de la validez de la heteroevaluación de la monografía

Criterios	Estadísticas de total de elemento			
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Presentación según estructura H	24,83	9,767	,909	,541
Formato adecuado H	25,17	9,767	,708	,557
Índice e introducción H	24,50	7,100	,449	,631
Desarrollo de contenido H	22,50	11,100	,221	,663
Claridad y coherencia H	22,50	12,700	-,069	,731
Conclusiones H	24,33	10,267	,275	,655
Referencias bibliográficas H	25,17	9,767	,708	,557

La rúbrica para la valoración de la monografía es válida en seis criterios de siete según resultados de la autoevaluación, pues los coeficientes de la correlación total de elementos corregida (cuarta columna de tabla 3) son mayores que 0,2. De manera similar, según resultados de la heteroevaluación seis de los siete criterios son válidos. Los ítems/criterios no válidos

corresponden al C2 formato y al C5 claridad y coherencia, luego, estos criterios han sido corregidos. Por lo que la rúbrica para valoración de la monografía presenta validez de constructo (validez objetiva o de campo).

Para la validación de las rúbricas para evaluar las exposiciones y discusiones grupales, también se ha utilizado la técnica de correlación corregida r de Pearson, cuyos resultados se presentan en las tablas 5, 6 y 7 a través de cuatro grupos.

Tabla 3.
Validez de la rúbrica para valorar la exposición-discusión grupal 1

Estadísticas de total de elemento				
Criterios	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Organización y colaboración G2	11,00	2,545	,463	,429
Material de exposición G2	10,67	1,697	,598	,214
Dominio del tema G2	10,67	1,697	,598	,214
Capacidad reflexiva y crítica G2	10,67	3,152	-,088	,808

Tabla 4.
Validez de la rúbrica para valorar la exposición-discusión grupal 2

Estadísticas de total de elemento				
Criterios	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Organización y colaboración G3	9,50	5,000	,731	,727
Material de exposición G3	9,67	7,879	,388	,865
Dominio del tema G3	8,33	6,424	,799	,722
Capacidad reflexiva y crítica G3	8,50	5,000	,731	,727

Tabla 5. Validez de la rúbrica para valorar la exposición-discusión grupal 3

Estadísticas de total de elemento				
Criterios	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Organización y colaboración G4	10,00	9,818	,894	,333
Material de exposición G4	9,67	9,697	,316	,563
Dominio del tema G4	8,67	7,515	,254	,726
Capacidad reflexiva y crítica G4	9,67	10,788	,424	,506

Tabla 6.
Validez de la rúbrica para valorar la exposición-discusión grupal 4

Estadísticas de total de elemento				
Criterios	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Organización y colaboración G5	9,67	15,152	,978	,858
Material de exposición G5	10,00	14,182	,952	,853
Dominio del tema G5	9,50	14,455	,676	,950
Capacidad reflexiva y crítica G5	9,33	13,697	,753	,923

De acuerdo con los resultados, la rúbrica para la valoración de la exposición – discusión grupal es válida, pues los coeficientes de la correlación total de elementos corregida (cuarta columna de las tablas) son mayores que 0,2; por lo que este instrumento presenta validez de constructo (validez objetiva o de campo).

Para el nivel de posgrado se han elaborado y validado dos rúbricas: la rúbrica para evaluación de proyectos de tesis y la rúbrica para la evaluación de artículos académicos.

Tabla 7.
Evaluación de la validez de la rúbrica de autoevaluación del proyecto de tesis

Estadísticas de total de elemento				
Criterios	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Título A	49,00	39,478	,000	,574
Desarrollo de la estructura básica del proyecto A	48,67	40,058	-,084	,583
Planteamiento del problema A	48,46	40,694	-,171	,591
Análisis de antecedentes A	47,21	32,607	,309	,524
Bases teóricas y definiciones conceptuales A	46,79	35,563	,243	,542
Hipótesis A	47,83	33,971	,221	,547
Metodología A	49,29	34,303	,453	,511
Administrativa y presupuestal A	48,96	31,955	,567	,478
Referencias bibliográficas A	46,88	37,766	-,096	,673
Matriz de consistencia A	48,29	33,694	,425	,508
Relevancia y aportes A	45,75	24,717	,508	,444
Originalidad A	48,08	32,167	,568	,480

La rúbrica para la evaluación del proyecto de tesis, en cuatro de los once criterios tienen valores menores a 0,2, por lo que éstas no serían válidas. Sin embargo, los once criterios restantes tienen valores mayores a 0,2, por lo que éstas son válidas.

En cuanto al artículo académico, se aplicó y validó con estudiantes del I semestre de maestría, cuyos resultados se presentan en la tabla siguiente.

Tabla 8.
Evaluación de la validez de la autoevaluación del artículo académico

Estadísticas de total de elemento				
Criterios	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Título sintético A	24,68	16,799	,079	,754
Desarrolla la estructura básica A	24,95	14,998	,268	,735
Contenido del resumen y abstract A	24,73	13,827	,636	,677
Introducción presenta las bases teóricas, epistémicas y antecedentes articuladas A	23,55	7,593	,853	,562
Planteamiento de tesis y argumentos A	23,55	7,593	,853	,562
Discusión y/o conclusiones A	24,50	16,262	,249	,738
Referencias bibliográficas completas A	24,50	15,881	,364	,727

Tabla 9.
Evaluación de la validez de la coevaluación del artículo académico

Estadísticas de total de elemento				
Criterios	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Título sintético C	25,91	12,810	,378	,675
Desarrolla la estructura básica C	26,00	12,273	,496	,657
Contenido del resumen y abstract C	25,91	12,447	,506	,660
Introducción presenta las bases teóricas, epistémicas y antecedentes articuladas C	24,52	5,988	,777	,509
Planteamiento de tesis y argumentos C	24,52	5,806	,814	,488
Discusión y/o conclusiones C	25,61	13,885	,023	,716
Referencias bibliográficas completas C	25,70	13,221	,124	,709

De acuerdo con los resultados de la autoevaluación, seis criterios de siete arrojan resultados mayores a 0.2 por lo que estos son válidos, sin embargo, el criterio referido a “título sintético” presenta valores menores que 0,2, por lo que ésta no sería válida, merece la corrección respectiva.

Evaluación de la confiabilidad

En cuanto a la confiabilidad de la rúbrica para evaluar monografía, de acuerdo con los resultados del Alfa de Cronbach, en la primera autoevaluación se tienen 0,307 confiabilidad muy baja, en cambio en la segunda autoevaluación se tiene 0,660 lo que corresponde a una confiabilidad moderada, pero no llega al nivel ideal (> 0.70).

La rúbrica para evaluar exposiciones- discusiones grupales son confiables según los resultados de tres grupos: 0,817; 0,590 y 0,919, sobre todo en el primer y tercer grupo con los que se alcanza a una confiabilidad alta. La rúbrica para la evaluación del ensayo académico resulta confiable en los procesos de coevaluación y heteroevaluación, por cuanto se tiene un Alfa de Cronbach de 0,819 y 0,877. Sin embargo, según los resultados de la autoevaluación resulta no confiable (0,433).

La rúbrica para la evaluación de proyecto de tesis resulta moderadamente confiable, por cuanto se tiene un Alfa de Cronbach de 0,565. Y finalmente, en cuanto a la rúbrica para evaluar el artículo académico también resulta confiable en el proceso de autoevaluación y moderadamente confiable en la coevaluación.

Discusión

Las rúbricas son instrumentos de evaluación cualitativos que definen descriptores de desempeños en niveles de avance o logro que va de lo simple a lo complejo en base a criterios cuya principal finalidad es compartir los criterios de realización de las tareas o productos entre los profesores y los estudiantes (Alsina y otros, 2013; Ávila y otros, 2015).

En esta investigación, se ha adaptado una estructura básica de las rúbricas que contiene por cada producto o proceso a evaluar, los criterios de desempeño, una escala valorativa progresiva que contiene los descriptores para cada nivel y una ponderación por criterio. En estas rúbricas se ha elegido y utilizado la siguiente escala valorativa: en inicio, en proceso, logro aceptable y logro destacado por ser de fácil comprensión y manejo para los estudiantes, sin embargo, existen otras propuestas como el de Tobón (2013) con cinco niveles: preformal, receptivo, resolutivo, autónomo y estratégico para la valoración de competencias.

Con estudiantes de diversos semestres de pre y posgrado de la Facultad de Educación se ha elaborado y aplicado cinco rúbricas. En todos los casos se presentó y se analizó los criterios y niveles de valoración de los procesos y productos a evaluar con los estudiantes, asimismo se estableció como regla general que primero se realiza la autoevaluación de sus trabajos o procesos, luego la coevaluación por parte de sus compañeros y finalmente el profesor aplica la heteroevaluación; para ello se ha adaptado las rúbricas para estas tres formas de evaluación. Dando lugar a una evaluación participativa, volviendo el rol activo a los mismos estudiantes.

Como resultado se ha elaborado y aplicado cinco rúbricas de evaluación de productos con enfoque de competencias en diversas asignaturas desarrolladas en el periodo 2017-I al 2018-I, con un total de 106 estudiantes universitarios de pregrado y posgrado de la Facultad de Educación.

En el pregrado, las rúbricas elaboradas, aplicadas y validadas son las siguientes:

- ✓ Rúbricas para la valoración de la exposición-discusión de trabajos grupales: propuesta para autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. (ver anexo)
- ✓ Rúbricas para la valoración de monografías: propuesta para autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. (ver anexo)
- ✓ Rúbricas para la valoración de ensayos académicos: propuesta para la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. (ver anexo)

En posgrado se tiene las siguientes rúbricas:

- ✓ Rúbricas para la valoración de proyectos de tesis: propuesta para autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. (ver anexo)
- ✓ Rúbricas para la valoración de artículos académicos: propuesta para autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. (ver anexo)

La validez de las rúbricas comprende la validez de contenido (validez teórica, de escritorio o subjetiva) y la validez de constructo (validez práctica, de campo u objetiva). La primera se evalúa con la opinión de expertos y el coeficiente de concordancia V de Aiken para cada uno de los criterios (validez genérica) e ítems (validez específica) de las rúbricas, y la segunda con los resultados de su aplicación a muestras pilotos de estudiantes de pregrado y posgrado de la UNCP, y el coeficiente de correlación corregida r de Pearson ítem-total. La confiabilidad de las rúbricas se evalúa con los resultados de su aplicación a muestras pilotos de estudiantes de pregrado y posgrado de la UNCP, y el coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach.

Según la técnica de jueces, se tiene que la rúbrica para valorar la monografía presenta validez de contenido genérica en los siete criterios generales como claridad, objetividad, organización, suficiencia, coherencia, pertinencia y ponderación; de modo similar y tienen validez de contenido específica en los siete criterios de desempeño como son: la presentación según estructura, uso de formato, organización del índice e introducción, desarrollo del contenido, claridad y coherencia, conclusiones y referencias bibliográficas, los que han sido calificadas como alta, excelente y perfecta. En tanto que la rúbrica para evaluar exposiciones y discusiones grupales tiene validez de contenido general y específica; con excepción al criterio de claridad que resultó no válido. La rúbrica para la valoración de ensayos académicos resultó válida en los siete criterios genéricos y en los cinco criterios específicos resulta entre excelente y perfecta.

En el nivel de posgrado, la rúbrica para evaluar proyectos de tesis resulta válida en los siete criterios genéricos y en los doce criterios específicos: título, desarrollo de la estructura, planteamiento del problema, análisis de antecedentes, bases teóricas, hipótesis, metodología, referencia bibliográfica, originalidad e innovación, pertinencia, relevancia y aportes y, claridad y coherencia calificados como excelente y perfecta. En cuanto a la rúbrica para evaluar artículos académicos resulta válida en los siete criterios genéricos y en los siete criterios específicos como el título, desarrollo de la estructura básica, presentación de resumen y abstract, introducción, planteamiento de tesis y argumentos, discusión/conclusiones y referencias bibliográficas, calificadas con validez perfecta.

En cuanto a la validez de constructo, de acuerdo con los resultados de los grupos pilotos en los que se aplicaron las rúbricas, los datos de validez difieren levemente según las modalidades de aplicación, ya sea en autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación. En la rúbrica para la valoración de la monografía es válida en seis criterios de siete según resultados de la autoevaluación y heteroevaluación. Los ítems/criterios no válidos corresponden al C2 formato

y al C5 claridad y coherencia, por lo que estos criterios han sido corregidos. La rúbrica para la valoración de la exposición – discusión grupal es válida, pues los coeficientes de la correlación total de elementos corregida son mayores a 0.2. Según los resultados de la coevaluación y heteroevaluación, la rúbrica para valorar el ensayo académico es válida, sin embargo, de acuerdo con los resultados de la autoevaluación uno de los criterios no es válida.

A nivel de posgrado, la rúbrica para la evaluación del proyecto de tesis, en cuatro de los once criterios no es válida, sin embargo, los siete criterios restantes tienen valores mayores a 0.2, por lo que éstas son válidas. Entonces el instrumento en general no sería válido estadísticamente. De acuerdo con los resultados de la autovaloración de la rúbrica para evaluar artículos académicos, seis criterios de siete arrojan resultados mayores a 0.2 por lo que estos son válidos, sin embargo, el criterio referido a “título sintético” presenta valores menores que 0,2, por lo que ésta no sería válida, merece la corrección respectiva.

Los resultados de la confiabilidad también son relativamente diferenciados según la modalidad de aplicación, sea la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. En la rúbrica para evaluar monografía, de acuerdo con los resultados del Alfa de Cronbach, en la primera autoevaluación se tiene 0,307 confiabilidad muy baja, en cambio, en la segunda autoevaluación se tiene 0,660 lo que corresponde a una confiabilidad moderada, pero no llega al nivel ideal (> 0.70). La rúbrica para evaluar exposiciones- discusiones grupales son confiables según los resultados de tres grupos de coevaluación: 0,817; 0,590 y 0,919, sobre todo en el primer y tercer grupo con los que se alcanza a una confiabilidad alta. La rúbrica para la evaluación del ensayo académico, resulta confiable en los procesos de coevaluación y heteroevaluación, por cuanto se tiene un Alfa de Cronbach de 0,819 y 0.877. Sin embargo, según los resultados de la autoevaluación resulta no confiable (0.433).

En el nivel de posgrado, la rúbrica para la evaluación de proyecto de tesis, resulta moderadamente confiable, por cuanto se tiene un Alfa de Cronbach de 0,565. Y finalmente, en cuanto a la rúbrica para evaluar el artículo académico también resulta confiable en el proceso de autoevaluación y moderadamente confiable en la coevaluación.

En un análisis cualitativo, como puede observarse en cada una de las rúbricas, éstas muestran esencialmente descripciones cualitativas, especificaciones de diferentes niveles de logro o avance en cada criterio de evaluación o indicador de desempeño; lo cual constituye una gran ventaja para el estudiante, sobre todo en la autoevaluación, porque ellos mismos pueden verificar su trabajo o contrastar su exposición y ubicarse en algún nivel de desempeño entonces buscan avanzar más, o hacerlo cada vez mejor, porque ningún alumno o grupo se atreve a presentar su trabajo con una valoración baja, entonces vuelven a hacer, se autoevalúan nuevamente y si consideran que ya está mejor, recién presentan su trabajo, pues concordando con Alsina (2013) permite al estudiante monitorizar la propia actividad, autoevaluándose y favoreciendo la responsabilidad ante los aprendizajes. Ahora en la coevaluación también resulta muy interesante el diálogo y discusión establecido entre los grupos o estudiantes, porque tratan de evidenciar sus fortalezas y debilidades, pero sobre todo se corrigen y mejoran y ambos aprenden mucho más, el que sabe enseña y el que no sabe aprende con las rúbricas y con la técnica de coevaluación; lo que en verdad está ocurriendo es que los estudiantes y grupos de estudiantes están empezando o avanzando en sus capacidades y habilidades de autorregulación y autonomía, lo que pedagógicamente es muy significativo.

Hay avances significativos mostrados en la autoevaluación y la coevaluación, en tanto la heteroevaluación aplicado por el docente es mucho más sencillo, pero sobre todo es satisfac-

torio, porque el maestro lo que hace es verificar qué tan bien y coherentes (o responsables) son en su autoevaluación o coevaluación de sus trabajos en cada uno de los indicadores o criterios de evaluación. Generalmente se llega a una verificación satisfactoria, ningún alumno o grupo se desaprueba, todos apuntan a llegar al logro destacado.

Una de las limitaciones en la presente investigación acerca de las rúbricas es que éstas fueron elaboradas por el docente en su mayoría. Entonces, es de esperar que sería mucho más ventajoso, si los mismos estudiantes elaboran las rúbricas según los criterios de evaluación que puede proporcionar el docente, o en todo caso, tanto el docente como los estudiantes acuerdan y precisan los descriptores de los niveles de logro.

Por otro lado, coincidimos con Alsina y otros (2013) que el resultado del análisis, de las definiciones, de los indicadores y de las propias rúbricas no es generalizable, pero constituye un material de primera mano para el desarrollo e implementación de las rúbricas en la evaluación de las asignaturas a partir de los modelos ofrecidos. Sin embargo, algunas de las rúbricas como el de evaluación de proyectos o artículos de investigación pueden ser aplicadas en diversas asignaturas, incluso en semestres superiores y posgrado.

Finalmente, concordamos plenamente con Rodríguez-Gallego (2014) cuando señala que los datos recabados en esta investigación van a permitir consolidar nuestras rúbricas, en próximos estudios, para la búsqueda de cotas significativas de validez y fiabilidad en otros contextos y áreas curriculares.

Conclusiones

Las rúbricas para la evaluación de monografías presentan validez de contenido y de constructo, y confiabilidad moderada en la segunda autoevaluación, en estudiantes de pregrado.

Las rúbricas para la evaluación de exposiciones – discusiones grupales tienen validez de contenido, de constructo y son confiables en estudiantes de pregrado.

Las rúbricas para la evaluación de ensayos académicos tienen validez de contenido, de constructo y son confiables en estudiantes de pregrado.

Las rúbricas para la evaluación de proyectos de tesis de posgrado son válidas (de contenido y constructo) y son confiables en estudiantes de posgrado.

Las rúbricas para la evaluación de artículos académicos tienen validez de contenido y de constructo, y confiables en estudiantes de posgrado.

Referencias bibliográficas

- Alsina J. y otros (2013). Rúbricas para la evaluación de competencias. Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro.
- APA (2010) Manual de publicaciones de la American Psychological Association. México: Manual Moderno.
- Ávila N. y otros (2015) Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula. Chile: Santillana del Pacífico.
- Blanco A. (2011) Tendencias actuales de la investigación educativa sobre las rúbricas. En: Bujan K., Rekalde I. y Aramendi P. (2011). La evaluación de competencias en la educación superior. Las rúbricas como instrumento de evaluación. Colombia: Eduforma-Ediciones de la U, pp.59-74.
- Cano M.A. (2008) La evaluación por competencias en la educación superior. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, Vol. 12, Núm. 3, 2008, pp. 1-16. España: Universidad de Granada
- Cebrian M., Serrano J y Ruiz M. (2014) Las eRúbricas en la evaluación cooperativa del aprendizaje en la Universidad. Revista científica de educamunicación, Nro. 43, Vol. XXII, pp 153-161. España.
- Champin, D. (2014). Evaluación por competencias en la educación médica. Rev Peru Med Exp Salud Publica 14;31(3):566-71.
- Ettxabe J.M., Aranguren K. y Losada D. (2011). Diseño de rúbricas en la formación inicial de maestros/as. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol. 4, Nº 3, 156-169.
- Fraille J., Pardo R. Panadero E. (2016). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa?. Revista Complutense de Educación, 28(4) 2017: 1321-1334
- García-Sanz, M.P. (2014) La evaluación de competencias en educación superior mediante rúbricas: un caso práctico. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17 (1), 87---106. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198861>.
- Gatica-Lara F. y Uribarren-Berrueta T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica?. Inv Ed Med 2013;2(1):61-65.
- Guzmán, Y.I. Flores R. y Tirado F. (2012). La evaluación de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea a través de rúbricas. Innovación Educativa, vol. 12, número 60.
- Hernández-Mosqueda, J.S., Tobón-Tobón, S. y Guerrero-Rosas, G. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas. Ra Ximhai 12(6): 359-376.
- Marín, R., Guzmán, I. y Castro, G. (2012). Diseño y validación de un instrumento para la evaluación de competencias en preescolar. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14(1), 182-202. Consultado en <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-maringuzmanc.html>.
- Pérez-Pérez, I. (2014). El trabajo en equipo mediante el uso del portafolio y las rúbricas de evaluación: innovación en la enseñanza universitaria. REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 7 (1), 56-75.
- Rodríguez-Gallego M. (2014) Evidenciar competencias con rúbricas de evaluación. Revista Escuela Abierta, (17) pp. 117-134, recuperado de http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea17/9-rodriguez17.pdf.
- Sainz M.C. y Bol A. (2014) Aprendizaje basado en la evaluación mediante rúbricas en educación superior. SUMA PSICOL, 21(1):28-35.
- Tobón S. (2013) Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Colombia: ECO Ediciones.
- Torres, J. J. y Perera, V. H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, Nº 36 Enero 2010 pp.141 – 149.
- Valverde J. y Ciudad A. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento. Revista de docencia universitaria REDU, Vol. 12 (1), Abril 2014, 49-79.
- Villa, A. y Poblete, A. (2007) Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. España: Universidad de Deusto-Ediciones Mensajero.



© 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.

Anexos

Anexo A: RÚBRICA PARA LA VALORACIÓN DE MONOGRAFÍAS

Institución: Facultad de Educación – UNCP

Escuela profesional:

Asignatura: Semestre:

Docente: Fecha:

Producto a evaluar : Monografías acerca de un tema:

Crterios	En inicio	En avance	Logro aceptable	Logro destacado
C1: Presentación según estructura establecida.	El trabajo contiene: carátula, desarrollo temático y bibliografía.	El trabajo contiene: carátula, índice, desarrollo temático y referencias bibliográficas.	El trabajo está ordenado y contiene: título, carátula, índice, introducción, desarrollo temático, conclusiones y referencias bibliográficas.	El trabajo está ordenado y contiene: título sintético, carátula, índice, introducción, desarrollo temático, conclusiones, referencias bibliográficas y anexos; con márgenes y formato adecuado, incluye figuras diversas.
Ponderación	1	2	3	4
C2: Uso de formato	Manejo inadecuado del formato: márgenes, interlineado, sangría, títulos.	Algunos aspectos de formato: márgenes, interlineado, sangría, títulos, subtítulos y numeración son aceptables	Tiene manejo aceptable del formato: márgenes, interlineado, sangría, títulos, subtítulos y numeración de página.	Tiene manejo óptimo del formato: márgenes, interlineado, sangría, títulos, subtítulos y numeración de página, aplicando normas de redacción académica.
Ponderación	1	2	3	4
C3: Presentación del índice e introducción	Presenta algunos aspectos del índice e introducción.	Presenta algunos aspectos del índice e introducción en forma adecuada, pero no está completa.	Presenta la forma y contenido del índice e introducción en forma adecuada y completa.	Presenta todos los aspectos del índice e introducción en forma adecuada y completa.
Ponderación	1	2	4	6
C4: Desarrollo del contenido	En la redacción del contenido no presenta citas ni referencias de autores	En la redacción del contenido presenta pocas citas directas o indirectas y sin comentarios.	El desarrollo del contenido aplica citas directas e indirectas, con comentarios y referencias de autores.	En el desarrollo del contenido aplica las normas de redacción APA, con citas directas e indirectas relevantes, con comentarios y referencias de los autores citados.
Ponderación	1	4	6	8
C5: Claridad y coherencia	No se percibe claridad, no hay secuencia adecuada de ideas al desarrollar los temas.	Se evidencia cierta claridad, poca coherencia y secuencia de ideas al desarrollar los temas.	Se evidencia claridad, coherencia y secuencia de ideas en el tema general y en cada subtema.	Se evidencia claridad, coherencia y secuencia de ideas en el tema general y en cada subtema; se entiende con facilidad lo que dice.
Ponderación	1	4	6	8
C6: Conclusiones	No presenta conclusiones	Presenta alguna conclusión poco relevante	Presenta conclusiones adecuadas del tema desarrollado.	Presenta conclusiones claras y relevantes basada en los datos o temas presentados en el trabajo.
Ponderación	0	2	5	6
C7: Referencias bibliográficas.	Presenta la bibliografía sin orden alfabético.	Presenta las referencias bibliográficas de los autores citados en el trabajo, en orden alfabético, pero está incompleto.	Presenta las referencias bibliográficas de los autores citados en el trabajo, en orden alfabético y está completo.	Las referencias bibliográficas están en orden alfabético, con los datos y formato sugeridos por APA. Todos los autores citados están en las referencias bibliográficas y todo lo que está en éste han sido citados en el trabajo.
Ponderación	1	2	3	4

Nota: Para el uso del instrumento en el proceso de autoevaluación o coevaluación grupal cambiar el sentido de la redacción de cada descriptor

Anexo B: RÚBRICA PARA LA VALORACIÓN DE EXPOSICIONES – DISCUSIONES GRUPALES

Institución: Facultad de Educación – UNCP

Escuela profesional:

Asignatura..... Semestre:

Docente..... Fecha:

Producto a evaluar : Exposición grupal del tema:

Crterios	En inicio	En avance	Logro aceptable	Logro destacado
C1: Presentación del grupo	Su presentación es desordenada y muy diferenciada.	Algunos buena-mente presentados y otros no.	Su presentación grupal es pedagógica-mente aceptable.	Se evidencia una pre-sentación coordinada y conjugada, aceptable pedagógicamente.
Ponderación	0	1	2	3
C2: Organización y colaboración grupal	Se muestra desor-ganización y poca colaboración de los integrantes durante la exposición	Algunos muestran organización y co-laboración de los integrantes duran-te la exposición	Se muestra organiza-ción y colaboración de todos los integran-tes durante la exposi-ción.	Se muestra organiza-ción y colaboración de todos los integrantes durante la exposición, hay ayuda y comple-mento.
Ponderación	1	2	3	4
C3: Elaboración y uso de material de exposi-ción	El material de expo-sición no es adecua-do, es poco didác-tica.	El material de expo-sición es secuencial, con dificulta-des en claridad y didáctica.	El material de exposi-ción es clara, secuencial y didáctica.	El material de exposi-ción es clara, secuencial y didáctica, combina texto e imagen perti-nentes.
Ponderación	1	2	3	4
C4: Dominio del tema en la exposición y discusión	El grupo no muestra dominio del tema en la exposición y explica-ción.	El grupo muestra poco dominio del tema en la exposi-ción y explicación.	El grupo muestra do-minio del tema en la exposición y explica-ción de la corriente epistemológica.	El grupo muestra buen dominio del tema en la exposición y explicación del tema, respuestas claras a las preguntas.
Ponderación	1	2	4	5
C5: Capacidad reflexiva y crítica	No muestra capaci-dad reflexiva y crítica del tema	Se muestra poca capacidad reflexiva y crítica del tema	Se muestra capacidad reflexiva y crítica del tema	Se muestra capacidad reflexiva y crítica del tema, indicando aportes y limitaciones con consistencia.
Ponderación	1	2	3	4

Nota: Para el uso del instrumento en el proceso de autoevaluación o coevaluación grupal cambiar el sentido de la redacción de cada descriptor.

Anexo C: RÚBRICA PARA LA VALORACIÓN DE ENSAYO ACADÉMICO

Institución: Facultad de Educación – UNCP

Carrera profesional:

Asignatura:

Título del ensayo:

Autor: Semestre:

Muestra de desempeño : Ensayo académico

Indicadores de desempeño	Niveles de desempeño			
	En inicio	En proceso de avance	Logro aceptable	Logro Destacado
C1: El título expresa el contenido del ensayo académico.	El título expresa de manera imprecisa el contenido del ensayo académico.	El título expresa de manera general el contenido del ensayo académico.	El título expresa de manera sintética el contenido del ensayo académico.	El título expresa de manera sintética y clara el contenido del ensayo académico.
Ponderación	1	2	3	4
C2: Presenta la estructura básica de un ensayo académico.	El ensayo presenta algunos elementos y una estructura simple.	El ensayo presenta sin mucho orden el título, la introducción, el contenido, las conclusiones y la referencia bibliográfica.	El ensayo presenta de manera ordenada el título, la introducción, el contenido, las conclusiones y la referencia bibliográfica.	El ensayo presenta de manera ordenada y coherente el título, la introducción, el contenido, las conclusiones y la referencia bibliográfica.
Ponderación	1	2	3	4
C3: El ensayo contiene explícitamente la tesis o idea principal.	Respecto al tema del ensayo, en el desarrollo del contenido no se plantea con claridad la tesis o idea principal.	Respecto al tema del ensayo, en el desarrollo del contenido se plantea de modo genérico la tesis o idea principal.	Respecto al tema del ensayo, en el desarrollo del contenido se plantea de modo específico, la tesis o idea principal.	Respecto al tema del ensayo, en el desarrollo del contenido se plantea de modo específico y con claridad la tesis o idea principal.
Ponderación	1	2	3	4
C4: Se desarrollan argumentos que sustentan la tesis y proposiciones que se derivan de ella.	El ensayo contiene escasos argumentos que sustentan la tesis, o proposiciones poco relevantes que se derivan de la tesis.	El ensayo contiene algunos argumentos que sustentan la tesis, o sólo proposiciones que se derivan de la tesis.	El ensayo contiene algunos argumentos que sustentan la tesis, así como proposiciones que se derivan de la tesis.	El ensayo contiene suficientes argumentos que sustentan la tesis, así como proposiciones fundamentales que se derivan de la tesis.
Ponderación	1	2	3	4
C5: Se plantean las conclusiones del ensayo y la respectiva referencia bibliográfica.	Se plantean conclusiones genéricas e incompleta referencia bibliográfica.	Se plantean conclusiones y la referencia bibliográfica.	Se plantean conclusiones precisas y la referencia bibliográfica.	Se plantean conclusiones precisas con claridad y la referencia bibliográfica completa.
Ponderación	1	2	3	4

Nota: Para el uso del instrumento en el proceso de autoevaluación o coevaluación grupal cambiar el sentido de la redacción de cada descriptor.

Anexo D: RÚBRICA PARA LA VALORACIÓN DEL PROYECTO DE TESIS

Institución: Unidad de posgrado Facultad de Educación – UNCP

Sección: Maestría () Doctorado ()

Título del proyecto:

Autor/Tesista:.....Mención:..... Fecha:.....

Criterios	En inicio	En avance	Logro aceptable	Logro destacado
C1: Título	El título expresa la (s) variables a investigar en forma genérica, contiene más de 20 palabras.	El título expresa la (s) variables a investigar, el sujeto pero no contexto, entre 15 a 20 palabras.	El título expresa la (s) variables a investigar, sujeto y contexto, entre 13 a 15 palabras.	El título expresa variables a investigar, sujeto y contexto, en promedio de 12 palabras en forma clara y comprensible.
Ponderación	1	2	3	4
C2: Desarrollo de la estructura básica del proyecto	El proyecto presenta menos del 50% de la estructura básica.	El proyecto desarrolla gran parte de la estructura básica pero no está completo	El proyecto presenta toda la estructura básica en forma adecuada.	El proyecto presenta toda la estructura básica en forma adecuada y anexa la matriz de consistencia.
Ponderación	1	2	3	4
C3: Planteamiento del problema	Se desarrolla el planteamiento y formulación del problema, y los objetivos con muchos desaciertos.	Se desarrolla el planteamiento y formulación del problema, los objetivos y la justificación con algunos desaciertos.	Se desarrolla el planteamiento y formulación del problema y los objetivos en forma aceptable.	Se desarrolla el planteamiento del problema en base a revisión ordenada de fuentes y antecedentes, se formula el problema y los objetivos en forma coherente.
Ponderación	1	2	4	8
C4: Análisis de antecedentes	Se presenta algunos antecedentes sin comentarios	Se presenta varios antecedentes con datos importantes de cada uno, sin comentarios.	Se presenta varios antecedentes con datos relevantes de cada uno, con un análisis general.	Se presenta varios antecedentes pertinentes con datos relevantes, agrupados según criterios y con análisis coherente, evidenciando aportes, hallazgos y/o vacíos, presentando el estado del arte.
ponderación	2	4	6	8
C5: Bases teóricas y definiciones conceptuales	Se desarrolla las bases teóricas y definiciones sin indicar fuentes.	Se desarrolla las bases teóricas y las definiciones conceptuales aplicando citas textuales, pero con algunas incoherencias.	Desarrolla las bases epistemológicas, teóricas y las definiciones aplicando citas textuales y contextuales en forma aceptable.	Desarrolla las bases epistemológicas, teóricas y las definiciones basados en fuentes, conectando las ideas en forma clara y coherente.
Ponderación	2	4	6	8
C6: Hipótesis	Se evidencia incoherencias entre la hipótesis, el problema y objetivo.	Se evidencia algunas incoherencias entre la hipótesis, el problema y objetivo.	Se evidencia coherencia entre la hipótesis, el problema y objetivo, según las variables a investigarse.	Se evidencia claridad y coherencia entre la hipótesis, el problema y objetivos, según las variables o relación de variables asumidas.
ponderación	1	2	4	6
C7: Metodología	Existen muchas incoherencias entre el tipo, método, diseño, muestra, técnicas e instrumentos.	Existen algunas incoherencias entre el tipo, método, diseño, muestra, técnicas e instrumentos.	Se propone el tipo, método, diseño, muestra, técnicas e instrumentos en forma coherente	Se propone el tipo, método, diseño, muestra, técnicas e instrumentos en forma adecuada y coherente, basado en fuentes y permiten la contrastación de las hipótesis.
Ponderación	1	2	3	5

C8: Referencias bibliográficas.	Se presenta una bibliografía, muchos no están citados	Las referencias bibliográficas son los citados, pero no están en orden alfabético ni con los datos exigidos según APA	Las referencias bibliográficas son los citados, están en orden alfabético y con los datos exigidos según APA	Las referencias bibliográficas incluyen fuentes de revistas indizadas, son los citados, están en orden alfabético. Todos los citados están en las referencias y viceversa.
Ponderación	1	2	3	5
C9: Originalidad/innovación	El estudio es repetitivo de otros.	Se evidencia el bosquejo de un trabajo nuevo, pero sin referencia a fuentes,	Especifica lo nuevo del trabajo por lo menos en un aspecto basado en fuentes y argumentos.	Especifica lo nuevo del trabajo en diversos aspectos con respecto al estado del arte, basado en fuentes y argumentos. El resultado o producto se puede patentar.
Ponderación	1	3	7	10
C10: Pertinencia	El estudio no responde a las necesidades o demandas del contexto actual o futuro	El estudio responde de alguna manera a las necesidades o demandas del contexto actual o futuro	La investigación responde a necesidades y problemas del contexto actual, corroboradas en diversas fuentes.	La investigación responde a necesidades, problemas o demandas urgentes del contexto actual y futuro, corroboradas en datos y fuentes.
Ponderación	1	3	4	6
C11: Relevancia y aportes	No se evidencia relevancia ni aportes significativos en el ámbito regional y nacional.	Se evidencia poca relevancia y aportes en el ámbito regional y nacional, en la línea de investigación.	Se evidencia que la investigación será relevante y precisa algunos aportes en el ámbito regional y nacional.	La investigación será relevante con aportes significativos en el ámbito regional y/o nacional, enmarcado en una línea de investigación nacional o internacional.
Ponderación	0	3	7	10
C12: Claridad y coherencia	Se nota confusiones e incoherencias en muchos aspectos del proyecto.	Se evidencia poca claridad y coherencia entre los componentes básicos del proyecto.	Se evidencia claridad y coherencia entre los componentes básicos del proyecto.	Se evidencia claridad en todas sus partes y guarda coherencia entre los componentes del proyecto
Ponderación	1	3	4	6

Mi reflexión metacognitiva: ¿Cuáles son mis fortalezas y debilidades, en qué aspecto necesito apoyo/orientación, ¿qué debo hacer para superar las debilidades?

.....

Mi compromiso de mejora:

.....

Anexo E: RÚBRICA PARA LA VALORACIÓN DEL ARTÍCULO ACADÉMICO

Institución: Unidad de posgrado Facultad de Educación – UNCP

Sección: Maestría () Doctorado ()

Título del artículo:

Autor/Tesista:..... Fecha:

Muestra de desempeño: Artículo académico

Indicadores de desempeño	Niveles de desempeño			
	En inicio	En proceso de avance	Logro aceptable	Logro Destacado
C1: Título sintético	El título expresa el tema/variable investigada, en forma genérica y con muchas palabras.	El título expresa el tema/variable investigada, en más de 12 palabras.	El título expresa el tema/variable investigada, en forma sintética, en promedio de 12 palabras.	El título expresa el tema/variable investigada, en forma sintética y clara, en no más de 12 palabras.
Ponderación	1	2	3	4
C2: Desarrolla la estructura básica	El artículo presenta el título, y el desarrollo temático, con bibliografía, es muy voluminoso o demasiado pobre.	El artículo presenta el título, el autor, la introducción, el desarrollo temático, y las referencias bibliográficas	El artículo presenta el título, autor, resumen, abstract, palabras claves, la introducción, el desarrollo temático y las referencias bibliográficas.	Presenta el título, autor y su filiación institucional, resumen, abstract, palabras claves, la introducción, el desarrollo temático, la discusión/conclusiones y las referencias bibliográficas.
Ponderación	1	2	3	4
C3: Presenta el resumen y abstract.	Presenta el resumen, pero no el abstract.	Presenta el resumen y el abstract, pero está incompleta o inadecuada, elementos sueltos.	El resumen y abstract presenta sintéticamente el contenido y propuesta aporte del artículo, los conceptos claves.	El resumen presenta sintéticamente el contenido, intención y propuesta/aporte del artículo, los conceptos claves. El abstract es coherente al resumen.
Ponderación	1	2	3	4
C4: Introducción presenta las bases teóricas, epistémicas y antecedentes articuladas.	El desarrollo de las bases teóricas del artículo presenta el desarrollo temático sin aplicar normas de redacción internacional.	Presenta los antecedentes y el marco conceptual con pocas citas, aplicando normas de redacción internacional.	Presenta los antecedentes y el marco conceptual con citas, aplicando normas de redacción internacional.	Presenta el desarrollo de los fundamentos epistemológicos, los antecedentes y el marco conceptual en base a fuentes interrelacionadas y comentadas.
Ponderación	1	3	5	8
C5: Planteamientos de tesis y argumentos	No se plantea con claridad la tesis o idea principal.	Se plantea de modo genérico la tesis o idea principal.	Se plantea de modo específico la tesis o idea principal y sus argumentos básicos.	Se plantea de modo específico y con claridad la tesis o idea principal y los argumentos claros.
Ponderación	1	3	5	8
C6: Discusión y/o conclusiones.	No presenta discusión ni conclusiones.	Se hace una discusión general pero no se presenta conclusiones	Se hace una discusión del tema/problema, según enfoques, corrientes y un punto de vista asumido o propuesto.	Se hace una discusión del tema/problema, según enfoques, corrientes y un punto de vista asumido o propuesto. Se presenta conclusiones.
Ponderación	1	2	4	6
C7: Referencias bibliográficas completas	Se presenta una bibliografía general sin orden.	Las referencias bibliográficas son los citados, pero no están en orden.	Las referencias bibliográficas son los citados, están en orden alfabético y con los datos exigidos.	Las referencias bibliográficas son los citados, están en orden alfabético y con los datos exigidos. Todos los citados están en las referencias y viceversa.
Ponderación	1	2	4	6

Propiedades psicométricas de la escala de actitudes favorables hacia la violación en estudiantes de una universidad privada de Perú

Nunakaytupukukunap kaaninkunayanapaa
lulaykuna tupuna yačhapakuna mana muna chalay
huk nunap hatun yačhaywasičhu Pirukačhu

Kantageropage kengagantsipage kantagantsipage
kantëgotagetanëro ora osaraagantsi kara
sangenatageigatsi kara kasirikonipagekë
ogomentotsipongokë Perú

Recibido: 12 diciembre 2019 Corregido: 21 junio 2020 Aprobado: 24 junio 2020

Stephany Johanna Pinco-Ramos

*Nacionalidad: Peruana / Filiación Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables
stephanypinco@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9228-6610>*

Román Jesús Marquina-Lujan

*Nacionalidad: Peruana / Universidad San Ignacio de Loyola
rmarquina@usil.edu.pe / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5542-7234>*

Resumen

El presente estudio, fue desarrollado con la finalidad de determinar las propiedades psicométricas de la Escala de actitudes favorables hacia la violación (RSAS). La muestra estuvo conformada por 354 estudiantes de 18 a 30 años de edad, de una universidad privada en la ciudad de Chimbote del Perú. Los resultados, a nivel general señalan que la estructura de la escala presenta cinco factores en la población estudiada, alcanzando coeficientes de consistencia interna superiores al valor de 0,80. Respecto a la validez existen tres ítems que merecen ser revisados en posteriores estudios. En conclusión, se afirma que la escala RSAS a nivel general presenta una adecuada calidad psicométrica.

Palabras clave:

Actitudes favorables hacia la violación, violencia de género, estudiantes, psicometría.

Lisichiku limaykuna:

yanapaa lulaykuna
mana muna chalayčhu,
nunakaynin mana muna
chalay, yačhapakukuna,
nunakaytupuy.

Nibarintsipage katingatsaro:

anganëma eiroegi kara
osaraantagantsikë
,kisabakagantsi,
sangenaignatsi, panigeiri
matsigenga ikantagetari.

Psychometric Properties of the Favorable Attitudes Scale Towards Rape in Students of a Private University of Peru

Abstract

The present study was developed in order to determine the psychometric properties of favorable attitudes scale towards rape (RSAS). The sample was made up of 354 students from 18 to 30 years old, from a private university in the city of Chimbote, Peru. The results, at a general level, indicate that the scale structure presents five factors in the studied population, reaching internal consistency coefficients higher than 0.80 value. Regarding validity, three items deserve to be reviewed in subsequent studies. In conclusion, it is stated that the RSAS scale at a general level presents an adequate psychometric quality.

Keywords

Favorable attitudes towards rape, gender violence, students, psychometry.

Propriedades psicométricas da escala de atitudes favoráveis ao estupro em estudantes de uma universidade privada do Peru

Resumo

O presente estudo foi desenvolvido com o objetivo de determinar as propriedades psicométricas da escala de atitudes favoráveis ao estupro (RSAS). A amostra foi composta por 354 estudantes de 18 a 30 anos, de uma universidade privada na cidade de *Chimbote*, no Peru. Os resultados, em nível geral, indicam que a estrutura de escala apresenta cinco fatores na população estudada, atingindo coeficientes de consistência interna superiores a 0,80. Quanto à validade, três itens merecem ser revistos em estudos subsequentes. Em conclusão, afirma-se que a escala RSAS em nível geral apresenta uma qualidade psicométrica adequada.

Palavras-chave:

Atitudes favoráveis ao estupro, violência de gênero, estudantes, psicométrica.

Datos de los autores

Stephany Pinco-Ramos: Psicoterapeuta. Licenciada en Psicología con formación en psicoterapia Gestalt en niños y adolescentes, psicóloga comunitaria en la estrategia multisectorial de protección local a niñas, niños y adolescentes de comunidades indígenas del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables,

Román Jesús Marquina-Luján: Docente universitario a nivel de pre y posgrado e Investigador y asesor de tesis. Doctor en Ciencias de la Educación. Magister en Psicología, con mención en Psicología Clínica.

Introducción

En la actualidad la violencia de género se ha constituido un problema social, afectando la salud pública a nivel mundial. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018) refiere que el 35% de las mujeres a nivel mundial han padecido de algún tipo de violencia por parte de la pareja sentimental u otras personas, de igual manera, el 38% de los crímenes que terminan en muerte han sido realizados por las parejas varones. Asimismo, la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2018) indica que en América Latina el 50% de las mujeres han pasado alguna experiencia de violencia en su vida.

En el Perú, el Observatorio Nacional de la Violencia contra la mujer, informó que la Policía Nacional del Perú (2018) reportó 7,789 denuncias por violencia sexual, observándose un incremento del 26.2% hacia el 2012. El Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI; 2019) señaló que el 63.2% de las mujeres que comprenden entre los 15 y 49 años de edad presentaron algún tipo de agresión por sus parejas. El Banco Mundial (2019) señala que, dos de cada tres mujeres sufrieron violencia. Se puede manifestar que la violencia se presenta a nivel mundial y estos solo difieren por sus frecuencias (Sierra, Delgado-Domínguez & Gutiérrez-Quintanilla, 2007; OPS & OMS, 2018 y Banco Mundial, 2019).

A través de los años, el comportamiento humano ha sido estudiado en sus distintas manifestaciones; ahora, existe una gran preocupación en el mundo entero por el comportamiento que vulnera el derecho de los demás, la violencia ha crecido en muchos países en sus distintas manifestaciones, pero cuando hablamos que esta afecta a la mujer, tendríamos que hablar de muchos factores, como son, la personalidad, la sociedad y la cultura (Sierra, Delgado-Domínguez & Gutiérrez-Quintanilla, 2007).

La violencia hacia el sexo femenino ha estado asociada a ciertas distorsiones cognitivas, así como a algunas tradiciones, muchas veces se pensó que la conducta violenta del ser humano era una respuesta natural, siendo más explícita en los varones, estas afirmaciones presentaban sin ningún rigor científico. (Matos & Cordano, 2006). Al respecto se puede inferir entonces que las ideas, valores y costumbres relacionadas con el sexo femenino, se apoyan en un sistema de género que nos lleva a la devaluación de la mujer, subordinándola hacia el sexo opuesto, aceptando de alguna manera la violencia.

Tallada (2000) refiere que las instituciones sociales han otorgado mayor poder al hombre, siendo interpretado por muchos, que este puede usar la fuerza para violentar a la mujer, en forma sistemática el ámbito social generó que las mujeres desarrollen dependencia hacia sus cónyuges, evidenciando el control social ante ello. Constan planteamientos teóricos, que buscan explicar la presencia de esta problemática, como son la teoría del género y el modelo ecológico (Puente-Martínez, Ubillos-Landa, Echeburúa & Páez-Rovira 2016). Cabe señalar que en estos tiempos las cosas han variado, algunas de las instituciones públicas y privadas vienen implementado políticas en busca de la paridad de género, entendida como el equilibrio entre hombres y mujeres a nivel del ejercicio laboral. Hay que ser realistas, que aún falta mucho por lograr este cambio.

Ramos (2007) indica que los roles de género son considerados aquellas conductas que las personas van construyendo desde el ámbito social y cultura a partir de las características biológicas, de esta manera se construyen los géneros masculinos y femeninos. Así, se constituye el rol femenino que termina por delegar funciones que están ligadas al hogar, labores domésticas, debiendo ser cariños, tierna, delicada y abnegada. Todo lo contrario, al

sexo masculino, a quien se le relaciona con la productividad laboral, sustento económico del hogar, quien toma decisiones y protege, por ende, debe demostrar fortaleza y ser rudo para proteger a su pareja y a la familia, dejando de lado la debilidad y la demostración de afecto. (Ruiz, 1991). Ramos (2007) señalaba que la teoría del género, afirmaba la prevalencia que existía del hombre hacia la mujer respecto a la violencia, así como también, sea esta aceptado como algo habitual, existiendo una distribución de poder desequilibrada entre el hombre y la mujer, provocando la violencia de género. No se puede negar que aún existe un sistema de género que determina los valores y costumbres que el ser humano debe asumir en la sociedad, de esta manera, se puede decir que todavía la sociedad se organiza los roles que cada ser humano debe asumir.

Desde otras perspectivas la violencia contra la mujer se presenta como un problema que se origina en la cultura, en los modelos, así como en las representaciones sociales. Según Puente-Martínez, Ubillos-Landa, Echeburúa & Páez-Rovira (2016) indican que algunos reglamentos, leyes y pensamientos socialmente compartidos han actuado como cómplices de un orden social impuesto.

Por otro lado, Corsi (1994) indica que el modelo ecológico considera a los distintos espacios donde interactúa el ser humano, con la finalidad de entender y analizar el fenómeno de la violencia; por tal motivo, se debe tener en cuenta a los sistemas de interacción a nivel social y personal, como son, el macrosistema, exosistema, microsistema y el individual (Matos & Cordano, 2006).

A partir de lo mencionado, se puede referir que las actitudes no se presentan aislada, todo lo contrario, estas se hacen manifiestas en forma conjunta a través de sus componentes cognitivo, afectivo y conductual. (Summers, 1984; Whittaker & Sánchez, 2010) el primero, hace referencia al conjunto de percepciones e interpretaciones que presenta una persona frente a un objeto o situación de la vida, debe señalarse que estas interpretaciones no siempre serán positivas. El aspecto afectivo, se considera mucha importancia, ya que este tiene que ver con los sentimientos y las manifestaciones emocionales que se producen de la interacción con el objeto o situación, estas tendrán respuestas según la experiencia de cada persona. En lo conductual, nos referimos a las acciones que presentan las personas frente a los estímulos que derivan de los diferentes contextos donde se desenvuelve

Sánchez (2010) manifiesta que las actitudes desempeñan un rol esencial a lo que se le atribuye una valoración, de no existir dicha atribución los seres humanos estaríamos evaluando más de una vez cada situación vivida; es decir, las actitudes se generan ante un evento o estímulo y como consecuencia de ello se genera un valor de adaptación al respecto. Asimismo, las actitudes presentan funciones con valor orientado, lo cual significa que existen situaciones a las que se les presta más atención, de igual manera tienen un valor instrumental, que se presenta al momento que elegimos algo en nuestras vidas, las evaluaciones que haremos en los distintos contextos dependerá de aquello que deseamos adquirir.

Según Whittaker (2010) señala que el carácter social de las actitudes, fluye del contacto social que tiene la persona durante su vida, las actitudes se dan dentro del contexto donde interactuamos; por ende, se dice que las actitudes tienen naturaleza social y están medidas por el aprendizaje. El rol de género respecto a las actitudes puede conceptualizarse.

Las expectativas y conductas que se relacionan con postura social específica (Gough & Edwards, 1998). Por último, se puede citar a Kimball (2001) quien nos señala que la actitud, hace

referencia a la respuesta aprendida, que tenemos los seres humanos, en forma consistente sobre alguna situación u objeto, sea está a favor o en contra.

En definitiva, la violencia de género, ha sido siempre un fenómeno peligroso y que ha ido en aumento en los últimos años, a pesar de las leyes que se han impuesto a lo largo del tiempo. Por ello, es muy importante aportar con validaciones de escalas que permitan conocer las actitudes favorables a la violación, que sean conformes a nuestra realidad.

Consideramos que, el estudio de este tipo de actitudes es de importancia al momento de investigar sobre la violencia sexual y con mayor razón cuando el Perú ha acrecentado la frecuencia de la violencia sexual contra la mujer; por tal motivo, se busca extender las propiedades psicométricas del RSAS considerando también a los varones; por ello, este trabajo recaudo información en ambos sexos para realizar sus varemos correspondientes.

El presente trabajo busca aportar conocimientos a aquellos profesionales que se encuentran dentro del capo clínico y social, con la finalidad de poder identificar las distintas situaciones que presenta la sociedad y a su vez, sirva de marco referencial para estudios futuros; asimismo, los resultados que se puedan obtener de RSAS (anexo1) sirvan para prevenir la presencia de casos de violencia sexual, a través de la formulación de programas preventivos.

La finalidad del presente trabajo fue determinar las propiedades psicométricas de la Escala de actitudes favorables hacia la violación en estudiantes de una universidad privada en la ciudad de Chimbote en Perú.

Método

El presente estudio es de tipo tecnológico (Sánchez y Reyes, 2010) indican que estos responden a problemas técnicos, están orientados a demostrar la validez de algunas técnicas, para este trabajo sería, el instrumento utilizado, aplicando principios científicos que logren demuestren lo eficaz y objetivo que puede ser, con la finalidad que se pueda usar en estudios futuros.

Participantes

Para la presente investigación, la población estuvo conformada por 4,663, haciendo uso del muestreo probabilístico, se obtuvo una muestra de 354 estudiantes del nivel de pregrado de una universidad privada de nuevo Chimbote en Perú, de los cuales 204 fueron mujeres y 149 varones, de 18 a 40 años de edad.

Instrumento

La Escala de actitudes favorables hacia la violación, de Lottes (1991) está desarrollada con 20 ítems, los cuales miden las creencias respecto a la violación, violadores y las víctimas de violación. Su administración puede ser en forma individual o grupal y en edades de 18 a 64 años. Sus propiedades indican que son adecuadas, demostrando correlación significativa y valores de consistencia interna de ,91. El instrumento usado para esta investigación es el de Sierra (2007) en su versión española, quien halló un nivel de confiabilidad de ,92 en la muestra de varones y ,91 en mujeres, lo cual determina la adecuada consistencia interna del instrumento. Para este estudio se trabajó con la versión española de Sierra del 2007

Procedimiento

Es importante indicar que luego de realizar las coordinaciones pertinentes con las autoridades de la universidad, se aplicó el consentimiento informado a todos los estudiantes que serían la muestra de la presente investigación, luego se aplicó el RSAS en forma grupal, una vez recogido los datos, se organizaron para ser procesados a través del SPSS V24, empleando frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central, media, mediana y moda. De igual manera, se hizo uso de medidas de variabilidad, varianza, desviación estándar. Para ver la validez y fiabilidad del instrumento se aplicó la correlación ítem-test y el alfa de cronbach. Asimismo, se aplicó la prueba de Golmoronof Smirnot (K-S) para observar la distribución de los datos y para el análisis factorial de los ítems que permitiría determinar el número de factores de la escala se utilizó el test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO).

Resultados

Validez de constructo

Tabla 1
Estadístico de correlación ítem – test de la Escala de Actitudes Favorables hacia la Violación.

Ítems	Correlación total de elementos corregida
Ítem 1	,222
Ítem 2	,383
Ítem 3	,073
Ítem 4	,169
Ítem 5	,416
Ítem 6	,235
Ítem 7	,499
Ítem 8	,448
Ítem 9	,380
Ítem 10	,408
Ítem 11	,521
Ítem 12	,394
Ítem 13	,538
Ítem 14	,457
Ítem 15	,393
Ítem 16	,428
Ítem 17	,491
Ítem 18	,194
Ítem 19	,527
Ítem 20	,510

Los resultados (tabla1) nos muestran valores superiores a ,22 a excepción de los ítems tres, cuatro y 18, los cuales necesitan ser revisados para futuros estudios.

Tabla 2
Análisis factorial exploratorio de componentes principales de la Escala de Actitudes Favorables hacia la Violación.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,936	24,678	24,678	4,936	24,678	24,678	2,657	13,287	13,287
2	1,578	7,890	32,568	1,578	7,890	32,568	2,384	11,921	25,208
3	1,396	6,982	39,550	1,396	6,982	39,550	2,105	10,523	35,731
4	1,173	5,864	45,414	1,173	5,864	45,414	1,509	7,546	43,277
5	1,028	5,141	50,555	1,028	5,141	50,555	1,456	7,279	50,555
6	,933	4,665	55,220						
7	,930	4,648	59,869						
8	,864	4,318	64,187						
9	,778	3,890	68,077						
10	,778	3,888	71,965						
11	,722	3,611	75,576						
12	,653	3,264	78,840						
13	,642	3,209	82,049						
14	,600	2,998	85,047						
15	,552	2,758	87,805						
16	,533	2,667	90,472						
17	,526	2,631	93,102						
18	,490	2,451	95,553						
19	,470	2,350	97,903						
20	,419	2,097	100,000						

Se observa (tabla 2) que el análisis factorial exploratorio reporta una varianza explicada de 50,555%, expresada en 5 factores.

Tabla 3
Análisis factorial de rotación varimax – KMO de la Escala de Actitudes Favorables hacia la violación.

Ítems	Componente				
	1	2	3	4	5
15. Una razón por la cual las mujeres denuncian violaciones falsas es que ellas frecuentemente tienen la necesidad de llamar la atención.	,712				
16. En la mayoría de violaciones, la víctima es promiscua o tiene mala reputación.	,646				
17. Muchas mujeres tienen un deseo oculto de ser violadas, y pueden inconscientemente crear una situación en la que exista la posibilidad de ser atacadas sexualmente.	,641				
13. Muchas veces, una mujer fingirá que no quiere tener sexo debido a que ella no quiere parecer fácil, pero ella realmente estará esperando que el hombre la obligue.	,581				
14. Una mujer que sea engreída y que se crea demasiado atractiva como conversar con alguien se merece una lección.	,496				

20. La violación de una mujer por un hombre que ella conozca se puede definir como una “mujer que luego cambió de opinión”.	,480			
7. De alguna manera se justifica que un hombre obligue a una mujer a tener sexo con él si ella le permitió ir por ella a su casa.		,653		
8. A veces, la única manera en que un hombre pueda excitar a una mujer fría (frígida) es mediante el uso de la fuerza.		,630		
10. Una mujer violada es una mujer menos deseable.		,622		
11. De alguna manera, se justifica que un hombre obligue a una mujer a tener sexo con él si ya habían tenido sexo en el pasado.		,544	,451	
3. La resistencia mostrada por una mujer debería ser el factor más importante para determinar si hubo violación.		,442		
2. Un hombre tiene cierta justificación al obligar a una mujer a tener sexo si ella le permitió creer que se acostaría con él.			,725	
19. De alguna manera se justifica que un hombre obligue a una mujer a tener sexo con él si ellos han estado saliendo durante mucho tiempo.			,582	
1. El hecho de ser maltratadas es un estímulo sexual para muchas mujeres.			,510	,473
12. Para proteger al hombre, debería ser difícil comprobar que ha existido una violación.			,506	
6. Muchas mujeres denuncian haber sido violadas falsamente debido a que están embarazadas y quieren proteger su reputación.				,777
5. Si a una chica le comienzan a besar el cuello y a acariciarla y luego ella ya no lo puedo controlar, es su culpa si su pareja la obliga a tener sexo.				,634
9. Una acusación de violación dos días después de haber sucedido lo hechos probablemente no sea realmente una violación.				,425
18. La violación es la expresión de un deseo incontrolable de sexo.				,712
4. La razón por la que muchos violadores cometen una violación es por su impulso sexual.				,691

El resultado del análisis factorial de rotación Varimax, señala que los ítems de la Escala de actitudes hacían la violación, saturan en cada factor.

Resultados sobre la confiabilidad

Tabla 4
Análisis de fiabilidad de cronbach de la Escala de Actitudes Favorables hacia la Violación.

Factor	Alfa de Cronbach	N de elementos
1	,739	6
2	,523	5
3	,568	4
4	,470	3
5	,408	2
Escala Total	,810	20

Se aprecia que existe una adecuada consistencia interna en la Escala de actitudes hacia la violación, demostrada a través, del valor obtenido por el coeficiente de cronbach, el cual es de ,810 a nivel general.

Normas del instrumento

Tabla 5
Baremo según sexo de la Escala de Actitudes Favorables hacia la Violación.

PC	Mujeres	Hombres	PC
99	74	74	99
95	62	68	95
90	56	64	90
85	54	62	85
80	52	60	80
75	51	57	75
70	50	56	70
65	48	55	65
60	47	54	60
55	45	53	55
50	44	51	50
45	43	50	45
40	42	48	40
35	41	47	35
30	39	44	30
25	39	43	25
20	37	42	20
15	35	42	15
10	33	38	10
5	31	35	5
1	26	25	1
N	204	149	N
Media	44,911	51,033	Media
Mediana	44	51	Mediana
Moda	39	42	Moda
DE	9,486	9,88	DE
Min.	24	24	Min.
Max.	79	74	Max.

Se observan las normas tipo percentil (tabla 5) de la Escala de actitudes favorables hacia la violación construida en base a 354 estudiantes universitarios, de los cuales 149 son varones y 204 mujeres.

Tabla 6
Baremo según dimensiones del análisis factorial exploratorio de la Escala de Actitudes Favorables hacia la Violación.

Pc	F1	F2	F3	F4	F5	Pc
99	27	19	15	14	10	99
95	22	16	13	12	9	95
90	20	14	12	11	9	90
85	19	14	11	10	8	85
80	18	13	10	10	8	80
75	18	12	10	9	8	75
70	17	12	9	9	8	70
65	17	11	9	9	7	65
60	16	11	8	8	7	60
55	15	11	8	8	7	55
50	15	10	8	8	7	50
45	14	10	7	7	6	45
40	13	9	7	7	6	40
35	13	9	7	7	6	35
30	12	9	6	6	6	30
25	12	8	6	6	5	25
20	10	8	6	6	5	20
15	10	8	5	5	5	15
10	9	7	4	5	4	10
5	7	7	4	4	3	5
1	6	5	4	3	2	1

Estos resultados (tabla 6) nos muestran las normas tipo percentil de la Escala de actitudes favorables hacia la violación construida en base a 354 estudiantes de una universidad privada, destacando los cinco factores encontrados en el análisis exploratorio.

Discusión

El Perú es uno de los países en Sudamérica que en los últimos años ha presentado un incremento en la violencia en general y la violencia sexual contra la mujer es algo que despertó a las autoridades, quienes endurecieron las penas con la finalidad de poder aplacar este tipo de violencia; Bosch y Ferrer (2000) “la violencia de género paso a ser de cuestión privada a un problema social” (p.2) y hoy vemos que los esfuerzos por erradicarla no han sido suficientes.

Gonzales y Fernández (2010) nos dicen que, la violencia en las relaciones de pareja, se encuentran determinadas en gran medida por los roles sociales tradicionales que se asumen en un contexto social y esta es aprendida desde nuestra infancia, involucrando al hogar como su primer condicionante, entonces desde esta perspectiva el tema educativo podría ser un gran aliado para su prevención.

El presente estudio, busca contribuir con el ámbito clínico y social, debido a la necesidad; este trabajo se sitúa dentro de este contexto, y se plantea como objetivo el análisis de la validez y de la confiabilidad de la Escala de Actitudes Favorables hacia la Violación (RSAS) dado que tanto el estudio original de Lottes (1991) como el de Sierra, Rojas, Ortega y Ortiz (2007) lo desarrollaron en estudiantes universitarios, lo cual se consideró, para que se realizara en nuestro país.

La validez de constructo de la RSAS, se efectuó realizando un análisis de los ítems, donde se pueden encontrar que tres de ellos (ítem tres, cuatro y 18) no obtiene el valor mínimo exigido (.20). Kline (2005) refiere que lo más recomendable en estos casos, sería eliminar estos ítems, por no alcanzar el umbral; No obstante, en este trabajo se decidió conservarlos, su eliminación no afectaba la fiabilidad al punto de no ser consistente, de igual manera se consideró que este estudio es el primero en el Perú, por lo cual, en un futuro si sería recomendable aclarar el escenario de los ítems. Por otro lado, se debe señalar que Sierra, Rojas, Ortega y Ortiz (2007) también hallaron que el ítem cuatro presentaba un valor menor al esperado en la correlación ítem-test.

Respecto al análisis factorial Hernández, Fernández y Baptista (2014) indican que para decretar la validez de constructo es considerada la más importante de los tipos de validez existentes, por tal motivo, realizar el análisis factorial exploratorio permitió probar que los ítems se alinean a cinco factores. Es necesario señalar que Sierra, Rojas, Ortega y Ortiz (2007) reportaron unidimensionalidad en la escala, siendo esto, lo que buscan muchos autores. Sin embargo, es importante señalar que Wright y Linacre (1989) mencionaron que “en la práctica, ningún instrumento puede ser perfectamente unidimensional” (Citado en Burga, 2006, p.55).

Por otro lado, el valor de alfa de cronbach, nos dice que el instrumento presenta una adecuada consistencia interna, siendo el valor obtenido superior a .80. La versión original de Lottes (1991) reportó un valor de .91 y en la adaptación al español se halló .92 en varones y .91 en mujeres. De igual forma se puede apreciar que el RSAS en otros contextos responde a un nivel de validez muy adecuado (Geroge & Mallery, 2003).

Muñiz (2003) señala que las adaptaciones previas no han presentado datos sobre baremos percentilares, manifiesta que los baremos sirven para contrastar los hallazgos obtenidos de un individuo en la población y a su vez, esto permite analizarlo; por ende, en este estudio se buscó desarrollar baremos para varones y mujeres, así como, por dimensiones, encontrando diferencias significativas.

Por último, se debe señalar que existen cinco factores de la escala que se alinean a la teoría de las funciones del RSAS, a su vez, es indicado mencionar que tres ítems muestran bajo nivel exigible, lo cual afecta significativamente el nivel de fiabilidad. Sin embargo, se debe reconocer que, en su totalidad, se haya consistencia interna, lo que demuestra que sus propiedades psicométricas sean consistentes.

Conclusiones

En el presente estudio podemos plantear algunas conclusiones principales como son: (1) la violencia de género es un problema que se encuentra oculto por muchos años hoy se ha convertido en un problema social y a pesar de existir colectivos, leyes y programas que buscan disminuir y erradicarla aún nos falta generar mayor conciencia para frenarla y la educación sería un buen vehículo para ello; (2) El análisis ítem test muestra validez de constructo, debido a que los valores hallados superan el mínimo exigido .20; sin embargo hay que precisar que existe una excepción de los ítems tres, cuatro y 18; (3) El análisis factorial señala que los ítems se alinean a cinco factores; (4) El valor de fiabilidad a nivel general .810 indica que la escala RSAS presenta adecuada consistencia interna (5) Por último, se hallaron las normas percentilares para hombres y mujeres, así como por dimensiones para la población actual debido a que sí presentaron diferencias.

Referencias bibliográficas

- Banco Mundial (2019). *10 mensajes sobre la violencia contra las mujeres en el Perú*. Recuperado de <https://www.bancomundial.org/es/events/2019/06/11/10-mensajes-sobre-la-violencia-contra-las-mujeres-en-el-peru>
- Bosch, E. & Ferrer, V. (2000). La violencia de género: De cuestión privada a problema social. *Intervención Psicosocial*, 9(1), 7-19. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1798/179818244002.pdf>
- Burga, A. (2006). La unidimensionalidad de un instrumento de medición: perspectiva factorial. *Revista de psicología*, 14(1), 53-80. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/642/629>
- Corsi, J. (1994). *Violencia familiar: Una mira interdisciplinaria sobre un grave problema social*. Buenos Aires: Paidós.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gonzales, H. y Fernández, T. (2010). Género y maltrato: violencia de pareja en jóvenes de Baja California. *Estados fronterizos* 11(22), 97-128. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=11&sid=2doc3947-8480-4724-b31e-d8042b05b1a6%40sessionmgr4008>
- Gough, B. & Edwards, G. (1998). El que habla de la cerveza: cuatro muchachos, un cabo y la reproducción de las masculinidades. *El Sociological Review*, 3(46), 409-455. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/sore.1998.46.issue-3/issuetoc>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª ed.). México D. F.: Mc. Graw Hill.
- Kimball, Y. (2001). *Psicología de las actitudes*. Buenos Aires: Paidós S.A.
- Kline, P. (2005). *The handbook of psychological testing*. London: Routhledge. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=lm2RxaKaok8C&printsec=frontcover&hl=es&source=gb_s_ge_summary_r&cad=o#v=onepage&q&f=false
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2019). Perú: indicadores de violencia familiar y sexual, 2012-2019. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1686/libro.pdf
- Matos, S. & Cordano, D. (2006). *Violencia conyugal física en el Perú: distribución regional, caracterización de víctimas y agresores, factores asociados y consecuencias de un problema de salud pública*. Lima: INEI. Recuperado de <http://catalogo.ulima.edu.pe/pages/10/79097.html>
- Muñiz, J. (2003). *Teoría Clásica de los Test*. Madrid: Pirámide.
- Observatorio Nacional de la Violencia contra las mujeres y los integrantes del grupo familiar (2018). Estadísticas de la Policía Nacional del Perú. Recuperado de https://observatorioviolencia.pe/datos-pnp_01-2/
- Organización Mundial de la Salud (2018). *Violencia contra la mujer*. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>
- Organización Panamericana de la Salud (2018). Violencia contra las mujeres en América latina y el caribe: Análisis comparativo de datos poblacionales de 12 países. Recuperado de https://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=8175:2013-violence-against-women-latin-america-caribbean-comparative-analysis&Itemid=41342&lang=es
- Puente-Martinez, A. Ubillos-Landa, S., Echeburua, E. & Páez-Rovira, D. (2016). Factores de riesgo asociados a la violencia sufrida por la mujer en la pareja: una revisión de meta-análisis y estudios recientes. *Revista Anales de psicología* 32(1). <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.189161>

- Lottes, I. (1991). Belief systems: Sexuality and rape. *Journal of Psychology and Human Sexuality*, 4(1), 37-59. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/232604308_Belief_systems_Sexuality_and_rape
- Ramos, M. (2007). *Guía educativa masculinidad y violencia familiar*. Lima: Manuela
- Ruiz, P. (1991). *Género, educación y desarrollo*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Sánchez, J. (2010). Actitudes hacia el machismo. *Revista Ciencia y aprendizaje*, 2(1), 147-162.
- Sánchez, M. & Reyes, C. (2010). *Metodología y Diseño de la investigación científica* (4ta ed.). Lima: Visión universitaria.
- Sierra, J., Delgado-Domínguez, C. & Gutiérrez-Quintanilla, J. (2007). Escala de actitud favorable hacia la violación: primeras evidencias a cerca de su fiabilidad y validez en muestras salvadoreñas. *Revista Universitas Psychologica*, 5(3), 539-548. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/647/64760306.pdf>
- Sierra, J., Rojas, A., Ortega, V. & Ortiz, D. (2007). Evaluación de actitudes sexuales machistas en universitarios: primeros datos psicométricos de las versiones españolas de la Double Standard Scale (DSS) y de la Rape Supportive Attitude Scale (RSAS). *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 7(1), 41-60. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/volumen7/num1/157/evaluacin-de-actitudes-sexuales-machistas-ES.pdf>
- Summers, G. (1984). *Medición de actitudes*. México D.F.: Trillas S. A.
- Tallada, A. (2000). Factores psicosociales y culturales asociados a la violencia contra la mujer en la relación de pareja. *En bvs.minsa.gob.pe*. Recuperado de <http://bvs.minsa.gob.pe/local/contenido/6701.pdf>
- Whittaker, J. (2010). *La psicología social en el mundo de hoy*. México D.F.: Trillas S. A.



© 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.

Anexo 1

Escala de Actitudes Favorables hacia la Violación (RSAS) de Lottes (1991), (Adaptado por Sierra, 2007)

- Muy en desacuerdo : 1
 En desacuerdo : 2
 Indeciso : 3
 De acuerdo : 4
 Muy de acuerdo : 5

01	El hecho de ser maltratadas es un estímulo sexual para muchas mujeres.	1	2	3	4	5
02	Un hombre tiene cierta justificación al obligar a una mujer a tener sexo si ella le permitió creer que se acostaría con él.	1	2	3	4	5
03	La resistencia mostrada por una mujer debería ser el factor más importante para determinar si hubo violación.	1	2	3	4	5
04	La razón por la que muchos violadores cometen una violación es por su impulso sexual.	1	2	3	4	5
05	Si a una chica le comienzan a besar el cuello y a acariciarla y luego ella ya no lo puedo controlar, es su culpa si su pareja la obliga a tener sexo.	1	2	3	4	5
06	Muchas mujeres denuncian haber sido violadas falsamente debido a que están embarazadas y quieren proteger su reputación.	1	2	3	4	5
07	De alguna manera se justifica que un hombre obligue a una mujer a tener sexo con él si ella le permitió ir por ella a su casa.	1	2	3	4	5
08	A veces, la única manera en que un hombre pueda excitar a una mujer fría (frígida) es mediante el uso de la fuerza.	1	2	3	4	5
09	Una acusación de violación dos días después de haber sucedido lo hechos probablemente no sea realmente una violación.	1	2	3	4	5
10	Una mujer violada es una mujer menos deseable.	1	2	3	4	5
11	De alguna manera, se justifica que un hombre obligue a una mujer a tener sexo con él si ya habían tenido sexo en el pasado.	1	2	3	4	5
12	Para proteger al hombre, debería ser difícil comprobar que ha existido una violación.	1	2	3	4	5
13	Muchas veces, una mujer fingirá que no quiere tener sexo debido a que ella no quiere parecer fácil, pero ella realmente estará esperando que el hombre la obligue.	1	2	3	4	5
14	Una mujer que sea engreída y que se crea demasiado atractiva como conversar con alguien se merece una lección.	1	2	3	4	5
15	Una razón por la cual las mujeres denuncian violaciones falsas es que ellas frecuentemente tienen la necesidad de llamar la atención.	1	2	3	4	5
16	En la mayoría de violaciones, la víctima es promiscua o tiene mala reputación.	1	2	3	4	5
17	Muchas mujeres tienen un deseo oculto de ser violadas, y pueden inconscientemente crear una situación en la que exista la posibilidad de ser atacadas sexualmente.	1	2	3	4	5
18	La violación es la expresión de un deseo incontrolable de sexo.	1	2	3	4	5
19	De alguna manera se justifica que un hombre obligue a una mujer a tener sexo con él si ellos han estado saliendo durante mucho tiempo.	1	2	3	4	5
20	La violación de una mujer por un hombre que ella conozca se puede definir como una "mujer que luego cambió de opinión".	1	2	3	4	5

Factores organizacionales en una institución educativa privada del Callao-Perú

Kamachinakuykuna kayninkuna huk nunap yaáchachina yaáchachinawasióchu Kallawkaóchu

Kantagantsipage patoitagantsikë kara ogomentotsikë kasintagantsi kara kallaokë

Recibido: 11 febrero 2020 Aprobado: 22 abril 2020

Rosa Milagro de Maria Delgado Herrera

Nacionalidad: Peruana / Filiación: Pontificia Universidad Católica del Perú

Correo: rosa.delgadoh@pucp.edu.pe / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9024-875X>

Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya

Nacionalidad: Peruana / Filiación: Pontificia Universidad Católica del Perú

Correo: aosanchezh@pucp.edu.pe / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3902-5902>

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar los factores organizacionales que, desde la gestión educativa, garantizan la eficacia escolar en una institución privada del Callao. A través de la revisión de la bibliografía se contextualiza y define a la eficacia escolar, se recogen sus características y se identifican los factores organizacionales propios de esta. Asimismo, se definieron los temas preliminares. En base a estas categorías se estableció la guía de entrevista semiestructurada la cual fue aplicada a docentes de la institución previamente descrita. La información recogida y organizada como producto de la revisión bibliográfica fue contrastada con la información resultante de las entrevistas aplicadas. Fruto de la discusión e interpretación de los resultados se identificaron nueve factores organizacionales presentes en la institución analizada. Al final de la investigación se concluye que existe presencia de factores organizacionales en la institución, además se asume que la eficacia escolar no se logra siguiendo una fórmula o lista de cotejo, pues su logro depende de variables propias de cada escuela.

Palabras clave:

Factores organizacionales, eficacia escolar, modelo de gestión educativa estratégica.

Lisichiku limaykuna:

Kamachinakuykuna kayninkuna, yaáchana atipay, allip yaáchay lulanalikanapa.

Nibarintsipage katingatsaro:

kantagantsipage patoitagantsikë, kaninara kara ogotagantsikë, angankero kaninansti ogenganepage.

Organizational Factors in a Private School of Callao

Abstract

This article aims to analyze the organizational factors that, from the educational management, guarantee school effectiveness in a private institution of Callao. Through the review of the bibliography school effectiveness is contextualized and defined, its characteristics are collected and its organizational factors are identified. Likewise, preliminary issues were defined. Based on these categories, the semi-structured interview guide was established, which was applied to teachers of the previously described institution. The information collected and organized as a product of the bibliographic review was contrasted with the resulting information from the interviews applied. As a result of the discussion and interpretation of the results, nine organizational factors were identified in the analyzed institution. At the end of the investigation it is concluded that there is presence of organizational factors in the institution, it is also assumed that school effectiveness cannot be achieved following a formula or checklist, since its achievement depends on the variables of each school.

Keywords

Organizational factors, school effectiveness, strategic educational management model.

Fatores organizacionais em uma instituição educativa particular do *Callao-Perú*

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar os fatores organizacionais que, a partir da gestão educativa, garantem a eficácia escolar em uma instituição privada do *Callao*. Através da revisão da bibliografia é contextualizada e definida a eficácia, suas características são coletadas e seus fatores organizacionais são identificados. Da mesma forma, foram definidos os temas preliminares. Com base nessas categorias, foi estabelecido o guia da entrevista semiestruturada aplicado aos professores da instituição descrita anteriormente. As informações coletadas e organizadas como produto da revisão bibliográfica foram contrastadas com as informações resultantes das entrevistas aplicadas. Em decorrência da discussão e interpretação dos resultados, foram identificados nove fatores organizacionais na instituição analisada. Ao final da investigação conclui-se que há presença de fatores organizacionais na instituição, atribui-se que a eficácia escolar não pode ser alcançada seguindo uma fórmula ou *checklist*, uma vez que sua realização depende das variáveis próprias de cada escola.

Palavras-chave:

Fatores organizacionais, eficácia escolar, modelo estratégico de gestão educativa.

Datos de los autores

Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya es docente e investigador en educación. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Humboldt de Berlín, Alemania. Magister en Gestión de la Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Miembro del Grupo de Investigación GEDEP – PUCP.

Rosa Milagro de Maria Delgado Herrera es docente e investigadora en educación y acreditación. Bachiller en Educación en la especialidad de educación primaria. Estudiante de la maestría de educación con mención en Gestión de la Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Miembro del Grupo de Investigación GEDEP – PUCP.

Comprendiendo la eficacia escolar

“Si la varianza total del rendimiento no puede ser exclusivamente explicada por las diferencias entre los alumnos (v. gr. aptitudes, motivación, etc.), existen razones para pensar en la posibilidad de mejorar el rendimiento en las escuelas.” (Klitgaard y Hall, 1974 citado en Báez, 1994)

A raíz del informe Coleman (1966) citado en Murillo et al (2000), el cual planteaba como uno de sus resultados más sorprendentes que la escuela ejerce una escasa influencia en el rendimiento escolar de los estudiantes, surgió un interés social por descubrir cuál es el impacto que tiene la escuela en los aprendizajes y cuáles son los factores escolares que los suscitan. Es así que surgen movimientos, investigaciones y líneas de trabajo cuyo objetivo ha sido estudiar la eficacia escolar.

Al hablar de eficacia escolar hacemos referencia a, tal y como mencionan Morley y Rassool (1999) “una mezcla de diferentes ideologías que incorpora conocimientos bajo el énfasis de la calidad educativa”(Citado en Blanco et al, 2008, p. 23). Pero ¿qué es la eficacia escolar? Sammons (2011) citado en Carreras (2013), Cueto, Ramírez & León (2003) y Blanco et al (2008) coinciden en que se comprende por eficacia escolar a la capacidad que tienen las instituciones escolares de superar los aprendizajes esperados de los estudiantes -los cuales, tal y como mencionan Granvik et al. (2018:466), son definidos muchas veces “en base a su rendimiento inicial y a su historial social, económico y cultural”- y de asegurar su desarrollo a nivel integral -no solo a nivel del cumplimiento de metas y de la significatividad de los aprendizajes; sino también, tal y como mencionan Huamán (2018), Murillo (2004) y Cornejo & Redondo (2007), del desarrollo de su autoconcepto, de su capacidad reflexiva y crítica, de su formación en valores, de su bienestar y satisfacción-. Esta concepción centrada en el estudiante como el centro del proceso educativo es complementada por Schereens (2004 citado en Huamán, 2018, p. 16), quien hace referencia a otro aspecto que es comprendido dentro de la eficacia escolar: “la efectividad de mejora de las condiciones en el ámbito escolar”, las cuales involucran al maestro, al aula y las relaciones con la comunidad educativa.

Finalmente, el concepto de escuelas eficaces evoluciona y a partir de Carreras (2013) comenta que desde los años setenta las escuelas eficaces surgen como un movimiento alternativo que se centra en los procesos formativos que se generan al interior de la comunidad educativa en lugar de centrarse en el tradicional modelo “input-output”. Como consecuencia el concepto implica la calidad educativa, pasando de centrarse en la obtención de resultados cuantificables a ser relacionada- tal y como mencionan Murillo & Román (2007); Blanco et al (2008); Muñoz y Murillo (2010 citado en Huamán, 2018)- con conceptos como equidad, eficiencia y compromiso de los agentes involucrados en la labor educativa; siendo el objetivo principal la búsqueda constante de la mejora escolar.

Las características de las escuelas eficaces

Los siguientes autores Hofman, Hofman & Gray (2015); Stoll & Dean (1999); Hopkins, Ainscow y West (1994 citados en Murillo et al, 2000); Fernández (2004) coinciden en el siguiente planteamiento: sin prestarle atención a la cultura escolar es difícil hablar de mejoras escolares; ello debido a que la cultura es una característica indesligable de la escuela.

Murillo et al (2000) proponen que las escuelas eficaces poseen las siguientes características: compromiso y participación colectiva de la comunidad escolar -característica también

mencionada por Cornejo & Redondo (2007)-, implicación activa y positiva del profesorado y de los directivos en el proceso de aprendizaje (Gamazo et al., 2018; Purkey y Smith, 1983 citados en Báez, 1994)-, trabajo docente colaborativo, esfuerzo constante por el alcance de la calidad (de manera sistemática y organizada), adaptación del proceso de enseñanza y aprendizaje y de los procesos organizativos y relacionales, auto-motivación institucional por la mejora escolar, evaluación y acompañamiento constante del progreso de los alumnos (Davis & Thomas, 1992; Purkey y Smith, 1983 citados en Báez, 1994; Wang, Walters & Thum, 2012 citados en Granvik et al., 2018) y de los procesos.

Otras características, facilitación de contextos de aprendizajes (Huamán, 2018); las relaciones positivas y fluidas entre maestros y familias y la promoción de un clima institucional positivo/estimulante (Fernández, 2004; Cornejo & Redondo, 2007; Stoll & Dean, 1999; Davis & Thomas, 1992), también tenemos, la adaptación curricular, la responsabilidad del centro sobre los recursos y la promoción del desarrollo de la autonomía (Gamazo et al., 2018).

Cornejo & Redondo (2007) comparten las siguientes características: metas compartidas claras y definidas -también mencionado por Stoll & Dean (1999), Davis & Thomas (1992) y Fernández (2004)-, liderazgo educativo y pedagógico activo -planteado por Davis & Thomas (1992); Gamazo et al (2018); Modin, Låftman & Östberg (2017 citados en Granvik et al, 2018); Wang, Walters & Thum (2012 citados en Granvik et al., 2018)-, focalización en los aprendizajes integrales -definido por Stoll & Dean (1999)-, sentido de pertenencia, capacidad de aprendizaje de la escuela y desarrollo profesional -establecido por Gamazo et al (2018).

Davis & Thomas (1992) consideran como características tener: grandes expectativas docentes sobre el rendimiento del estudiante -coinciden con Modin, Låftman & Östberg (2017 citados en Granvik et al., 2018); Purkey y Smith (1983 citados en Báez, 1994)-, un entorno seguro y ordenado para el aprendizaje (Wang, Walters & Thum, 2012 citados en Granvik et al., 2018), énfasis en el aprendizaje de habilidades básicas (Stoll & Dean, 1999), mejora en el desempeño docente (Wang, Walters & Thum, 2012 citados en Granvik et al., 2018), principios sobre gestión del aula (Gamazo et al., 2018).

Finalmente, se encuentra el tener una estructura escolar que promueva el aprendizaje (Modin, Låftman & Östberg, 2017 citados en Granvik et al., 2018) y la participación de los padres de familia, el uso eficiente del tiempo en el aula y la flexibilidad, creatividad y adaptabilidad de las actividades educativas (Purkey y Smith, 1983 citados en Báez, 1994).

Las características previamente mencionadas han sido planteadas por los diversos autores como elementos presentes en escuelas que se identifican como eficaces, estas características son de naturaleza estructural, de gestión, de compromiso, de procesos, de pensamiento, de formación y de oportunidades; lo anterior permite comprender que la labor a desarrollarse es compleja pues demanda un trabajo institucional sistémico.

La gestión educativa orientada hacia la eficacia escolar

“Elementos claves para la mejora de las escuelas: en primer lugar, una administración que confíe en sus docentes y que apoye su trabajo. (...) una escuela en la que prevalezca la cultura del aprendizaje de todos (sólo se puede conseguir que los estudiantes aprendan si los docen-

tes aprenden también), (...) y unos docentes comprometidos con sus estudiantes, su escuela y la sociedad.” (Murillo & Martínez, 2016:130).

Las investigaciones sobre la eficacia escolar han logrado demostrar que, contrario a los resultados del informe Coleman (1966, citado en Murillo et al, 2000), la escuela sí tiene influencia en los aprendizajes de sus estudiantes. En base a esta premisa, en este apartado se identificarán -desde la literatura- cuáles son los elementos que facilitan el logro de la eficacia escolar.

Blanco et al (2008), Edmonds (1982, citado en Báez, 1994), Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (2000), Muñoz et al. (2004, citado en Blanco, 2008), Fernández (2003 citado en Blanco, 2008), Blanco (2009), Sammons (2011 citado en Murillo & Martínez, 2016), López & Gonzales (2011 citados en Carreras, 2013), Murillo (2008), Hofman, Hofman & Gray (2015), La Torre & Filp (1990 citados en Huamán, 2018) plantean los siguientes factores como propios de las escuelas eficaces:

1. Sentido de comunidad: Comprendida como la existencia de metas claras, conocidas y compartidas por la comunidad escolar, y como el índice de grupalidad alto (trabajo docente colaborativo).
2. Liderazgo educativo y pedagógico: Centrado en la atención a la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. La experiencia y el grado de actualización pedagógica del director son importantes para desarrollar este liderazgo.
3. Clima escolar y de aula: Entendido como ambiente ordenado y seguro que facilita y estimula el proceso de enseñanza-aprendizaje, las relaciones positivas entre los miembros de la comunidad educativa y la presencia de un ambiente afectivo y que fomenta el aprendizaje.
4. Organización del aula: Disposición y articulación de las actividades en el aula, la organización física de la misma para facilitar el aprendizaje.
5. Altas expectativas: Altas expectativas docentes sobre las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, de los directivos sobre el desempeño docente y de los padres de familia sobre el centro educativo.
6. Calidad de la enseñanza y del currículo: Enseñanza centrada en el aprendizaje a través de estrategias individualizadas orientadas a la formación integral de los estudiantes y a la atención a la diversidad.
7. Seguimiento y evaluación en todos los niveles: Acompañamiento del progreso de los estudiantes, del profesorado y de la institución con el objetivo de mejora continua.
8. Aprendizaje organizativo/ Desarrollo profesional: Apertura hacia la formación continua, el aprendizaje continuo y la innovación progresiva.
9. Compromiso e implicación de la comunidad educativa: Participación de las familias en las diferentes actividades escolares y apoyo en las tareas educativas de extensión (responsabilidad compartida).
10. Recursos educativos e infraestructura: Recursos materiales y humanos orientados a la promoción de la mejora educativa.
11. Gestión del tiempo: Distribución efectiva del tiempo en el aula de clases.
12. Estabilidad docente: Experiencia y bienestar docente como requisito previo para el buen desempeño.

13. Cultura escolar positiva: Respetar el input con que ingresan los estudiantes, las diversas realidades de donde vienen, los diversos estilos de aprendizaje existentes.
14. Políticas escolares contextualizadas: Comprendidas como los lineamientos que guían el quehacer educativo, tienen el poder de mejorar o dificultar la labor educativa diaria.

En base a los factores previamente mencionados y al modelo de gestión educativa, se buscará identificar los elementos que desde la gestión educativa garantizan la eficacia escolar.

“La gestión educativa estratégica es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales. Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático.” (IIPE, 2000:16)

La Secretaría de Educación Pública (2010) establece 9 componentes que le dan soporte al modelo de gestión educativa estratégica: El liderazgo compartido, el trabajo colaborativo, la planeación estratégica, prácticas docentes flexibles, la participación social responsable, la evaluación para la mejora continua, flexibilidad en las prácticas y relaciones, transparencia y rendición de cuentas, autonomía responsable/libertad en la toma de decisiones y corresponsabilidad/participación social responsable, características básicas y relación entre los componentes de la gestión educativa.

A luz de estos componentes se organizarán los factores organizacionales que desde la gestión educativa garantizan la eficacia escolar:

Tabla 1
Los factores organizacionales en el MGEE

Componentes del MGEE	Factores organizacionales de la eficacia escolar	Características de las escuelas eficaces
Liderazgo compartido	Liderazgo educativo y pedagógico	Metas compartidas claras y definidas Liderazgo educativo y pedagógico activo
Trabajo colaborativo	Sentido de comunidad	Compromiso Participación colectiva de la comunidad escolar Sentido de pertenencia Participación de los padres de familia
Planeación estratégica y participativa	Compromiso e implicación de la comunidad educativa	Implicación activa y positiva del profesorado y de los directivos en el proceso de aprendizaje Auto-motivación institucional por la mejora escolar
Participación social responsable		
Evaluación para la mejora continua	Seguimiento y evaluación en todos los niveles	Evaluación y acompañamiento constante del progreso de los alumnos
	Aprendizaje organizativo/ Desarrollo profesional	Capacidad de aprendizaje de la escuela Desarrollo profesional Mejora en el desempeño docente

Flexibilidad en las prácticas y relaciones	Organización del aula	Entorno seguro y ordenado para el aprendizaje Principios sobre gestión del aula
	Altas expectativas	Grandes expectativas docentes sobre el rendimiento del estudiante
	Cultura escolar positiva	Cultura escolar Promoción del desarrollo de la autonomía
	Clima escolar y de aula	Facilitación de contextos de aprendizajes Relaciones positivas y fluidas entre maestros y familias Clima institucional positivo/estimulante
Transparencia y rendición de cuentas		
Autonomía responsable / Libertad en la toma de decisiones	Gestión del tiempo	Uso eficiente del tiempo en el aula
	Recursos educativos e infraestructura	Responsabilidad del centro sobre los recursos Estructura escolar que promueva el aprendizaje
	Políticas escolares contextualizadas	Trabajo docente colaborativo Adaptación de los procesos organizativos y relacionales
Corresponsabilidad / Relación entre los componentes de la gestión educativa	Calidad de la enseñanza y del currículo	Esfuerzo constante por el alcance de la calidad Adaptación del proceso de enseñanza y aprendizaje Adaptación curricular Focalización en los aprendizajes integrales Énfasis en el aprendizaje de habilidades básicas Flexibilidad, creatividad y adaptabilidad de las actividades educativas
	Estabilidad docente	

Es importante comprender lo planteado por Murillo & Martínez (2016), lo cual también es mencionado por Davis & Thomas (1992) y Cornejo & Redondo (2007), con respecto a la inviabilidad de establecer fórmulas para conseguir la eficacia en la escuela. Ello debido a que las escuelas no son instituciones aisladas, todo lo contrario, son instituciones cuyas características son producto del contexto en que se encuentran; es por ello que los factores que en algunas instituciones promueven la eficacia escolar, en otras no tiene el mismo impacto. Asimismo, el contexto no es el único elemento diferenciador entre escuelas, sino también su historia, su trayectoria, sus estructuras organizativas, su identidad y sus rutinas establecidas en base a sus experiencias. En base a ello se puede concluir que si bien analizar las escuelas eficaces e identificar los factores que tienen en común son dos pasos necesarios para la concientización y la mejora; es más importante conocer el cómo pasaron de ser simples características potenciales a definirse como factores de eficacia escolar.

Diseño metodológico

La presente investigación pertenece a un enfoque cualitativo debido a que la metodología empleada busca comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la viven (Taylor y Bogdan, 1984). Experiencias en este caso relacionadas directamente a la labor educativa y a los elementos que en esta confluyen en su constante búsqueda de la excelencia educativa.

El estudio responde a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las percepciones docentes sobre los factores organizacionales que desde la gestión educativa garantizan la eficacia escolar en una institución privada del Callao? El objetivo general es analizar los factores organizacionales que desde la gestión educativa garantizan la eficacia escolar en una institución privada del Callao. Las categorías que orientan el recojo de las percepciones docentes, y sobre las que se basará la presente investigación son: evaluación para la mejora continua y flexibilidad docente, las cuales han sido planteadas por ser los componentes del MGEE que agrupan a los factores organizacionales con mayor presencia de eficacia escolar según los autores descritos en el marco conceptual.

La elección del centro educativo se basó en su pertenencia a un distrito representativo del Callao (Perú). Además, esta institución posee un alto porcentaje en los resultados de las pruebas PELA (Programa Estratégico Logros de Aprendizaje) y ECE (Evaluación Censal de Estudiantes) que se aplican anualmente a estudiantes de 2do, 4to y 6to grado de primaria y 2do de secundaria. Las pruebas responden a las áreas de comunicación, matemática y según el grado de ciencias. Estas pruebas son aplicadas por la DREC (Dirección Regional del Callao) y la UGEL (Unidad de Gestión Educativa local). Otro factor que se priorizó al momento de seleccionar la institución fue la accesibilidad y la disposición de los directivos para apoyar el desarrollo de la investigación.

Como se indicó previamente, el recojo de información se realizó por medio de una entrevista semiestructurada a cuatro profesoras del nivel primaria de la institución seleccionada. Las docentes han sido identificadas por el equipo directivo como las docentes más destacadas de la institución y que poseen un alto nivel de aceptación por parte de los padres de familia.

Tabla 2
Caracterización de las entrevistadas

Código empleados en las entrevistas	Sexo	Edad	Nivel de enseñanza	Grado de enseñanza	Tiempo de servicio	Cargo
D1	Femenino	41	Educación primaria	Tercer grado	4 años	Docente de aula
D2	Femenino	40	Educación primaria	Segundo grado	8 años	Docente de aula
D3	Femenino	50	Educación primaria	Quinto grado-Polidocencia	19 años	Docente de aula -Coordinadora del nivel
D4	Femenino	47	Educación primaria	Primer grado	5 años	Docente de aula primario

Intervención del estudio

Como se mencionó anteriormente, se elaboró una entrevista semiestructurada como técnica de recojo de información en base a lo mencionado por Díaz-Bravo et al (2013), quien comparte que su uso es favorable en estudios descriptivos debido a su naturaleza flexible, adaptable, abierta, dialéctica e interpersonal. Esta entrevista tuvo como objetivo obtener las percepciones de las docentes consideradas personas claves (Dörner, 2012) sobre los factores organizacionales que desde la gestión educativa garantizan la eficacia escolar en la institución; para ello se siguió el siguiente proceso:

1. Elaboración del guion de preguntas:

Este estaba compuesto por 6 preguntas. Las cuatro primeras referentes a la primera categoría de estudio (Evaluación para la mejora continua) y las dos últimas referentes a la segunda categoría de estudio (flexibilidad docente).

2. Validación del instrumento:

El experto revisó las preguntas del instrumento verificando que estas respondan a las categorías seleccionadas, para ello hizo devoluciones en dos momentos, hasta que se validaron todas las preguntas que formaron parte de la entrevista.

3. Aplicación del instrumento:

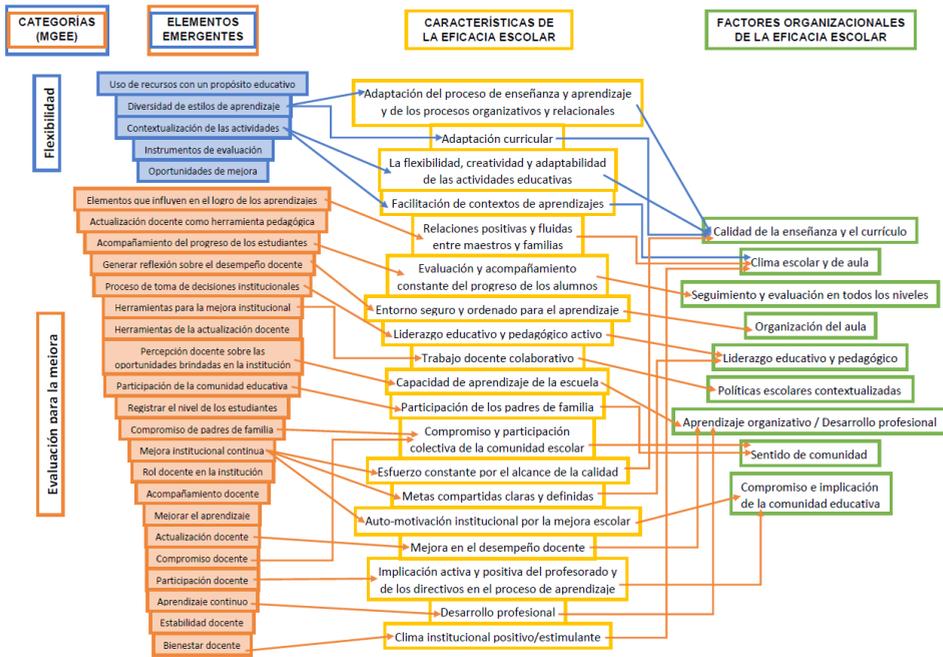
Se coordinó con las informantes un horario y un lugar fuera de la institución debido a que ellas manifestaron que el tiempo dentro de esta estaba lleno de actividades. En base a las preguntas definidas en el guion de la entrevista se realizaron las seis preguntas predefinidas, se reformularon algunas preguntas en dos oportunidades para poder asegurar la comprensión de las *mismas*.

4. Análisis de la información:

A partir de las categorías de estudio definidas en base al marco conceptual realizado y empleadas en la elaboración del guion de preguntas seguido en la entrevista -previa información y firma del documento de consentimiento informado-, se procedió a la realización del análisis de lo recogido. Se elaboró una matriz de análisis en donde se realizó el vaciado de la información con el objetivo de codificar las transcripciones e identificar los elementos emergentes de las entrevistas realizadas, es decir, la información obtenida fue codificada (abierto) y procesada (Cuñat, 2007; Charmaz, 2007 citado en San Martín, 2014), de tal manera que surgieron los elementos emergentes que permiten el proceso de interpretación de los resultados.

La data recolectada se ha diferenciado y organizado en base a los resultados obtenidos como elementos emergentes y a sus categorías para su posterior análisis, siguiendo los principios éticos PUCP de compromiso y responsabilidad profesional, académica y científica y de Integridad y honestidad. Este proceso nos permite agrupar la información (figura 1) de manera que se pueden identificar los puntos consistentes que surgen y definen la naturaleza de los elementos que en la institución están actuando como facilitadores en el camino hacia la eficacia escolar.

Figura 1:
Factores organizacionales que desde la gestión educativa garantizan la eficacia escolar en una I.E. del Callao a partir de las percepciones docentes



Elaboración propia

Interpretación y discusión de hallazgos

A partir de las preguntas establecidas hemos identificado veintiséis elementos, los cuales no solo hacen referencia a las categorías orientadoras, sino que dan información adicional que permite complementar el estudio. Asimismo, estos elementos emergentes los hemos relacionado a algunas de las características propias de la eficacia escolar y por ende a algunos de sus factores organizacionales correlativos.

Este análisis nos permite, además de conocer la realidad educativa, vislumbrar las potencialidades que tiene la institución en relación a la eficacia escolar y qué elementos deben desarrollarse de una mejor manera para poder alcanzar la calidad educativa esperada. Asimismo, este análisis está organizado a partir de dos categorías de estudio: *evaluación para la mejora continua* y *flexibilidad docente*, las cuales han orientado no solo la realización de las entrevistas sino también el proceso de interpretación y los resultados obtenidos.

El desarrollo de la categoría evaluación para la mejora continua comprende dos factores organizacionales de la eficacia escolar que han sido base en la elaboración de la entrevista: Seguimiento y evaluación en todos los niveles y Aprendizaje organizativo/ Desarrollo profesional. Sobre estos, se puede observar en las entrevistas que surgen veintiún elementos emergentes los cuales se relacionan a quince características que toda escuela eficaz posee.

La evaluación para la mejora continua la comprendemos como una actividad que puede realizarse en tres niveles dentro de la institución: entre estudiantes y docentes -a nivel de aula-, entre los docentes y la institución, o en la misma institución. Sobre esto, en la entrevista se hace visible que el acompañamiento del proceso evaluativo de los docentes hacia sus estudiantes posee diferentes propósitos:

1. Registrar el nivel de los estudiantes, lo cual es mencionado por una docente, quien comenta que “los resultados de la evaluación a nivel de aula los empleo para poder registrar el nivel de mis estudiantes; (...) recojo información que me permite ver cómo van en cuanto a los objetivos de aprendizaje, si hay mejora o si no ha habido avance”. (D1_P1)
2. Acompañar el progreso de los estudiantes, lo cual es mencionado por una docente, quien comenta que el propósito del proceso evaluativo es el de “traer y desarrollar todos los cambios tecnológicos, renovar nuestro pensamiento, y respetando a la diversidad, acompañando constantemente al alumno”. (D3_P5)
3. Mejorar el aprendizaje, lo cual es mencionado por una docente, quien comenta que “la idea es que todos aprendan y no se obstaculicen entre sí en el logro de las metas, porque si solo tengo en cuenta a un grupo es probable que no llegue a los otros y así promuevo diferencias y no las elimino”. (D1_P5)
4. Generar reflexión sobre el desempeño docentes, lo cual es mencionado por una docente, quien comparte que “estar en el aula involucra repensar muchas veces las actividades planificadas en la marcha de la práctica, muchas veces lo que haces termina cambiando de lo que pensaste que ibas a hacer, lo único que sí se mantiene es el objetivo”. (D4_P1)

El observar los cuatro propósitos evaluativos que surgieron como producto de la entrevista, surge un cuestionamiento importante ¿será que el no tener una visión compartida de la evaluación y acompañamiento que les realizamos a nuestros alumnos tiene un impacto en el alcance de la calidad educativa a nivel institucional? Ello nos permite tomar este punto como una oportunidad de mejora a nivel de institución a modo de cambio institucional.

En la entrevista, se hace visible también que el acompañamiento del progreso que hace la institución a sus docentes es percibido por estos como una realidad presente en la labor educativa, ello ha sido manifestado por la mayoría de las entrevistadas quienes afirmaron de manera consciente que este proceso se da no solo por parte de la dirección sino también de un especialista externo y que el propósito de este es hacer “que los resultados mejoren” (D4_P4). En el caso de la directora, “siempre está al pendiente de nuestra labor docente, ella nos habla desde su experiencia, nos aconseja y nos ayuda con los materiales para mejorar año tras año” (D1_P1). En el caso del especialista, “nos va asesorando para aplicar y mejorar nuestras estrategias, y viendo las competencias porque él también va evaluando a los alumnos y a nosotros para ver en qué nos puede ayudar” (D4_P4). Todo ello a través de “la revisión constante de nuestros documentos de planificación de clases” (D2_P4). Este acompañamiento docente es un elemento muy importante dentro de la labor educativa, pues no solo siente que es tomado en cuenta, sino que no ve a este proceso como un proceso supervisor sino de mejora, lo cual le permite comprender la viabilidad de este proceso y replicarlo en el aula con sus estudiantes.

Del mismo modo, en el análisis surgió la existencia de un propósito de mejora continua a nivel institucional, el cual fue identificado por las mismas docentes, quienes afirmaron que esta se da de dos maneras: A modo de “jornada de reflexión pedagógica o reuniones periódicas”.

cas (...), donde se ven las problemáticas institucionales, en estas lo que se pretende es encausar y buscar alternativas que nos puedan ayudar a que nuestros estudiantes puedan mejorar (...), a ofrecer un mejor servicio, a mejorar nuestras prácticas docentes, a dar ideas que les permitan a los directivos responder a las demandas a las que se ven sometidos día a día.” (D4_P2). Asimismo, mencionan que el proceso más profundo de mejora institucional “se da a fines de cada año, son evaluaciones que evalúan de manera general el servicio que brindamos. (...) Estas encuestas también tienen un espacio para sugerencias.” (D3_P2).

Este proceso de mejora institucional podría ser tomado como un elemento que posee potencial a ser desarrollado, ello puesto que la frecuencia y la forma en que se desarrollan, según lo mencionado por las docentes, se centra en dar respuesta a problemáticas existentes y no da espacio a procesos de autorreflexión institucional. Para ello, cuenta con seis herramientas para la mejora institucional las cuales han sido identificadas por las docentes como: Trabajo docente colaborativo, comunicación constante, apertura institucional, trato dentro de la institución, respuestas a problemáticas inmediatas y capacitación previa a cambios; estas herramientas son elementos que tiene la institución y que le permitirán reforzar los elementos que aún requieren de trabajo para seguir en el camino hacia el logro de una escuela eficaz:

1. La participación docente, pues si bien es mencionado en la entrevista que los docentes se sienten tomados en cuenta y “parte de este cambio, porque algunas de las propuestas que surgen son por parte de los docentes, lo cual nos hace sentir escuchados.” (D1_P6), se considera que esta participación no se debe limitar a ser parte del cambio sino también que deben tener la oportunidad de liderarlo. A pesar de ello, se puede decir que van un paso adelante, pues ya tienen definido el espacio solo falta organizarlo.
2. La definición del rol docente en la institución, este punto es muy importante pues se ha encontrado confusión en cuanto a la función del docente en este espacio. Algunas docentes comprenden que su labor se limita al trabajo y desarrollo de “los diversos tipos de inteligencia que tienen nuestros niños”, a las “evaluaciones de manera constante”, y a la realización de “talleres de refuerzo por las tardes” (D1_P3); mientras que otras se centran en la facilitación de un “ambiente tranquilo” de los estudiantes, y a centrarse “más en que desarrollen actitudes y aptitudes positivas que le permitan tener una buena experiencia en su estancia en el colegio.” (D4_P5). Esto nos conflictúa y surge la interrogante: ¿será que el no tener una visión del rol que tiene el docente en la institución tiene un impacto en su desempeño y en el alcance de la calidad educativa a nivel institucional? Ello nos permite tomar este punto como una oportunidad de mejora a nivel de institución.
3. La estabilidad docente es otro elemento que debe ser tomado en cuenta, puesto que al verse relacionada a un proceso evaluativo que se da a fin de año - lo cual es mencionado por los docentes entrevistados quienes compartieron que “un elemento importante que tienen en cuenta en la renovación de contratos pues observan si es que ha habido mejoras a nivel profesional.” (D2_P2)-, influye en el clima en que vive el docente todo el año limitando su desempeño docente a una mera respuesta a un estímulo externo.

Dentro de la categoría evaluación para la mejora continua se plantea como requisito la existencia de acciones, políticas y/o espacios que promuevan la formación y el aprendizaje continuo de los docentes. Sobre esto, las entrevistadas manifiestan que esta “es un proceso mediante el cual el docente se actualiza en sus conocimientos y procedimientos pedagógicos” (D2_P4) que tiene como propósito la mejora de la “propuesta educativa” (D3_P4), orientada hacia “la búsqueda de innovar y mejorar a través del uso de nuevas estrategias, nuevas meto-

dologías, nuevos materiales, el involucrar al niño en su aprendizaje, para que este juegue un rol principal” (D4_P3). Asimismo, manifestaron que si bien la institución brinda “capacitaciones a los docentes en los periodos donde no tenemos clases con niños” (D2_P2), estas se dan de manera “poco frecuente” (D2_P4) y que “si bien son útiles pues de una u otra manera me ayudan en mi trabajo a lo largo del año y contribuyen a mejorar mi enseñanza, tendrían un mayor impacto si fueran más frecuentes.”(D4_P4). En este caso, se puede plantear a la actualización docente como una oportunidad de mejora que posee la institución muestra, puesto que la frecuencia con que se da en esta -según lo mencionado por las docentes- no asegura un proceso de aprendizaje continuo sistemático y por ende no asegura que tenga algún impacto en la labor educativa. Asimismo, esta oportunidad de mejora no solo hace referencia a la facilitación de cupos en talleres de actualización y capacitación docentes, sino que demanda -además de una política institucional- la definición de protocolos formativos que permitan el acompañamiento de la implementación y mejora de las oportunidades educativas que se dan en el aula (un retorno no solo en la mejora del equipo humano que labora en la institución sino también en la mejora del servicio brindado).

Si bien la actualización docente es un elemento muy importante en la labor educativa, no es la única manera en que se da el aprendizaje continuo, ello es sustentado por el 50% de las docentes quienes identifican que características como “el ser autodidacta, (...) el ser abierta a escuchar las recomendaciones de mis compañeros y a replicar las acciones pedagógicas exitosas de mis compañeros; (...) trabajar de manera conjunta con los padres de familia.”(D2_P3) son elementos que también deben estar presentes en la labor docente, puesto que promueven el autoaprendizaje como otra manera de mejorar su desempeño en el aula.

Entre los elementos que influyen en el logro de los objetivos, las docente coincidieron en que: “Las relaciones de la familia, la situación económica, el nivel de formación de los padres de familia, la crisis de valores.”(D3_P1), las “necesidades de apoyo socioemocional.”(D3_P5), “la motivación permanente, (...) el control de emociones, (...) la comprensión de valores”(D4_P5), “el input de los estudiantes, (...) la situación familiar”(D2_P6); tienen un alto nivel de influencia en el desempeño del niño en el aula y en el logro de sus aprendizajes. Ello se sustenta en lo mencionado por una docente quien asevera que “es importante al momento de trabajar con esta gran diversidad que traen los estudiantes, (...) contar con la ayuda de la institución y también la de los padres, pues son ellos los que nos dan el soporte y amplían nuestra labor.” (D1_P6). Este punto es importante pues para alcanzar ser una escuela eficaz no solo se requiere del esfuerzo docente o de la escuela, sino también del compromiso de los padres, es decir, se necesita la participación de la comunidad educativa. Sin embargo, es necesario enfatizar que esto no se puede lograr si la institución no plantea espacios y protocolos de comunicación abierta entre todos los miembros de la comunidad escolar; este sería un elemento a tener en cuenta en un proyecto de mejora en la institución muestra.

El desarrollo de la categoría flexibilidad docente comprende tres factores organizacionales de la eficacia escolar que han sido base en la elaboración de la entrevista: Organización del aula, altas expectativas y una cultura escolar positiva. Sobre estos, se puede observar en las entrevistas que surgen cinco elementos emergentes los cuales se relacionan a cinco características que toda escuela eficaz posee.

La flexibilidad docente es definida por Ruiz y Parrilli (2015) como la capacidad que tienen los docentes de “ampliar y enriquecer la forma de aprender” de sus estudiantes. Esta flexibilidad es manejada por las entrevistadas dentro del aula en:

1. La contextualización de las actividades que plantean, lo cual denota la flexibilidad, creatividad y adaptabilidad identificadas en el marco conceptual como características de las escuelas eficaces. Esta contextualización se da en torno a diferentes áreas según las entrevistadas, quienes manifiestan que al plantear sus sesiones deben “tener en cuenta la realidad del grupo para el que planifico las actividades.”(D3_P5), deben tener en cuenta “las historias y cada una de las diversas culturas y prácticas diarias”(D1_P5), “la diversidad de mi aula, pues estas son de naturaleza emocional y/o cognitiva.”(D2_P5), “el ritmo de aprendizaje de los estudiantes (...), los estilos de aprendizaje también varían, hay niños que son más metódicos, otros más prácticos, otros más reflexivos, y en todos hay que pensar. (...) Los tipos de aprendizaje que tienen los niños también deben ser considerados pues debo plantear actividades de diversa índole” (D4_P3). Esta contextualización, según lo mencionado por las entrevistadas, toma en cuenta la heterogeneidad presente en el aula, lo cual es un elemento presente en las escuelas eficaces.
2. La diversidad de estilos de aprendizaje, lo cual implica un proceso constante de adaptación curricular, del proceso de enseñanza y aprendizajes y de los procesos organizativos y relacionales identificados en el marco conceptual como características de las escuelas eficaces. Esta diversidad se da en torno a las necesidades que tienen las docentes en el aula, el 75% de las docentes manifestó poseer grupos de clase en los que los estilos de aprendizaje son “visuales, otros que son más kinestésicos, otros que son más auditivos, y así en sus diversas necesidades” (D3_P5). Asimismo, lo enunciado por las docentes no queda en mera identificación de la diversidad, pues plantean que organizan sus actividades en base a las necesidades presentes en su aula, “las actividades que planteo son de naturaleza diversa, pues tengo siempre que tratar de conectar con cada uno de ellos y que ninguno se sienta relegado.” (D3_P5). Esta diversidad presente en el aula es tomada como punto de partida en la planificación y contextualización de las actividades a desarrollarse, lo cual es un elemento presente en las escuelas eficaces.
3. El uso de recursos con propósito educativo también ha sido un elemento emergente en las entrevistas realizadas, ello es mencionado por una docente quien manifiesta que en el caso de su aula “cuenta con un televisor y DVD (...) me ayuda a que se relajen (...) es muy útil pues lo niños de ahora tienden a ser más visuales(...); además, la selección de videos y música la hago con anterioridad para reforzar los temas de clase, así como los valores deseados” (D2_P5). Ello al ser analizados nos permite afirmar que dependiendo de la finalidad con que se usen los recursos del aula estos pueden contribuir a la labor docente o dificultarla. Es por ello que, si bien la misma docente planteó como una oportunidad de mejora el “contar con equipo multimedia para un mejor desarrollo de las clases, puesto que es más cercano a la realidad de los estudiantes” (D2_P5), podemos decir que si no se hace uso adecuado del recurso puede llegar a jugar en contra de la docente al perderse en la forma y no en el objetivo educativo.
4. Los instrumentos de evaluación, son importantes dentro de la labor educativa pues estos no solo denotan la flexibilidad docente sino también el objetivo de que este tiene para con sus estudiantes. La docente cuatro plantea que “constantemente evaluamos a los alumnos no solo con los exámenes semanales, mensuales y bimestrales; también nos basamos en lo que observamos de nuestros niños” (D4_P1). Al mencionar que no solo usa pruebas escritas en su evaluación, sino que también se basa en la observación individual de sus estudiantes es coherente en su afirmación de contextualización de las actividades y en la de su conocimiento de la diversidad de los estilos de aprendizaje.

Conclusiones

Lo expuesto a lo largo de la presente investigación nos permite arribar a las siguientes conclusiones:

En cuanto a la categoría evaluación para la mejora continua, las docentes han identificado la existencia de algunas características propias de las escuelas eficaces, explicando en qué medida estas se dan en la institución. Al analizar estas características se las ha podido relacionar el impacto positivo/negativo que ha tenido -según las docentes entrevistadas- en el aprendizaje de los estudiantes y en su desempeño docente. En este punto, se identificó:

El objetivo evaluativo que tienen las docentes difiere, lo cual expone una desarticulación en los enfoques de enseñanza aprendizaje de cada una, dificultando el logro de objetivos de aprendizaje a nivel institucional.

El acompañamiento docente realizado por la institución es tomado como un elemento importante, puesto que invierten tiempo y dinero en ello, orientado hacia la mejora. Este factor promueve no solo mejora a nivel de clima institucional o sentimiento de soporte en los docentes, sino que sustenta un accionar institucional que facilita el aprendizaje.

La mejora continua a nivel institucional se da de manera poco articulada a modo de punto de partida para el inicio del siguiente año escolar -en el caso de la encuesta de fin de año- y de resolución de conflictos más que de autorreflexión institucional -en el caso de las reuniones bimestrales entre docentes y directivos-. A pesar de ello, el contar con espacios para el trabajo docente colaborativo, una comunicación constante, apertura institucional, buen trato dentro de la institución, respuestas inmediatas a situaciones problemáticas y capacitación previa a cambios son herramientas que facilitan la mejora continua y el bienestar docente. Es así que el orientar estos procesos se plantea como una necesidad fundamental.

Si bien la actualización docente se da con poca frecuencia, lo cual disminuye su impacto en la labor educativa, los docentes poseen un compromiso con su labor el cual las lleva a buscar de manera independiente oportunidades de aprendizaje autónomo.

El compromiso y la participación de los padres de familia en la formación de sus hijos es muy alto y juega un rol muy importante en el logro de los objetivos de aprendizaje.

Esta conclusión, describe de qué manera se dan el aprendizaje organizativo, el desarrollo profesional y el seguimiento y la evaluación en todos los niveles de la institución muestra (docente-estudiante, institución-docente e institución-institución). La existencia de los factores organizacionales previamente descritos ha sido identificada -en diferentes niveles de logro- por las docentes entrevistadas, permitiendo observar las fortalezas y las oportunidades de mejora existentes.

En cuanto a la categoría flexibilidad docente, los docentes han identificado la presencia de algunas características propias de las escuelas eficaces en la institución educativa a la cual pertenecen. Estas características demuestran un alto nivel de flexibilidad y adaptación por parte de las docentes, lo cual facilita las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes:

Las docentes han manifestado tener en cuenta la existencia de diversidad de estilos de aprendizajes en sus aulas y contextualizar las actividades y la evaluación en base a esta diver-

sidad, esto promueve un clima de aula inclusivo donde se promueve la sana convivencia, lo cual influye de manera positiva en el aprendizaje de los estudiantes.

El uso de recursos con propósito educativo ha sido mencionado también, pero este se centra más en la forma (necesidad de pizarras virtuales, proyectores, etc) que en la función que se le da (¿se sabe hacer uso de estos? ¿se empleará la tecnología, pero continuará con la misma metodología?).

Ambas conclusiones, toman como base los resultados obtenidos en la investigación y describen de qué manera se dan el aprendizaje organizativo, el desarrollo profesional, el seguimiento y la evaluación en todos los niveles de la institución muestra (docente-estudiante, institución-docente e institución-institución), la organización del aula, las expectativas que tiene el docente hacia el estudiante y la cultura escolar en la institución educativa. Asimismo, en el presente trabajo se hace evidente no solo la presencia de los tres factores organizacionales previamente mencionados, sino también se evidencia la presencia de otros como la calidad de la enseñanza y del currículo, el clima escolar y de aula, liderazgo educativo y pedagógico, sentido de comunidad, compromiso e implicación de la comunidad educativa y políticas escolares contextualizadas. La existencia de los factores organizacionales descritos ha sido detallada -en diferentes niveles de logro- por las docentes entrevistadas; permitiendo no sólo identificarlos sino también comprenderlos y contrastarlos, lo que nos ha permitido reconocer las fortalezas y las oportunidades de mejora existentes. Estas fortalezas y oportunidades le permiten a la institución replantear y mejorar el aprendizaje de sus estudiantes y crecer a nivel institucional; asimismo, brindan la oportunidad de originar futuras investigaciones.

Referencias bibliográficas

- Báez, B. (1994). El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (4). Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rieo4a04.htm>
- Blanco, E. (2008). Factores escolares asociados a los aprendizajes en la Educación Primaria Mexicana: Un análisis multinivel. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (1), 58-82. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/viewFile/5454/5893>
- Blanco, E. (2009). Eficacia escolar y clima organizacional: apuntes para una investigación de procesos escolares. *Revista Estudios Sociológicos*, XXVII (80), 671-694. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59820676011>.
- Blanco, R. et al (2008). Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y El Caribe. *UNESDOC*, 12-58. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000163174>.
- Carreras, P. (2013). Análisis de tres factores de un modelo de eficacia escolar aplicado por una organización privada en zona rural en el Perú. Recuperado de: http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/4633/CARRERAS_MARIANI_PIERA_ANALISIS_RURAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cornejo, R. & Redondo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: Una discusión desde la investigación actual. *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXIII (2), 155-175. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50718-07052007000200009
- Cueto, S., Ramírez, C. & León, J. (2003). Eficacia escolar en escuelas polidocentes completas de Lima y Ayacucho. Recuperado de: <http://www.cies.org.pe/sites/default/files/investigaciones/factores-de-eficacia-escolar-en-escuelas-polidocentes-completas-en-el-peru.pdf>
- Cuñat, R. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (Grounded Theory) al estudio del proceso de creación de empresas. *XX Congreso anual de AEDEM, Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa, Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa*, (2), 1-13. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2499458.pdf>
- Davis, G. & Thomas, M. (1992). Escuelas eficaces y profesores eficientes. Madrid: *La Muralla*, 20-150.
- Díaz-Bravo, L. et al (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2 (7), 162-167. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Dörner, O. (2012). Experteninterviews. In B. Schäffer and O. Dörner. (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Erwerbsen und Weiterbildungsforschung*. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, 321-333.
- Fernández, T. (2004). De las escuelas eficaces a las reformas educativas de segunda generación. *Revista Estudios sociológicos*, 22 (65), 377-408. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2192102>
- Gamazo, A. et al (2018). Evaluación de factores relacionados con la eficacia escolar en PISA 2015. Un análisis multinivel. *Revista de educación*, (379), 56-78. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publivena/evaluacion-de-factores-relacionados-con-la-eficacia-escolar-en-pisa-2015-un-analisis-multinivel--assessment-of-factors-related-to-school-effectiveness-in-pisa-2015-a-multilevel-analysis/investigacion-educativa/22172>
- Granvik, M., Brolin, S., Almquist, Y. & Modin, B. (2018). Effective schools, school segregation, and the link with school achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 464-484. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09242435.2018.1470988>
- Hofman, R., Hofman, W. & Gray, J. (2015). Three conjectures about school effectiveness: An exploratory study. *Cogent education*, (2), 1-13. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1006977>
- Huamán, P. (2018). Valoración que otorgan los padres de familia de 6to grado de primaria del colegio Fe y Alegría N°1 a los factores de eficacia escolar. 15-30. Recuperado de: http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14259/HUAMÁN_ROMERO_PAMELA_NATY.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (2000). Gestión educativa estratégica: Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. 15-32. Recuperado de: <https://educrea.cl/gestion-educativa-estrategica-diez-modulos-destinados-a-los-responsables-de-los-procesos-de-transformacion-educativa/>
- Murillo, J., et al (2000). La mejora de la eficacia escolar: Un estudio de casos. Recuperado de: <https://oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=en&clid=392&aid=613>
- Murillo, J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), 319-360. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002104.pdf>
- Murillo, J. & Martínez, C. (2016). Factores de eficacia escolar en la República Dominicana. *Innovación educativa*, 16 (72), 113-132. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732016000300113
- Murillo, J. & Román, M. (2007). I Congreso Iberoamericano de Eficacia Escolar y Factores Asociados. *REICE*, 5 (5). Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/10112>
- Murillo, J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (1), 4-28. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55160102.pdf>
- Ruiz, F. & Parrilli, M. (2015). Sobre flexibilidad educativa y el rol docente. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 12 (19), 1-4. Recuperado de: <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/121219/A1.pdf>
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>
- Secretaría de Educación Pública (2010). Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Recuperado de: <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/5/d3/p3/3.%20EL%20MODELO%20DE%20GESTION%20EDUCATIVA%20ESTRATEGICA.pdf>
- Stoll, L. & Dean, F. (1999). Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora. Madrid: Octaedro.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1984). La observación participante en el campo. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós Ibérica.



© 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.

Exceso de docentes y escasez de maestros
La formación continua: un reto permanente

Ancha yačhachikuna pishi amawtakunawan
Manašhayku yačhachina: huk imaypisi atipaana

Tojaigagantsi ogomeantatsi aike ikogiteanaka
ogomeantatsi

Kara isangenaiganake mëani: iro-ro ikogaigi mëani
ingantaigema

Recibido: 23 diciembre 2019 Corregido: 22 abril 2020 Aprobado: 15 junio 2020

Humberto Huiza Oyola

Nacionalidad: Peruana / Filiación Institucional: I. E. "Javier Heraud" Huancavelica

Correo: hhuizao@hotmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5207-8211>

Abraham Ccencho Pari

Nacionalidad: Peruana / Filiación Institucional: Universidad Nacional de Huancavelica

Correo: abraham.ccencho@unh.edu.pe / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7211-3715>

Martha Quinto Curasma

Nacionalidad: Peruana / Filiación Institucional: I. E. "Leoncio Prado Gutiérrez" Huancavelica

Correo: marthacurasma@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1884-0748>

Resumen

En la docencia encontramos una serie de categorías nada equivalentes entre sí, por más que se conciba como sinónimos. Estas categorías son: instructor, profesor, maestro y líder. Es crucial aclarar lo que significan cada uno de estas categorías para evitar las confusiones y evidenciar sus características y sus retos, con el propósito de elevar el nivel cualitativo de nuestra educación nacional.

Palabras clave:

Docentes, formación de maestros, formación continua.

Lisichiku limaykuna:

yačhachikukuna, amawtakunata yačhachina, manašhayku yačhachina

Katingatsaro nibarintsipage:

Ogomeantaigatsi, ikogaiganake ogomeantatsi aike irisangenaiganaje mëani.

Teacher Excess and Master Shortage Continuous Training: a Permanent Challenge

Abstract

In teaching we find a series of categories that are not equivalent to each other, even if they are conceived as synonyms. These categories are: instructor, teacher, master and leader. It is crucial to clarify what each of these categories mean in order to avoid confusions and highlight their characteristics and challenges, in order to raise the qualitative level of our national education.

Keywords

Teachers, teacher training and continuing education.

Excesso de docentes e escassez de professores A formação contínua: um desafio permanente

Resumo

No ensino encontramos uma série de categorias que não são equivalentes umas às outras, mesmo que sejam concebidas como sinônimos. Essas categorias são: instrutor, professor, mestre e líder. É fundamental esclarecer o que cada uma dessas categorias significa para evitar confusões e destacar suas características e desafios, a fim de elevar o nível qualitativo da nossa educação nacional.

Palavras-chave:

Migração, fatores econômicos, sociais, políticos e educativos.

Datos de los autores

Humberto Huiza Oyola es docente e investigador en educación, ensayista y Director Ejecutivo del Instituto de Investigación, Promoción y Desarrollo Andino – IPRODEAN.

Abraham Ccencho Pari es docente e investigador en educación y ciencias sociales adscrito al Departamento Académico de Ciencias y Humanidades de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNH. Magister en Historia por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Martha Quinto Curasma es docente e investigadora en educación y ciencias sociales. Lic. en Ciencias Sociales y Desarrollo Rural de la UNH.

Introducción

Partimos de la idea que el docente desempeña un rol preponderante, no sólo en la formación integral del estudiante creativo, crítico, etc., sino también en el desarrollo del país, porque la educación es el único proceso social que articula el desarrollo personal con el desarrollo social; y “un maestro con desempeños de calidad supone que tenga buenas condiciones de trabajo (remuneraciones, estímulos, contexto de trabajo, etc.) y que tenga una excelente formación. La formación magisterial es uno de los factores de la calidad docente”, señala Chiroque (s.f.). Pero, (se pregunta él) “¿cómo estamos en materia de formación de nuestros docentes?”. Y él mismo se responde señalando que el diagnóstico revela en conclusión “serias limitaciones en el proceso formativo magisterial”.

Eso indica que no todos los docentes que laboran en el sector educación son maestros.

¿Quiénes son los instructores?

Son quienes se limitan a dictar contenidos del área curricular a su cargo, sin saber por qué y para qué se deben aprender dichos contenidos, creyendo que su labor solo consiste en cumplir el horario de clases, con el mandato del director y de las normas legales que emanan las instancias superiores. Los instructores ignoran la heterogeneidad y la diversidad de las necesidades, intereses y aspiraciones de los educandos y creen que educar es transmitir información y que aprender es memorizar. No es su prioridad desarrollar la personalidad de los educandos y que estos logren aprendizajes significativos. No poseen conocimientos suficientes y dominio científico de los contenidos disciplinares. Carecen de interés por la investigación e innovación pedagógica, por la actualización permanente en los avances científicos y tecnológicos, limitándose solo hacer lo que pueden, dejando de lado lo que deben de hacer, sin tomar en cuenta las diferencias personales y culturales de los educandos.

¿Quiénes son los profesores?

Son los que conocen y dominan muy bien su especialidad y que están en constante actualización e innovación en el área curricular a su cargo. Son especialistas en alguna de las áreas curriculares. Para ello lo más importante es solo su especialidad. Ignoran o menosprecian la importancia de las demás especialidades. Apasionados por el árbol, pierden de vista el bosque. Se caracterizan por poseer un enfoque logocéntrico del proceso educativo; es decir, someten a los educandos al servicio de la información. Cuanto más conocen y dominan su especialidad, se sienten autosuficientes. Si los educandos revelan dificultades en el aprendizaje del área curricular a su cargo, creen que su nivel académico profesional es elevadísimo y piensan que no es su misión principal el dejarse entender con los discentes. Confunden la lógica didáctica con la lógica disciplinar. Igual que los instructores, tratan a los educandos como si todos ellos fuesen homogéneos. Y creen que el avance curricular es cuantitativo y no cualitativo. No evalúan a los educandos, sino califican. No sienten como prioridad la necesidad de desarrollar las capacidades humanas en los educandos, sino solo el de transmitir mayor información. Por consiguiente, así como los instructores, tampoco saben educar. En vez de aprovechar la información que comparten con los educandos en motivo de investigación, lo convierten en un proceso extenuante y estresante.

¿Entonces quiénes son los maestros?

Son aquellos profesionales que se diferencian de los instructores y de los profesores por su calidad humana que les permite descubrir la condición humana de los educandos y a entender que esa condición está en constante desarrollo, por el que se debe entender con respeto, responsabilidad y dedicación creativa e innovadora a esa diversidad y variedad real de los educandos, comprendiendo y aceptando que esas divergencias constituyen una riqueza cultural y no un obstáculo del desarrollo social. Por el que la misión principal del maestro no es informar los contenidos científicos del área curricular, sino formar y desarrollar la personalidad de los educandos empleando dichos contenidos científicos. El maestro no emplea en su acción educativa un enfoque logocéntrico, sino antro-po-sociocéntrico; es decir, pone los conocimientos al servicio de los educandos y no al revés. Y es consciente de lo que no se puede educar a quien no se conoce. Y conocer a los educandos no equivale solo a saber sus nombres y apellidos, a conocer su estatura y contextura, el color de su piel y de su cabello; es decir, sus características somáticas.

Para el maestro conocer los educandos significa descubrir y entenderlos transdisciplinariamente. Esto es: conocer antropológica, sociológica y psicológicamente. Vigotsky (1979) no en balde señaló que “el hombre es cultura internalizada” y Aquedas (1986) reveló una gran verdad: “Hay una relación directa entre el medio ambiente y la cultura humana”. Lo que explica que, por la heterogeneidad de nuestro medio ambiente nacional, nuestras culturas que en él se desarrollan no son homogéneas. Por el que la misión del maestro es investigar y conocer estas diferencias culturales para que pueda educar con acierto a los educandos.

El conocimiento sociológico permite identificar el sector o la clase social de donde proceden los discentes, porque su procedencia determina y sustenta la naturaleza de sus necesidades, intereses y aspiraciones socioeconómicas, políticas y culturales. Y estas condiciones sociales son las que se reflejan en la vida psíquica de los educandos. Su desconocimiento impide lograr todo tipo de aprendizaje significativo. Para que los educandos logren aprendizajes significativos, es fundamental que el maestro conozca científicamente el desarrollo de cada uno de los procesos psíquicos (tanto los procesos cognitivos como los procesos mentales), las condiciones en las cuales estos se desarrollan y el tipo de actividades que permiten dicho desarrollo.

Además de conocer antropológica, sociológica y psicológicamente a los educandos, el maestro es quién conoce la Historia de su país, su realidad económica, política y jurídica, además de conocer la Pedagogía y su propia especialidad. Por el conocimiento de la Historia de su país sabe a qué sociedad pertenece, de cuál es su identidad cultural, de dónde viene y hacia a dónde va y de cuál es su rol en dicho proceso histórico. El conocimiento de su realidad económica le permite no ahogar a los educandos en una exigencia vacía y estéril y a formar para el empleo productivo. El conocimiento de su realidad política orienta su actividad pedagógica, aclarando los objetivos que debe lograr, los fines que debe conseguir y las metas que debe alcanzar. Los maestros no son apolíticos. La política del maestro es descubrir y compartir la verdad, la belleza y la bondad; es decir, contribuir en el desarrollo científico, estético y ético de la sociedad, procurando que estos conocimientos científicos se traduzcan en tecnología para mejorar y elevar el nivel de calidad de vida de la sociedad y de las diversas formas de la actividad social. El conocimiento de la jurisprudencia le faculta defender sus derechos laborales, profesionales y gremiales, así como asumir la defensa de los derechos de sus educandos y a cumplir con su deber. Si no sabe defender sus derechos y los de sus educandos, no es maestro. Tomando en cuenta las cualidades de la personalidad que a un docente eleva a la categoría de maestro, señalamos que en nuestro país hay escasez de maestros y exceso de docentes.

Y es fundamental entender que ser maestro no significa estar resignado a lo último que nos depara el destino, sino es un compromiso con lo mejor que puede haber en la vida: forjar el futuro de nuestro país a partir de la formación y desarrollo polifacético de los educandos, porque sin el hombre no hay ninguna carrera profesional, no hay desarrollo económico, social, político, cultural, científico y tecnológico. Para conseguir el desarrollo familiar, institucional, local, distrital, provincial, regional, nacional e internacional, es vital la formación y el desarrollo de la personalidad de los hombres. Es inconcebible el desarrollo de un pueblo y de un país sin el desarrollo de su población. Motivo por el cual, el sector educación merece todo el respeto del caso y no el menosprecio. Quién menosprecia al sector educación menosprecia la formación y el desarrollo humano y a la vez revela su inepticia intelectual para entender su esencia social y su rol en el desarrollo de su pueblo y país. Quién menosprecia al maestro, menosprecia su propia formación intelectual, por consiguiente, se menosprecia a sí mismo. Es decir, revela su carácter despreciable.

Sin embargo, no todas las universidades que otorgan el grado de maestría a quienes se gradúan en dicho posgrado garantizan que todos sus egresados sean realmente maestros. Dichas maestrías son, en la mayoría de los casos, más que un grado académico, un grado burocrático, conocida por el pueblo como “maestrías chicha”. No cualifican ni garantizan la trascendencia profesional y humana de sus egresados. En vez de depurar en ellos todo signo de huachafaría, los convierten en personas cursi; una de las causas por las que no hay una educación de calidad, inspiradora de confianza en la formación de buenos ciudadanos que sepan asumir responsabilidades en la solución de problemas que aquejan a nuestra sociedad.

Pero no solo están los instructores, profesores y maestros en el sector educación; sino también están los refugiados, los ganapanes, que tanto daño hacen al magisterio nacional y a la educación de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Ellos van a las instituciones educativas cuando quieren, hacen clases cuando pueden y son remunerados por destruir la reputación del maestro y el futuro de nuestro pueblo y de nuestro país, al amparo de la corrupción de nuestras “autoridades” de las UGEL y de las DRE. Allí otra de las razones para que nuestro sistema educativo esté en crisis.

Son muchos los docentes que se han incorporado a la Ley de la Carrera Pública Magisterial (LCPM) de la Ley del Profesorado (LP), antes de la promulgación de la Ley de Reforma Magisterial, seducidos por la promesa de una buena remuneración y aventados a la pobreza económica en que vive el magisterio nacional, y han conseguido mayor remuneración de lo que percibían anteriormente. Pero esta mejora salarial no se ha traducido directamente en un mejor desempeño laboral. Los buenos docentes de la LP al incorporarse a la LCPM, lo seguían siendo buenos o casi buenos; y los malos, seguían siendo malos, incluso muchos de ellos han empeorado su desempeño laboral.

Y no es cierto que todos los que se han incorporado a la LCPM han sido los mejores docentes. Solo fueron los que han alcanzado el puntaje que exigía dicha incorporación. Y muchos de ellos han echado mano de las estrategias más sórdidas y oscuras que les fueron posibles para lograr dicho propósito. Tampoco la evaluación fue consistente ni confiable. ¿Por qué? Porque muchas instituciones educativas carecen del CONEI, de esa instancia responsable que tiene la misión de evaluar y otorgar constancias de desempeño laboral a quienes solicitan, por el que muchos han inventado constancias de su desempeño laboral con calificativos de excelente, sin que se merezcan.

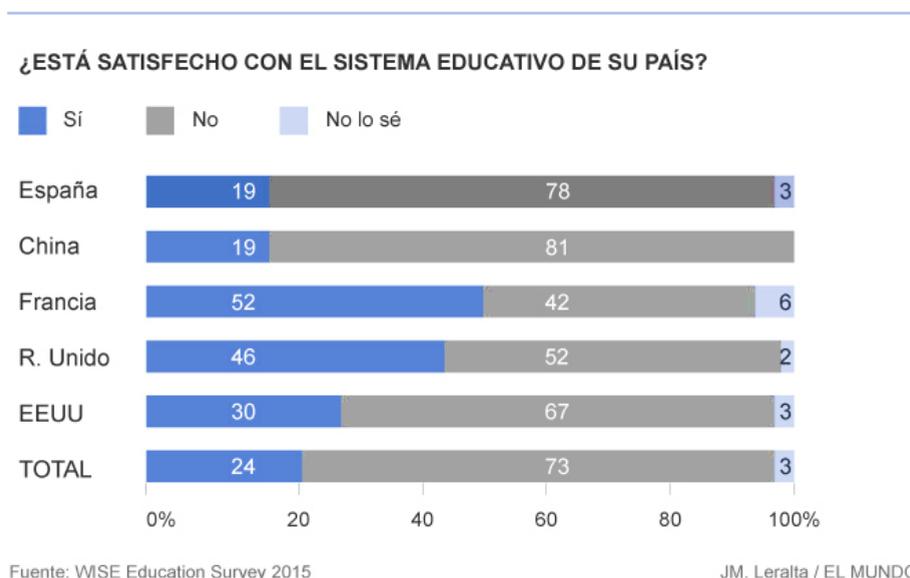
En las instituciones educativas, muchos directores que pertenecían a la LCPM, teniendo carga horaria, no hacían clases; ni realizaban gestiones, ni por último cumplían con su misión

de dirigir la institución a su cargo. Por el contrario: medraron a costa de los ingresos propios de la institución. Ocurrió igual con la mayoría de los docentes de la LCPM. No desarrollaban sesiones de aprendizaje de calidad, sino sesiones de aburrimiento. Y lo han convertido en un rito: más actividades de extensión (tareas) para la casa, menos sesiones de aprendizaje en el aula, sin que les importe la salud mental de los educandos, generando en ellos mayor depresión y estrés. Esto evidenció categóricamente que los malos docentes de la LCPM no tenían compromiso con la formación y desarrollo de los educandos. Al contrario, muchos de ellos han convertido la institución educativa en un mercado donde se vende información a sobrecosto (copias); en un mercado donde se venden los puntajes de evaluación para que los educandos sean promovidos de un grado a otro, según sus posibilidades económicas y no en razón del desarrollo de sus capacidades intelectuales, evidenciando que donde reina el dinero no hay educación; sino casi siempre la mayor corrupción.

Está demostrada que la crisis educativa es un problema de carácter multifactorial. No hay duda en que el problema es de carácter: económico, social y político. Pero, entre todos estos factores, el factor gravitante es el factor docente como el sujeto principal del componente social. No solo es el factor económico. Ni un instructor, ni un profesor, por más buena remuneración que perciban, podrán revertir estas crisis educativas si no llegan a ser maestros. Esto ya está demostrado por la aplicación de la LCPM.

Empero, la crisis educativa no es solo un problema nacional, sino internacional, tal como consta en el siguiente cuadro 1:

Cuadro 1.



Fuente: Sanmartín (2015). Los cinco grandes problemas del profesorado español.

Esto demuestra que “La educación está desconectada del mundo real y su mayor problema es la falta de calidad del profesorado” (Sanmartín, 2015). Esta situación, al generar un movimiento de preocupación nacional e internacional, ha dado lugar a la realización de muchos seminarios, cursos, capacitaciones, especializaciones, foros, debates, encuentros y congresos

sobre la crisis educativa y sus alternativas de solución, generando como resultado una abundante información. Sin embargo, toda esta riqueza cultural, producto de tantos eventos, aún continúa al margen de los procesos educativos que se realizan en las aulas. Pues así indica nuestro sistema educativo que no presenta signos de mejoría. Por el que es necesario y fundamental actualizar y cualificar a los docentes que están en las aulas hasta convertirlos en maestros; en maestros innovadores, protagonistas de la transformación de la crisis educativa en creces educativa. Esta cualificación, necesariamente tiene que sustentarse en la formación continua de los docentes, que cuya finalidad debe ser lograr los siguientes objetivos:

- a) transformar a los docentes de recogedor de papeles en investigadores y productores de conocimientos pedagógicos.
- b) transformar la convicción de los docentes de solo trabajadores en el sector educación en la convicción de trabajadores profesionales para el desarrollo del país.
- c) convertir la formación y desarrollo de la personalidad de los educandos como el eje central del proceso educativo, para que este deje de ser un simple reflejo de la crisis estructural; y
- d) reivindicar el prestigio profesional, que con justicia le corresponde al maestro como forjador del futuro, con reconocimiento económico permanente por parte del Estado.

Esta formación continua debe estar a cargo de las instituciones y de los intelectuales más idóneos, que cuya trascendencia moral y científica gocen de confianza por la calidad del impacto de sus experiencias innovadoras y exitosas.

De recogedor de papeles a investigador y productor de conocimientos pedagógicos.

A consecuencia de la corrupción muchos docentes se han convertido solo en recogedor de papeles. Pues hay corrupción en el nombramiento y contrata de docentes y administrativos; en el nombramiento y encargatura de los cargos directivos y en los ascensos de nivel. El sistema de evaluación no despierta ni garantiza ninguna confianza en sus resultados. Cuando la evaluación es de conocimientos, no en pocas ocasiones, la clave de las pruebas escritas ya están siendo negociadas con anterioridad; cuando la evaluación es del currículum vitae, los diplomas, los certificados, las constancias y las resoluciones de actualización, especialización y felicitación son falsificados con total descaro que permite la impunidad; si la evaluación es del desempeño laboral en el aula, los interesados o bien sobornan a los jurados o se preparan todo lo mejor que puedan solo para impresionar ese día. Como ha constatado Crisólogo (1995):

las evaluaciones a las que son sometidos (los docentes), para lograr una plaza en el Ministerio de Educación, para acceder a una cátedra universitaria, para ascender, etc., se basan, en un gran porcentaje de veces, en evaluación de documentos. Esta situación ha generado una fiebre por obtener papeles. Frente a esta necesidad, ha surgido un mercado que tiene dos caras, propio de un sistema social en descomposición: una cara simpática y otra grotesca. La primera configura la oferta de eventos serios, ofrecida por instituciones serias, como universidades e instituciones que cuidan su prestigio; y la otra cara está dada por el mercado negro, en el que medran instituciones que se han dedicado ofrecer cursos sin ninguna calidad. En este negociado están involucradas, lamentablemente, algunas instituciones universitarias, ONGs y otras fantasmas, que usan el logotipo de organizaciones educativas respetables. Se ofrecen cursos para todos los gustos, cursos llamados de actualización, de capacitación, de complementación universitaria, de Segunda Especialidad, diplomados, hasta maestrías y doctorados,

y que adoptan diferentes modalidades, producto del ingenio de la viveza criolla, los que se reducen, en el mejor de los casos, a distribuir unas separatas de dudosa calidad académica, unas cuantas charlas presenciales, desarrolladas por personas carentes de la preparación académica indispensable para este fin; en otros casos ni siquiera eso, basta con abonar el valor del evento y recibir el certificado (p. 35).

Los resultados indignantes de esta corrupción no quedan lejos de las instituciones educativas ni de las aulas. Llegan hasta allí donde los niños, niñas, adolescentes y jóvenes esperan ansiosos por adquirir nuevas sabidurías y los convierten en sus víctimas, arrasando en ellos todo signo ético y moral. Si son docentes, venden notas; multiplican el costo de las fotocopias. Si son directores, negocian con los certificados y con las plazas de contrata, se apropian de los ingresos propios o de los presupuestos de mantenimiento institucional. Imponen el pago por la ley del derecho de piso a los docentes y administrativos nuevos. Creen que su profesión y su cargo es un negocio y la institución educativa, un mercado; en el que el proceso educativo debe regularse por la ley de la oferta y la demanda. Su lenguaje cotidiano no es ético ni pedagógico, sino coprolático, venal, infame y patológico. La educación no es un tema que les importa en el dialogo, sino el sexo y el alcohol.

Esto evidencia que en nuestro país no hay educación superior como sistema sino solo la denominación y no siempre son los docentes más idóneos los que aprueban la evaluación, sino casi los que siempre apuestan por la corrupción. Allí la prueba de que las “autoridades” que constituyen la comisión de nombramientos, contrata y ascensos de nivel, en su gran mayoría, no son personas respetables por su dudosa formación y trayectoria ética y moral, por su nula responsabilidad profesional y su escaso compromiso con el desarrollo del país. Esto demuestra que la especialidad de muchos de ellos no es sino la obscenidad y la cleptomanía; su obsesión no es sino el de ser dipsómanos y, ansiosamente, cursis, por eso son sus rasgos distintos la presuntuosidad, la petulancia, el abuso y la gandería. Y su influencia negativa en el proceso educativo es irrefutable e inocultable. La necesidad de cambiar esta situación urge de una nueva política de evaluación del magisterio. Para el nombramiento, contrata y ascensos de nivel, el trabajo de investigación y de innovación pedagógica, por lo menos con una trascendencia local, debe de ser el principal requisito de mayor puntaje. Solo así se puede transformar a los docentes de recogedor de papeles en verdaderos y auténticos maestros investigadores, en productores de conocimientos pedagógicos e innovadores, en personas capaces de constituirse en ejemplos de la posibilidad de cambio, de lo que es posible ser cada día mejor y en mensajeros de la esperanza de un futuro más digno, más justo y más humano.

Y no es cierto que todos los egresados de “educación superior” ya están premunidos de nuevos conocimientos pedagógicos actualizados y que pueden desempeñarse como educadores en cualquier lugar del ámbito regional o nacional, sin ningún problema; porque el título profesional no es siempre garantía de calidad profesional. El anhelo por iniciar a trabajar en las zonas urbanas que en las zonas rurales es un indicador de que no están preparados como para transformar realidades adversas. Este anhelo revela y testimonia la deficiente formación científica y el escaso compromiso profesional que han recibido en las universidades y en los institutos pedagógicos. ¿Por qué? Por dos razones *fundamentales*:

Primero, porque los conocimientos que se adquieren en las aulas universitarias y en los institutos pedagógicos, en su mayor porcentaje, no son conocimientos científicos muy bien sistematizados que permiten descubrir y comprender la naturaleza de la situación problemática del contexto donde se va laborar. Son informaciones sueltas, generales, superfluas, unilaterales, especulativas y ajenas a nuestra realidad. Es verdad que un maestro tiene que conocer la

realidad internacional, nacional, regional y local y el rol que le toca cumplir. En ese sentido es una necesidad que conozca las siguientes ciencias: Antropología, Sociología, Psicología, Neurología, Historia, Economía, Geografía, Política, Lingüística, Semiótica, Pedagogía y Filosofía por formación general, además de su especialidad y que esté muy bien actualizado en cada una de ellas. Pero no debe quedarse solo en esos conocimientos. Lo fundamental, además de todos estos conocimientos, es conocer a los educandos. No es suficiente para educar saber con qué y en qué educar; sino saber a quién y para qué vamos a educar, *dónde* y *cómo*.

Segundo, porque la realidad de nuestra región y de nuestro país no es homogénea, sino diversa y variada; donde los mismos problemas no tienen la misma relevancia en cada contexto geográfico, económico, social, lingüístico y cultural. Por ende, esta diversidad problemática no requiere de una solución, sino de una diversidad de soluciones. Y estas soluciones solo son posibles en base a la investigación pedagógica desarrollada en cada contexto particular que permite el conocimiento de la situación concreta. Los problemas son concretos y no abstractos. Las soluciones también tienen que ser concretas y no especulativas. ¿Cuánta investigación de campo desarrolla nuestras universidades y nuestros institutos pedagógicos? Si hay investigación de campo, ¿con qué seriedad la desarrollan? Allí el problema.

Es importante volver a recordar lo señalado por el antropólogo Arguedas (1986): “hay una relación directa entre el medio ambiente y la cultura humana” (p. 137). El ser humano se desarrolla en función de la necesidad y de los recursos con que cuenta en su medio geográfico. Cuantas más necesidades tiene, aunque suene paradójico, se desarrolla más. Si tiene menos necesidades, se desarrolla menos. Esto está demostrado por la Historia. La cultura es lo que hace el hombre con lo que tiene y la forma cómo lo hace. También hay que volver a recordar que Vigotsky (1979) señaló: “el hombre es cultura internalizada”. Esto hace que los pueblos difieran de un piso a otro piso ecológico, generando actividades económicas y relaciones sociales, en el contexto mayor de la formación económico-social, diversas. Para responder pedagógicamente a esta diversidad hay que investigar y estudiarla científicamente. Entender que en cada educando hay una cultura, producto de la interacción social que se da en su contexto. Y educar no es destruir esa cultura, sino enriquecerla y desarrollarla. Lo contrario no es educación, es alienación; en lugar de respetar es destruir la identidad del educando. Una persona sin identidad pierde el sentido de su existencia, carece de dignidad humana, vive según la “suerte” no según su capacidad; cree que la desgracia en que vive es natural e inevitable y no el resultado de la injusticia social que se puede y se debe evitar y/o transformar. Esto es: educar es formar y desarrollar la personalidad de los educandos para que puedan ser capaces de entender sus diferencias como una riqueza que les permite crecer y no como un obstáculo que impide la unidad social y cultural; teniendo en cuenta que la condición humana es la que nos une a todos.

De simple trabajador a trabajador profesional en el sector de educación.

Tenti (2005), consultor de la Unesco en Buenos Aires, señaló, refiriéndose de los docentes: “ellos no son profesionales en el sentido clásico de la expresión. Ellos no son “propietarios” de los medios que utilizan para desarrollar su trabajo, sino que lo hacen “en relación de dependencia”. Como tales, son funcionarios de un sistema educativo de gestión estatal o privada. Desde este punto de vista se pueden definirse a sí mismos (y de hecho lo han hecho) como “trabajadores” y no como profesionales” (p. 34). Esta evidencia que nos presenta Emilio Tenti Fanfani nos recuerda la real situación desprofesionalizada de muchos docentes.

El sentimiento de dependencia burocrática despoja y destruye toda vocación pedagógica, desalienta toda iniciativa innovadora, confina a la resignación, vulnerando la dignidad profesional. Cuando el docente, sea profesor o licenciado, profesora o licenciada, no se siente profesional sino un trabajador dependiente de un jefe inmediatamente superior, su objetivo de educar a los educandos se diluye para dar lugar a un objetivo subalterno: complacer a los jefes. Esta confusión de los objetivos no solo daña al sistema educativo, sino a la esencia de la propia profesión docente.

En un sistema educativo en crisis, donde los jefes reinan en función de sus caprichos, buscando sus comodidades personales a costa de las expectativas y de la generosidad de los estudiantes y padres de familia, complacer a los jefes y estar de su lado significa estar inmersos en la corrupción. Y esta sumisión, inobjetablemente, desprofesionaliza al docente, convirtiéndolo en un simple trabajador que cuya situación laboral transcurre al filo de la inseguridad. Los docentes desprofesionalizados no trabajan en función de su profesión, sino en base a la sumisión burocrática y en complicidad con los actos ilícitos que cometen los jefes.

Las instituciones educativas y sus instancias superiores, llámese UGEL, DRE y el propio Ministerio de Educación no necesitan jefes, sino maestros y líderes. Nuestro país requiere de personalidades con liderazgo profesional para emanciparnos de la anomia social. Es misión de nuestras instituciones educativas formar esas personalidades con liderazgo. Por el que los docentes, los directivos y los especialistas tienen que ser líderes y no jefes. Este liderazgo es imposible sin el conocimiento de nuestro país, sin la convicción de que la vida de todo profesional solo es trascendente cuando está al servicio de la sociedad y sin que se sepa que la construcción del futuro de nuestro pueblo, de nuestro país y de la humanidad en su conjunto, solo es posible desplegando la capacidad crítica y creativa, ética y moral.

El que los docentes se definan a sí mismos solo como trabajadores y no como profesionales en la educación repercute negativamente en la labor educativa. El hecho de sentirse solo trabajador y no un trabajador profesional, es sentirse ajeno a la problemática institucional, a los destinos de la localidad y del país; es sentirse solamente comprometido con el jefe. Es verdad que el docente no es un profesional liberal, sino un profesional dependiente. Pero esta dependencia profesional no está relacionada directamente de la existencia de alguna jefatura, sino de su capacidad profesional de formar y desarrollar capacidades humanas en los educandos; de su capacidad de forjar el futuro de la sociedad a través de la formación de nuevas generaciones.

El de sentirse solo un trabajador asalariado, que cuya labor se impulsa no en función de una vocación pedagógica, sino en razón de una necesidad y de una obligación económica, es una evidencia de una opción fatal: el del suicidio profesional. Y su labor se caracteriza por lo siguiente: a mayor control por parte del director, mayor puntualidad por parte del docente; a mejor remuneración, mayor compromiso con el director. Si el director no controla y la remuneración no cubre sus expectativas, una apatía laboral. Y esto es lo que está ocurriendo generalmente.

El rasgo distintivo de un profesional es el ejercicio de su especialidad, es el conocimiento científico y dominio metodológico para resolver los problemas de su responsabilidad. Y un profesional sabe que su competencia laboral depende de la investigación científica que realiza. Sabe que, con mayor y mejor conocimiento, con mayor y mejor ejercicio profesional, puede conseguir mayores y mejores condiciones laborales, mayores y mejores remuneraciones. Sabe que el origen del hombre fue antes que el origen del dinero; sabe que el conocimiento

científico y su aplicación tecnológica es cada vez más creciente y permite transformar la naturaleza y satisfacer las múltiples necesidades humanas. Por consiguiente, la comprensión de esta realidad permite profesionalizarse de manera permanente, de manera independiente, fortaleciendo la vocación por una vida mejor.

Es verdad que nuestro contexto educativo nos presenta solo más trabajadores dependientes que trabajadores profesionales independientes. Los docentes dependen del director. El director depende del azar de las circunstancias, sino depende de las directivas de la instancia superior. La gran mayoría de las instituciones educativas carecen de dirección. Pues la dirección no es solo el cargo ni la oficina en la que atiende la persona que ejerce dicho cargo. La dirección es mucho más que un cargo y una oficina. La dirección implica capacidad de conducción institucional y no capacidad de inercia o de destrucción institucional. Muchos “directores” ni siquiera saben elaborar los informes laborales de su institución para remitir a las “instancias superiores”, quienes lo hacen en vez de ellos son las secretarías o algún docente contratado con ese propósito específico; solo son campeones en la informalidad y en la corrupción. Todas estas características no solo evidencian la crisis educativa que padece el país, el curso devastador de la anomia social, los preocupantes defectos de la formación de la personalidad y una serie de patologías endémicas, sino fortalecen la crisis educativa convirtiéndolo en un factor desintegrador de la sociedad.

Esta situación nos evidencia que otra de las causas principales de la crisis educativa es la desprofesionalización del docente el de reducirse a la condición solo trabajadores en la educación, a sabiendas de que cualquiera puede ser trabajador en la educación. Una persona analfabeta también puede trabajar en la educación, asumiendo que la educación es todo es todo lo que se hace en la institución educativa. Una persona analfabeta puede desempeñarse sin ningún problema como personal de limpieza y de guardianía. Una persona sin ser profesional también puede dictar la clase y para dictarla solo necesita saber decodificar fonéticamente muy bien el texto. Cualquiera puede llevar textos fotocopiados, plumones y papelotes y distribuir a los educandos para que ellos puedan resumir o esquematizar en los organizadores de conocimiento los contenidos del texto y ver como ellos exponen y luego recoger dichos materiales para calificar. Para realizar estas actividades no se necesita ser profesional y estar actualizado. Basta con la capacidad de cumplir las horas y ser amigo del director.

Ser un trabajador profesional en la educación es una realidad diferente. Cualquiera no puede ser un trabajador profesional en la educación. Es un profesional de triple vocación: a) su gran vocación es contribuir a la forja de un futuro más humano; b) es convertir de cada individuo en una personalidad; de cada cerebro, en conciencia social; y c) tener pasión por la investigación científica para compartir sus avances y sus logros con los demás en una determinada disciplina científica. Un trabajador profesional en la educación no dicta clases, sino forma personas, desarrolla y multiplica capacidades humanas, consciente de que su labor está forjando el futuro y no está justificando su mera existencia con actividades difusas e intrascendentes. Es una persona que con su sola presencia inspira cambio, respeto, admiración y dignidad. No es una persona incoherente con lo que dice y con lo que hace. No es una persona que trabaja en función de las directivas de un jefe, sino en función de la solución de los problemas concretos; no es una persona que busca trascender poniéndose al frente de los demás; sino una persona que trasciende escuchando y canalizado las necesidades, intereses y aspiraciones de sus educandos; buscando la solución a sus problemas; buscando nuevos horizontes a sus expectativas; nuevas energías a sus debilidades; nuevas esperanzas a sus frustraciones, ayudando a convertirse a cada educando en el autor principal de su destino y no en el protagonista de un libreto ajeno.

Formar y desarrollar la personalidad de los educandos es formar y desarrollar la capacidad intelectual, afectiva y volitiva de los futuros ciudadanos. Informar no es educar. No es maestro el que se limita solo a brindar información. El maestro no puede ni debe reducirse a la condición de solo el libro, CD, USB, DVD o Internet. Estos instrumentos tecnológicos tienen la gran capacidad de almacenar, conservar y transmitir tanta información. El maestro es mucho más que todos estos medios. Es un ser humano que cuya misión fundamental es formar seres humanos y no un instrumento tecnológico que solo sirve para transmitir información. Para el maestro, la información es un medio y no un fin. La tecnología es un recurso educativo y no el sujeto de la educación.

Por el que, para revertir la crisis educativa, nos urge contar con más trabajadores profesionales en la educación y esto demanda profesionalizar a los trabajadores en la educación. Esto es: convertir en alguien a los que hoy en día son o se sienten cualquiera. Es una demanda social que los docentes se conviertan en maestros y líderes de formación y desarrollo humano y que reivindiquen la buena reputación profesional. Lograr aquello es imposible sin dejar de lado la rutina, abandonando la formación de las capacidades profesionales que permitan el desarrollo de la autonomía intelectual: sustento de una educación de calidad.

De una educación recreadora de la realidad hacia una educación transformadora con liderazgo pedagógico.

No es misión de la educación reflejar y/o reproducir la crisis económica, social, política y cultural que sufre el país como su contexto inmediato y su referente directo; sino formar y desarrollar la personalidad de los educandos para que puedan transformar esta situación. Wiener (2011) dijo con respecto a la prensa: “no somos reflejo de lo que la gente piensa, sino formadores de opinión”. Y los docentes deben decir lo mismo que nuestras instituciones educativas no son reflejos de las carencias y frustraciones de nuestra población, sino un centro de formación de líderes, de artistas e intelectuales para que puedan transformar esta realidad y forjar un futuro mejor.

El trabajo del maestro no debe consistir tan solo en transmitir información, ni siquiera de conocimientos, sino en presentarlos en forma de situación problemática, situándolos en un contexto real concreto, de manera que el educando pueda establecer el nexo entre las interrogantes de mayor alcance y sus posibles alternativas de solución. La acción pedagógica debe lograr el pleno desarrollo de la personalidad del educando respetando su autonomía; y la autoridad de la que están investidos los docentes debe fundarse en el libre reconocimiento de la legitimidad del saber, como recomienda el informe Delors (1997). Esto implica que el maestro tiene que transformar en liderazgo su misión profesional.

Y ser maestro líder significa ser capaz de planificar, organizar y dirigir la sesión de aprendizaje buscando que todos los educandos sean partícipes del beneficio que ella genera. ¿Qué significa planificar? Definir los objetivos, escoger los métodos, seleccionar los recursos y las técnicas a emplearse, las formas de organización educativa que permita lograr los objetivos y prever las condiciones de su ejecución: tiempo y espacio. De la misma forma implica determinar las estrategias, instrumentos y los criterios de evaluación. ¿Qué significa organizar? Significa articular la secuencia de las actividades educativas, con todos los recursos que se

ha planificado en función de los objetivos que se busca lograr, tomando en cuenta el espacio y el tiempo en los cuales se ha de ejecutar la sesión educativa. ¿Qué significa dirigir la sesión educativa? Significa conducir y guiar a los demás en función de la actividad planificada y organizada, regulando y controlando todo el proceso educativo (teoría y práctica) para garantizar el logro de los objetivos previstos. ¿Cuáles son los requisitos para ser un maestro líder? Son los siguientes:

- **Visión de futuro:** el maestro líder ve más allá de lo que está delante de sus ojos, ve las potencialidades de lo que pueden llegar a ser los educandos gracias a la educación de su imaginación, de sus sueños, de su habilidad y de su perseverancia. Para el maestro líder un papel en blanco puede convertirse en una revista o en un libro; una piedra, en una estatua, en una obra de arte; un tacho de basura, en un centro de reciclaje; la pobreza de un pueblo en una motivación de éxito laboral, social e intelectual; un país pobre en un país rico; los niños y niñas en científicos, tecnólogos y artistas que la comunidad demanda para su desarrollo. No hay maestro líder sin visión de futuro.
- **Imaginación y creatividad:** son dos elementos claves para desarrollar la visión de futuro de los maestros líderes. Los japoneses, después de la segunda guerra mundial, gracias a la imaginación y a la creatividad, volvieron a convertirse en una potencia mundial, incluso superando a los norteamericanos, siguiendo la consigna de: imitar, igualar y superar. En cambio, los estadounidenses, privilegiando la lógica y la exactitud, lo habían reducido toda su posibilidad de desarrollo a lo alcanzable de manera inmediata. Los líderes tienen que aplicar los conocimientos con imaginación y creatividad en la práctica para transformar la realidad en el bienestar de todos.
- **Humildad para aprender:** el maestro líder es consciente de que no lo sabe todo y no lo puede saber todo. Su misión es aprender y ayudar a aprender. Aprender es comprender, organizar y manejar la información aplicando las capacidades intelectuales de carácter cognitivo. El líder observa, escucha y reflexiona; es decir, no actúa mecánicamente. Es una persona que sabe preguntar con sencillez y sinceridad para saber lo que su interlocutor sabe. No pregunta para calificar, sino para aprender.
- **Mayor responsabilidad:** la gran misión del maestro líder es formar nuevos líderes ofreciéndoles oportunidades para que ellos mismos descubran su rol en la vida y forjen su visión de futuro y se lancen a descubrir las maravillas del mundo, procurando que su mirada trascienda las fronteras de la rutina, a buscar el bienestar de todos transformando la realidad. El maestro líder enseña la libertad humana, diferenciando de la libertad animal. La libertad animal consiste en hacer lo que se puede y lo que se quiere. Mientras la libertad humana consiste en hacer lo que se debe y en hacerlo bien.
- **Sensibilidad social:** el maestro líder es capaz de sentir lo que otros sienten y de escuchar lo que otros piensan. Es como la antena satelital que registra la preocupación de su tiempo histórico y de su espacio social. Es capaz de identificar y diferenciar lo positivo de lo negativo y de multiplicar el optimismo hasta convertirlo en una energía transformadora de la realidad, de acuerdo a los objetivos que se busca. No es una persona indiferente ni abúlica. Es una persona que siempre ve en todos cierta cualidad. Si no los hay, si las inventa hasta convertirlas en realidad.
- **Optimismo y esperanza:** el maestro líder posee un optimismo inquebrantable, no es un pesimista. Él ve, donde hay un problema, una oportunidad. El pesimista ve delante de una

oportunidad un obstáculo. Cuentan que la UGEL envió a dos maestros a la zona rural. Una semana después llamó uno de ellos y dijo al director de la UGEL: “señor, es un fracaso, aquí nadie sabe leer ni escribir”. Al rato llamó el otro y dijo: “señor, aquí tengo una magnífica oportunidad de mi éxito profesional, pues nadie tiene que saber leer y escribir”. El optimista piensa: aquí nadie sabe leer ni escribir, yo voy a prestarles un gran servicio haciendo que los aprendan. Ellos van a ganar, mi pueblo va a ganar y yo voy a ganar.

- Libertad y autonomía: el maestro líder no genera dependencia. Forma personas libres y autónomas. Es una persona con autoridad, porque permite crecer a los demás. Autoridad proviene del griego “ugeo” que significa “hacer crecer”. Sin embargo, si queremos a otros tenemos que estar dispuestos a ser guiados por quienes poseen la sabiduría. La sabiduría no es propiedad privada de profesionales, intelectuales o de líder. La sabiduría es la síntesis de saber mirar con el corazón y la razón. El maestro líder tiene que hacer el esfuerzo por desarrollarla y si no la posee, escuchar a quienes la tienen.
- Empatía y solidaridad: la empatía es la capacidad de sentir lo que el otro siente, es la base de la solidaridad. Sin empatía es imposible la solidaridad. El maestro líder es esencialmente la persona con capacidad de ponerse en el lugar del otro, el que es capaz de sentir lo que siente su interlocutor y el que es capaz de sacarlo de su dolor, de guiarlo hacia la libertad; es la persona que posee talento para hacer que cada uno de sus seguidores se sienta importante, es el que otorga el más alto significado a cada persona, es el que hace sentir a cada uno un ser especial, único, querido y aceptado; es el que reconoce las limitaciones personales, económicas o familiares de los demás y el que los recibe para hacer crecer en todas sus potencialidades humanas.
- Enseñar con ejemplo: las palabras convencen y mueven; el testimonio arrastra. Solo se sigue con auténtica pasión a quien es coherente con lo que siente, con lo que piensa, con lo que dice y con lo que hace. El enemigo mortal de un líder es su propia incoherencia. Liderazgo es compromiso y congruencia con los valores. Los líderes se hacen líderes porque promueven valores fundamentales que responden a las necesidades de sus seguidores. Martin Luther King ordenó toda su vida en función de la igualdad, Gandhi en función de la independencia, Nelson Mandela en función del respeto por la gente de su raza, Túpac Amaru en función de la libertad, César Vallejo en función de humanismo, etc. Todos ellos eran capaces de sacrificar su vida en función de esos valores.
- Capacidad de investigación permanente: ser maestro líder significa estar siempre en búsqueda de nuevas informaciones, de nuevos conocimientos; estar en permanente renovación. La lucha de un maestro líder es un compromiso con el tiempo, lo cual requiere de una gran energía. El líder es aquel que cuando se cansa, se desanima o se distrae, tiene la capacidad para reflexionar y volver a sus ideales para salir más fortalecido y comprometido con su misión. No hay líder que no conozca su realidad, que no conozca en amplitud y profundidad.
- Ser hombre de fe: un maestro líder sin fe en sus educandos y en su pueblo es como un ave sin alas: no puede volar. Es la confianza en que sus objetivos serán alcanzados la que le impulsa permanentemente. Toda acción conlleva posibilidades de éxito o fracaso. El maestro líder es el que cree contra toda razón que tendrá éxito en su misión. Su fe lo convierte en un ser tenaz y perseverante. Tenacidad no es terquedad. La tenacidad es visionaria, la terquedad es ciega. La terquedad obnubila la razón, la tenacidad la aclara. La terquedad no se deja aconsejar ni criticar, la tenacidad está abierta al diálogo, a la crítica y al cambio de

rutas. La tenacidad se deja enseñar, la terquedad solo quiere enseñar y conducir, no aprender. La tenacidad es sabia, la terquedad es necia. Por eso el libro de los Proverbios en la Biblia dice: “crítica al sabio y se hará más sabio. Crítica al necio y te lo echarás de enemigo”. El líder es un ser tenaz que posee una profunda fe en que las personas y los hechos pueden cambiar si se trabaja con pasión y entrega, hasta lograrlo.

- Comunicación eficaz: el maestro líder solo es tal en la medida en que es eficaz en transmitir sus ideas, sentimientos, deseos y sueños a los demás, en la medida en que es capaz de persuadir con eficiencia. Esto implica capacidad comunicativa. Tiene que poseer un lenguaje amplio, rico y variado. Tiene que ser capaz de escuchar a todos, de comprender a todos, de organizar sus ideas de la manera más clara y precisa; tiene que ser capaz de expresar su mensaje del modo más sencillo y natural, para que todos lo entiendan. Si no hay comunicación no hay liderazgo.

Muchas personas creen que existen dos clases de líderes: autoritarios y democráticos. Esta clasificación es errónea. Los autoritarios no son líderes sino caudillos porque carecen de humildad para aprender, no son capaces de ser empáticos y solidarios. No inspiran respeto, sino temor. Los líderes no solo son respetados, sino respetables. Son personas que inspiran confianza y afecto. Por eso, siempre los líderes son democráticos.

Forjar el futuro: un prestigio profesional.

Como manifiesta (Chiroque, s.f.): “necesitamos construir una sociedad de calidad y, para ello, se necesita tener una educación de calidad, la cual será imposible sin maestros de calidad” (p. 22). ¿Por qué? Porque el maestro o la maestra cumple un rol muy importante en el desarrollo social. Y no es correcto continuar creyendo que la educación solo sale de la casa y no de la escuela, en que la educación es producto solo de la influencia de los padres de familia y no de los docentes; sino entender que la educación de calidad sale de la institución educativa de calidad, como resultado de la actividad profesional de los (as) maestros (as); puesto que ellos (as) son los únicos profesionales que forman personas y con ellas forjan el futuro. La historia demuestra que no hemos avanzado preparándonos para el futuro, sino forjándolo a partir de la comprensión y transformación del presente, a la luz de la lección del pasado y según las demandas del desarrollo social, siempre bajo la batuta de un (a) maestro (a). Y los (as) maestros (as), a lo largo de la historia, no siempre han ostentado título profesional, sino una prodigiosa capacidad de liderazgo; por eso los hombres somos forjadores de la historia y productos de ella (Merani, 1982, p. 10).

¿Quién es el maestro o la maestra de calidad? Aquel profesional con liderazgo en la educación, preparado científica, humanística y tecnológicamente para generar una educación de calidad que nos permite forjar un futuro mejor. Poseer una preparación científica significa conocer el desarrollo de la realidad objetiva en toda su amplitud, profundidad y esencia, especialmente el origen y desarrollo filogenético y ontogenético del hombre, de manera transdisciplinaria, asumiendo la investigación científica como una actividad permanente. Estar preparado humanísticamente significa poseer una alta sensibilidad social para entender que las relaciones sociales son las condiciones imprescindibles del desarrollo de la personalidad de los educandos, porque nadie nace ni puede nacer ni desarrollarse al margen de la sociedad. Y poseer una formación tecnológica significa poseer la capacidad de convertir los conocimientos científicos en estrategias de acción educativa que permita, a través de la información y el desarrollo de la personalidad de los educandos, generar una educación de calidad.

¿Qué es una educación de calidad?

Es una educación que forma y desarrolla la personalidad de los educandos, a partir de una gestión educativa de calidad que aprovecha adecuadamente la correlación de los factores constitutivos y constituyentes del proceso educativo, para que sus egresados constituyan y fortalezcan una sociedad de calidad.

¿Qué significa formar y desarrollar la personalidad de los educandos? Facilitar todas las condiciones necesarias al educando para que se encuentre consigo mismo a partir de la convivencia con los otros; esto es, que descubra su diferencia personal y todas sus potencialidades humanas. Aquel que no se conoce a sí mismo, carece de autoestima y su vida padece de complejamiento. Unas veces padece de complejos de superioridad y, otras, veces de inferioridad. No se acepta a sí mismo, acude a la mentira para encubrir sus errores y convierte la hipocresía en su condición de vida. Educar es liberar al educando de todas las ataduras mentales. Desarrollar su personalidad significa desarrollar sus capacidades cognitivas, afectivas y volitivas. Desarrollar sus capacidades cognitivas y mentales implica facilitar la conversión de sus conocimientos sensoriales en conocimientos racionales, encausando acertada y oportunamente el desarrollo de todos sus procesos cognitivos y mentales. Desarrollar sus capacidades afectivas significa elevar sus sentimientos de sobrevivencia hacia los sentimientos sociales de carácter ético y estético; y, desarrollar sus capacidades volitivas o conativas implica ayudarlos a convertir sus sueños de futuro en proyectos de vida que den sentido a su destino y a toda su actividad social; pues nadie estudia para vivir según el azar.

¿Cuáles son los factores constitutivos del proceso educativo? Son los objetivos, contenidos, estrategias, recursos e indicadores de evaluación y los dos actores fundamentales del proceso educativo (maestro y educando). Para que la educación resulte ser de calidad, el enfoque del proceso educativo, la naturaleza y la correlación de estos elementos constitutivos son esenciales. Si los objetivos del proceso educativo, hoy conocido como competencias, no están orientados al desarrollo de la personalidad del educando, como hasta hoy en día se constata, no tendremos una educación de calidad. Para que la educación resulte ser de calidad, tiene que ser una educación científica. Sin embargo, es muy importante diferenciar la educación científica de la transmisión de la información científica, no porque se enseña a los educandos las disciplinas científicas de Matemática, Química, Física, Biología o Ciencias Sociales, la educación ya es de por sí científica. ¡No! La educación es científica porque se sustenta en la Pedagogía, porque esta es la ciencia de la educación. Solo el enfoque antropocéntrico que conciba al desarrollo humano como un proceso dialéctico de carácter multifactorial, puede posibilitar una adecuada correlación de los factores constitutivos del proceso educativo, como un factor determinante de una educación de calidad.

¿Cuáles son los factores constituyentes del proceso educativo? La realidad económica, social, política, cultural, científica, tecnológica y lingüística. Todo proceso educativo se desarrolla en el contexto de la interacción de estos factores constituyentes. La debilidad o la vulnerabilidad, así como el olvido o la exageración de la incidencia de alguno de estos factores, dificultan el normal desarrollo del proceso educativo impidiendo lograr sus propósitos. Sin recursos económicos, obviando las demandas sociales y políticas, soslayando el carácter multicultural de nuestra sociedad y la necesidad de la interculturalidad, sustituyendo el avance científico y tecnológico con la especulación teórica, dejando de lado los avances científicos de la lingüística, es imposible conseguir una educación de calidad. Sin embargo, los factores constituyentes no determinan el proceso educativo, sino solo influyen en él.

¿Cómo lograr que los factores constitutivos actúen positivamente sobre los factores constituyentes? ¡Allí el problema! Para que la educación logre ser de calidad, para que la sociedad del futuro logre ser de calidad, es una necesidad esencial que los factores constitutivos transformen a los factores constituyentes del proceso educativo. Los factores constitutivos dependen, fundamentalmente, de la capacidad profesional e intelectual de los docentes y directivos de la institución educativa; mientras que los factores constituyentes, por provenir de una sociedad organizada, dependen de la capacidad intelectual y política de las autoridades del gobierno local, regional y nacional. Si ambos actores del proceso educativo: unos con poder social y responsabilidad profesional (docentes y directivos) y otros con poder político y responsabilidad social (las autoridades) han de ignorar al desarrollo del ser humano como un factor determinante del desarrollo de la sociedad y no han de atender las necesidades educativas de la población como corresponde, es imposible conseguir una educación de calidad y forjar una sociedad desarrollada. No basta con que las autoridades locales, regionales o nacionales provean de infraestructura educativa, implementen con material bibliográfico a las bibliotecas, de instrumentos y de insumos a los laboratorios de las instituciones educativas, para que mejore la educación; sino es una demanda que las autoridades asuman el liderazgo en la conversión de la anomia social en una sociedad educadora, para que todo aquello que se logre en la institución educativa no se desvanezca en la sociedad, bajo el imperio de la informalidad, la frustración y el desencanto, que no son sino los perniciosos indicadores de la nefasta corrupción.

¿Qué es una sociedad de calidad? Es una sociedad educada y educadora, económicamente productiva; políticamente democrática y culturalmente que posee y desarrolla su identidad, sin complejos de ninguna clase, además de ser una sociedad equitativa, libre y justa.

Como ya señaló Sigfredo Chiroque Chunga, no es posible que haya una sociedad de calidad sin una educación de calidad y esta es imposible sin maestros de calidad; por el que la esencia de la labor del maestro o maestra es generar una educación de calidad que permita la construcción de una sociedad de calidad. Esto significa que la institución educativa es el laboratorio más hermoso que se haya conquistado a lo largo de la historia para forjar el futuro de la sociedad. Y forjar este futuro significa transformar las condiciones de la vida actual, para generar las condiciones deseadas que permita que la vida futura sea mejor, más humana y, radicalmente, diferente a la vida actual, articulando dialécticamente la teoría y la práctica; el desarrollo personal y el desarrollo social; el desarrollo científico y tecnológico con el desarrollo humano; convirtiendo las instituciones educativas en centros de desarrollo humano, científico y tecnológico, en el que la vida se dignifique en función a la práctica de los valores morales como en un factor generador de confianzas e inspirador de actividades del bien común. Ojeda & García (2007) señalan que “sin autoridad moral poco se puede hacer para ordenar y controlar dichas actividades” (p. 84) equitativa, justa, libre y democráticamente.

Y es imperativo reiterar que los títulos profesionales o los grados académicos no siempre garantizan a los que poseen que ellos sean profesionales de calidad; porque en una sociedad donde reina el mercado negro, alentado por la economía neoliberal, estos son fáciles de conseguir. Y tener presente esta realidad nos permite acicatear que el aprendizaje y la vigilancia, en el cumplimiento creativo e innovador de los propósitos educativos, sea una actividad permanente, para garantizar que la calidad profesional de los docentes o de los directores se evidencie en los excelentes resultados de su desempeño laboral. Por el que el docente y el director, tienen que ser investigadores permanentes, personas en constante actualización e innovación científica, luchadores implacables contra la corrupción que mina la moral y que destruye la condición humana. De esta responsabilidad no se eximen la familia, la sociedad,

los medios de comunicación y el Estado, porque el proceso educativo es un fenómeno social de carácter multifactorial y polidimensional.

El rol del maestro y la maestra es organizar, critica y creativamente, estos factores, tomando en cuenta sus dimensiones, para generar las condiciones adecuadas a la formación y el desarrollo de la personalidad de los educandos; pues, para cumplir con esta misión es lo que se han formado en las instituciones de formación docente y por eso son trabajadores profesionales en la educación. El maestro o la maestra no es un sujeto cualquiera que está solo presente en el proceso educativo.

Sin embargo, no es fácil conseguir maestros de calidad en medio de las condiciones de vida que no son de calidad. ¿Cómo puede ser maestro o maestra de calidad con la miseria que gana y que no le alcanza para nada? ¿Cómo puede ser maestro de calidad si todos le tratan con menosprecio como si ocupara el último lugar en toda la jerarquía profesional? ¿Es justo y correcto que, la sociedad y el Estado, le exijan resultados de calidad, sin brindar condiciones de calidad de vida? Esto es condenar a la extinción profesional empujando a la corrupción o a la deserción laboral.

Frente a esta situación, es necesario tener presente, que el maestro no se puede ser maestro de calidad si no defiendes sus derechos, si no defiende los derechos de sus educandos y de la comunidad que le brinda una institución educativa donde laborar. Un maestro de calidad es quien defiende sus derechos y los de su comunidad, porque sabe que sus vidas son simbióticas. El desarrollo de la comunidad se sustenta en el aporte educativo de los maestros de su institución educativa y, si la comunidad no se desarrolla, es un indicador de que en ella no hay maestros y, en vez de él, que solo hay unos simples instructores o profesores.

Por eso es insoslayable diferenciar la mera transmisión de informaciones que se dan en las instituciones educativas con la actividad que forja el futuro. Cualquiera puede transmitir la información. Solo las personas preparadas, científica y tecnológicamente, los que son capaces de conducir, consciente y responsablemente, su destino y el de los demás, pueden forjar el futuro. Esta misión no es fácil, ni es simple. Es una tarea complicada, difícil, que demanda compromiso profesional y un sustento científico y tecnológico, además de una base económica. Solo el conocimiento científico de la realidad permite generar una determinada tecnología para transformar dicha realidad. Esto significa, desde el punto de vista pedagógico, comprender que los seres humanos somos el resultado de toda nuestra interacción social y productiva y que en estos procesos dinámicos interactúan la teoría y la práctica. Lo que quiere decir que para forjar el futuro hay que ser un infatigable investigador, creativo e innovador, capaz de humanizar todo lo que es posible de nuestro contexto.

Esto significa que el maestro tiene que saber convertir sus conocimientos transdisciplinarios en estrategias pedagógicas para formar y desarrollar la personalidad de los educandos., tiene que asumir ese rol con amor, responsabilidad y creatividad. Es verdad que en nuestro país hay suficiente cantidad de docentes titulados. Pero no son maestros. Solo la formación continua, en el mismo trajín de la acción pedagógica, permitirá que los docentes se conviertan en maestros y que logren una educación y una sociedad de calidad, forjando un futuro de calidad.

El maestro es la persona quien prepara a los ciudadanos del futuro y no a los ciudadanos del pasado. ¿Esto significa que el maestro conoce el futuro? ¡No! El maestro forma en los educandos y con ellos el futuro. ¿Esto significa que el pasado no le importa? ¡No! El pasado le importa en la medida en que lo provee de lecciones para encontrar las causas del presente y

las estrategias para enrumbar el futuro. El maestro enseña al educando a transformar la información en conocimiento, en sabiduría, en poder y libertad. El maestro es quien desarrolla la capacidad crítica y creativa de los educandos, su capacidad ética y moral, empleando acertada y selectivamente la información.

Conclusión

Las condiciones en las cuales se desarrolla la educación en nuestro país no es la más adecuada; ni estas condiciones a las cuales pretende responder no es la más estable; por eso el sistema educativo que emana de esta realidad, en vez de formar y desarrollar la personalidad de los educandos, está condenado a reproducir solamente su referente inmediato y a expresarse como crisis educativa. En el contexto de esta situación urge revelar y entender, como un factor esencial de la calidad educativa (aspiración de todos), la formación continua de los maestros y maestras del país.

Es imposible convertir la crisis educativa en creces educativa sin transformar a los docentes en trabajadores profesionales en la educación; es decir, en maestros líderes. Y esto implica superar muchos mitos; entre ellos, el de la edad y de la ubicación geográfica. Pues muchos docentes creen que la vejez es un impedimento para continuar en la actualización y especialización profesional e intelectual, ignorando que los problemas de Alzheimer o de Parkinson son solo productos de la inactividad intelectual, física o de los accidentes cerebrales y no indicadores absolutos de la senectud; pues muchos profesionales han muerto en plena actividad cerebral. Y tampoco es cierto que la zona rural de por sí condena al maestro o maestra a vegetar intelectualmente. ¿Acaso ignoramos la biografía de Jerome Bruner? Escribió él: “deseaba pasar un verano tranquilo ordenando mis ideas. Abandoné Nueva York con dos maletas, una con ropa y otra con libros. Me interné todo lo que pude en la Cordillera Lurentiana, busqué un lugar tranquilo y encontré una familia que me ofreció alojamiento durante un mes. Allí leí, investigué y sistematicé todo lo que pude” (Bruner, 2004, p. 219).

Y el otro mito que debe ser desterrado es la creencia de que existen maestros y maestras mal formados; porque no hay maestros y maestras mal formados. El maestro o maestra es una personalidad bien formada y bien desarrollada y que está en capacidad de formar y desarrollar la personalidad de los educandos. Esto significa que no todo docente es maestro; pues para serlo tiene que estar en formación continua, por ser una condición necesaria para lograr una educación de calidad; lo que quiere decir que el maestro no es sinónimo de instructor o de profesor, como ya dijimos líneas arriba. Y la educación será de calidad solo cuando responda a nuestras múltiples necesidades y demandas personales, familiares, sociales y laborales y cuando nos ubique, como país, en una situación relevante en el contexto internacional en lo económico, político y cultural, como resultado de la transformación de nuestras materias primas en productos industrializados.

Un maestro (o maestra) de calidad tiene una visión de futuro y es capaz de comprender y humanizar todo cuanto le rodea, no con una retórica gratuita, sino con el ejemplo, investigando y actuando sobre la realidad, creativa e innovadoramente, según los escenarios en los cuales le corresponde laborar. Es consciente de que los escenarios educativos no son homogéneos. Sabe que entre lo urbano y lo rural hay una diferencia cualitativa y que cada uno de ellos presentan múltiples situaciones problemáticas, con demandas de soluciones también distintas. Sabe que la educación rural está en crisis, no porque los niños y las niñas sean menos inteligentes que sus pares ciudadanos, sino porque la educación urbana no responde a la natu-

raleza específica del desarrollo del mundo rural, al omitir su diversidad geográfica, socioeconómica, política, lingüística, cultural e histórica. Por eso, en vez de contribuir al desarrollo de su cultura local, la destruye en nombre del progreso; desplazando la capacidad productiva de la población con el consumismo alienante, convirtiendo las instituciones educativas en formadora de éxodos masivos; a pesar de que estas instituciones educativas fueron creadas por las comunidades para conseguir su desarrollo y no para huir de sus problemas. El maestro es consciente de esta realidad y sabe que los problemas de la educación rural no pueden ser resueltos por los especialistas de la educación urbana; ni los problemas de la educación urbana, por los especialistas de la educación rural.

De allí que la formación continua de los docentes en el mismo proceso de la investigación pedagógica es una necesidad impostergable para sacar la educación de nuestro país del sótano en el que se encuentra. Solo la investigación y la producción de conocimientos pedagógicos, rigurosamente actualizados según la problemática de cada contexto, podrá garantizarnos elevar los estándares del desempeño profesional de nuestros docentes. El maestro sabe que todo auténtico proceso educativo consiste articular las diferencias culturales y lingüísticas en una complementariedad humana de carácter intercultural con apertura democrática, en el que todos aprendan de todos, donde no haya espacio para los opresores ni los oprimidos, sino solo para la comunión humana en el que la justicia no sea un mito sino una realidad.

Referencias bibliográficas

- Arguedas, J. (1986). *Nosotros los Maestros*. Lima: Horizonte.
- Bruner, J. (2004). *El Desarrollo Cognitivo y Educación*. Madrid: Morata, Quinta Edición.
- Chiroque, S. (s.f.). Organización Nuclear de los Docentes y Formación Continua. *Palabra del Maestro* N° 42.
- Crisólogo, J. (1995). La Cantuta, formadora de maestros. *La Cantuta*, 63.
- Delors. (1997). El Personal Docente en busca de Nuevas Perspectivas. *Revista de Educación y Cultura* N° 40, 26-27.
- Merani, A. (1982). *Psicología Genética*. México: Grijalbo.
- Ojeda, L., & García, F. (2007). *Una Alternativa Amazónica de Formación Docente*. Lima: Foro Educativo: Congreso Internacional.
- Sanmartín, O. (2015). *Los cinco grandes problemas del profesorado español*. Obtenido de <https://www.elmundo.es/sociedad/2015/11/03/5637c9dc268e3e02488b456c.html>
- Tenti, E. (2005). La Profesionalización de los docentes. Una mirada a Argentina, Brasil, Uruguay y Perú. *Palabra del Maestro*, N° 42.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Obtenido de <https://saberespsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>
- Wiener, R. (2011). *Reflexiones sobre el caso Ciro*. Obtenido de <http://rwiener.blogspot.com/2011/10/el-director-del-periodico-serio-que-mas.html>



© 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.

Paulo Freire y los cincuenta años de la *Pedagogía del oprimido*

Recibido: 01 septiembre 2020 Aprobado: 30 Octubre 2020

Iván Nelson Angues Bambarén
Filiación: Universidad La Salle, RS-Brasil
Correo: anguesbambaren@gmail.com.

Resumen

El presente artículo trata de mostrar la faceta humana, de compromiso social y de principios de Paulo freire, uno de los más grandes pedagogos del siglo XX. De la misma forma, se elabora una breve síntesis de su principal obra: "Pedagogía del oprimido". Su pensamiento y obra, al igual que su metodología continúan vigentes. Sus ideas y método siguen siendo estudiadas y llevadas a la práctica en los cinco continentes. Es objetivo de este trabajo que se conozca más a este gran maestro de la pedagogía estudiado por muchos educadores y los más variados intelectuales del mundo. La mencionada obra ha sido traducida a más de una veintena de idiomas y es, sin lugar a duda, la más leída en el área de la educación. Igualmente, es también un modesto tributo al autor por los primeros cincuenta años de la publicación en español del libro aludido.

Palabras clave:

Paulo Freire, educación, pensamiento freireano, dialogicidad.

Datos del autor

Licenciado en Educación por la UNMSM, Lima -Perú; Diploma Internacional de formación de formadores en educación popular por la UARM, Lima-Perú; Magister en Lingüística Aplicada por la PUCRS, Porto Alegre-Brasil. Estudios completos de doctorado en Psicología Educativa por la UB, Barcelona-España. Profesor jubilado de la Universidad La Salle, RS-Brasil y profesor colaborador de la Organización no Gubernamental de Enseñanza Popular (ONGEP), Porto Alegre-Brasil.

Paulo Freire and the fiftieth anniversary of the *Pedagogy of the oppressed*

Abstract

This article aims to show the human centered, social commitment and principles of Paulo Freire, one of the greatest pedagogues of the 20th century. As also a brief synthesis of his main work: "Pedagogy of the oppressed." His work, as well as his methodology, are still valid. His ideas and method continue to be studied and put into practice on the five continents. It is the objective of this work that this great teacher of pedagogy, studied by many educators and the most varied intellectuals in the world, is better known. The aforementioned work has been translated into more than twenty languages and is, without a doubt, the most widely read in the area of education. Likewise, it is also a modest tribute to the author for fiftieth anniversary of the publication in Spanish of the previously mentioned book.

Keywords

Paulo Freire, education, freirean thought, dialogicity.

Paulo Freire e os cinquenta anos da *Pedagogia do Oprimido*

Resumo

O presente artigo trata de mostrar a faceta humana, de compromisso social e dos princípios de Paulo Freire, um dos maiores pedagogos do século XX. Da mesma forma, se elabora uma breve síntese de sua principal obra: "Pedagogia do oprimido". Seu pensamento e obra, tal como sua metodologia, continuam vigentes. Suas ideias e método seguem sendo estudadas e praticadas nos cinco continentes. É objetivo deste trabalho que se conheça mais este grande mestre da pedagogia estudado por muitos educadores e pelos mais variados intelectuais do mundo. A mencionada obra foi traduzida a mais de vinte idiomas e é, sem dúvida, a mais lida na área da educação. Igualmente, é também um modesto tributo ao autor pelos primeiros cinquenta anos da publicação em espanhol do livro aludido.

Palavras-chave:

Paulo Freire, educação, pensamento freireano, dialogicidade.

Una introducción y su contexto histórico¹

Es sabido la carencia y fragilidad que poseen los sectores menos favorecidos de la sociedad de tener acceso a los servicios más elementales para cubrir sus necesidades básicas tales como: vivienda, salud y educación. Esas carencias siguen vigentes en el Brasil actual y no es muy diferente en la inmensa mayoría de países latinoamericanos, pero vamos a detenernos concretamente al campo de la educación el interés de este artículo.

Hace más de 70 años, época en que el joven profesor Paulo Freire se iniciaba en la enseñanza, la situación del analfabetismo en Brasil, grosso modo, era la siguiente: en los años 50 siendo Freire docente e investigador del Servicio social de la industria, SESI. Brasil contaba con 52 000 000 de habitantes y el 50 % de la población brasileña era analfabeta. En el año de 1964 que marca la fecha de su prisión y exilio había una población 81 000 000 y el 39% estaba conformado por analfabetos, aproximadamente (para datos más precisos ver Ferraro, 2006). En el noreste brasileño, área en donde se desempeñaba Paulo Freire, el analfabetismo, las dificultades y las desigualdades sociales eran mucho mayores. Esas privaciones y condiciones de vida del habitante brasileño fueron vivenciadas y marcaron hondamente en la sensibilidad del joven abogado y maestro e hicieron que ahondase sus estudios e investigaciones en el área de la educación, en especial, al inicio, en la alfabetización de adultos. Paulo Freire, ve en la educación la raíz, el sendero, el paso inicial a seguir para superar las inequidades de la sociedad brasileña.

A título de referencia, en el 2005 Brasil crea el programa: Brasil alfabetizado. “Entre 2005 y 2015 el número de analfabetos disminuyó cerca de 2 millones y medio lo que hace una media de 250 000 por año. En ese ritmo para alfabetizar el total de 12 900 000 de analfabetos existentes serán necesarios cerca de 50 años” según nos lo dice, Braga y Mazzeu (2017 p. 44).

En esta biografía se intenta contextualizarlo con la época en que le tocó vivir, resaltando en la medida de lo posible, sus actitudes y convicciones que tuvo al momento de tomar decisiones y asumir responsabilidades. Las informaciones, relatos biográficos están basados en hechos relatados por el autor y el registro de su esposa, ambas plasmadas en las obras que se registran. Los comentarios que corroboran las afirmaciones freireanas son producto de mi experiencia profesional como profesor de la enseñanza secundaria desde el año 1980, y de las vivencias a partir del año 2000 y hasta 2016, como profesor universitario de las prácticas educativas de los alumnos de Letras de la universidad La Salle del Estado de *Rio Grande do Sul* en Brasil que me permitió observar a los profesores titulares y a los estudiantes, futuros profesores. De la misma forma, los últimos 8 años, paralelamente ejercí mi labor docente como profesor de secundaria en un colegio jesuita de la red privada de la ciudad de Porto alegre, RS-Brasil.

A continuación, se tratará su biografía, un análisis breve de su obra: “Pedagogía del oprimido” y finalmente las conclusiones sobre la vigencia y aplicación de su pensamiento en la educación actual.

1 Todas las traducciones de este artículo del portugués al español fueron hechas por mí.

Biografía de Paulo Freire: El hombre de la palabra y sus convicciones

Se anhela en esta biografía presentar no solo los principales datos y actos realizados a lo largo de su vida, sino, además, resaltar algunas acciones que hacen honor al subtítulo de este relato de su vida. El subtítulo de esta biografía intenta mostrar una parte esencial de su personalidad, en especial su carácter. Se sabe que la palabra carácter deriva en el idioma griego de *kharakter* y en el latín de *character*, carácter: lo que graba, aquello que marca, el sello de cada persona. El diccionario de la Real academia española, (DRAE) así lo define: “conjunto de cualidades o circunstancias propias de una cosa, de una persona o de una colectividad, que las distingue, por su modo de ser u obrar, de los demás”.

Freire, siempre fue fiel a sus convicciones y al hecho de cumplir su palabra, de respetar y honrar los compromisos asumidos. La expresión, la palabra, que aparece acompañando a este subtítulo de su biografía, lo podemos ver también, desde un punto de vista conceptual en su aspecto *lato*. Paulo Freire era un amante de su lengua materna, fue muchos años profesor de portugués, le gustaba colocar la palabra y el verbo adecuado, analizaba y examinaba el verbo, si este, por ejemplo, era transitivo o no, y la función que cumplía. Estos detalles pueden ser comprobados en la inmensa mayoría de sus textos, entrevistas y conferencias. Paulo, tenía el gusto y la dedicación de ser minucioso, como todo buen investigador, en el más mínimo detalle, quería que no quepa la menor duda de aquello a lo que se estaba refiriendo. Respecto a la enseñanza, afirmaba que esta exigía investigación, rigurosidad metódica y respeto a los saberes del educando. A estos temas el autor será perseverante (Freire, 2006 pp. 26-30).

Paulo Reglus Neves Freire, nace el 19 de septiembre de 1921 en la ciudad de Recife, Estado de Pernambuco. Trabaja en Brasil hasta el 1964, se exilia primero durante un mes en Bolivia hasta su llegada a Chile en noviembre de 1964 en donde permaneció cinco años. Después vendrá su estancia y experiencia en los Estados Unidos, Europa, África, hasta su retorno definitivo al Brasil en 1986 y su fallecimiento en la ciudad de São Paulo en abril del 1997.

De sus primeros años de vida el autor recuerda con añoranza la vieja casa donde pasó su infancia: “relativamente grande, con un gran patio, rodeado de árboles, escuchando el canto de los pájaros, el viento, las tempestades, los truenos, al igual que los olores y colores de las flores, rosas y jazmines, las hojas, el árbol de mango y sus frutos, sus movimientos y sonidos, todo ello hizo de su imaginación llevarlo a lagos, islas, ríos y demás cosas que su mente imaginaba. De la misma forma, el recuerdo de los gatos, las gallinas y el perro negro de su padre, Joli”. (Freire, 2005 pp.11-13). Las relaciones con sus hermanos y el universo del lenguaje de y con los más adultos, las expresiones, gustos, creencias de ellos son las reminiscencias de lo que Paulo Freire llamaba su mundo inmediato, su primer mundo, su universo. Esas experiencias lo enriquecerían y le serviría futuramente como fuente teórica de sus obras. Esas impresiones de vida cimentarán las bases de lo que más tarde será su creativa pedagógica y, seguramente, haya servido en la creación de una de las citas más emblemáticas del autor: “*A leitura do mundo precede a leitura da palavra*” (Freire, 2005 p.11).

Grandes vivencias marcan su niñez, es en esa realidad y en ese contexto que inicia su proceso de alfabetización: “Fui alfabetizado en el suelo del patio de mi casa, bajo la sombra de los árboles de mango, con palabras de mi mundo y no del mundo mayor de mis padres. El suelo fue mi primera pizarra, las pequeñas ramas, mi tiza” (Freire, 2005 p. 15).

El pequeño Paulo, prestaba atención a los diálogos de los mayores, veía el firmamento, el sol, las estrellas, los árboles, escuchaba la lluvia, observaba y jugaba con todo aquello que la naturaleza le proporcionaba, y comenzaba a rasguñar en el suelo con las ramas sus primeras impresiones en ese su mundo inmediato. Así, iba alfabetizándose, amalgamando el texto con el contexto y con la ayuda y mirada atenta de sus padres. Su primera maestra fue Eunice, él tenía seis años y con ella aprende a amar el idioma. Paulo, siempre reconoció esa fase de su vida y mantuvo siempre la gratitud por su primera maestra. Hay un pasaje que transcribe su esposa de una entrevista aparecida en la revista *Nova Escola* N° 81, diciembre de 1994: “Cuando Eunice me enseñó, era una chica de 16 o 17 años. Sin que yo, todavía me diera cuenta, me hizo percibir la primera llamarada con relación a una indiscutible amorosidad, que tengo hoy y desde hace mucho tiempo, por los problemas del lenguaje y particularmente del lenguaje brasileño... Paulo, repara bien como es bonita la manera que la gente ¡tiene de hablar!” (Freire, 2017 p.52).

Vive en la ciudad de Recife hasta los 10 años, era el año de 1932. La debacle de la bolsa de *New York* del 1929 desata la gran crisis mundial que perdura por varios años, afecta también al resto del mundo. Estados Unidos era el principal importador del café brasileño. La familia de Paulo Freire, como tantas familias de clase media que empobrecieron, se ve también afectada y se traslada a vivir a la ciudad de *Jobatão* a 18 km de la ciudad de Recife, años más tarde en el 1934, a los 13 años pierde a su padre, el sostén de la familia.

Corría el año de 1937 y Paulo Freire, consigue estudiar becado en el colegio Oswaldo Cruz de Recife en donde cursa los últimos años de la secundaria y años después, en la misma institución, dadas sus cualidades y al apoyo del Dr. Aluizio Pessoa de Araújo, director del emblemático colegio Oswaldo Cruz de Recife, Paulo se tornará profesor de portugués por varios años (trabajarán también en otras instituciones educativas de Recife) y allí conocerá y tendrá una tierna amistad con Ana Maria Araújo, hija del director y dueño del colegio. Las circunstancias hicieron que esa persona se convirtiera décadas después en la segunda esposa de Paulo Freire, después de haber perdido ambos a sus respectivos cónyuges.

Inicia en 1943 sus estudios en la Facultad de Derecho, profesión que ejercerá por cortísimo tiempo. En 1944 se casará con la profesora Elsa Maria Costa de Oliveira con quien tuvo 5 hijos, fue su compañera y gran colaboradora hasta su partida el 24 de octubre del 1986. En 1947 todavía como profesor de portugués en el colegio Oswaldo Cruz, recibe la invitación del recién creado departamento del Servicio Social de la Industria, SESI. Creado con la finalidad de promover el bienestar social, cultural y mejoría de la calidad de vida del trabajador de las industrias y que cuenta con el soporte económico de la Confederación Nacional de la Industria. Paulo Freire acepta este trabajo, y a pesar de las discrepancias que podía tener con la persona e institución que lo contratan, a Paulo Freire le seduce el cargo e ingresa a trabajar al área de proyectos en el campo de la asistencia social y así comienza una nueva aventura pedagógica.

La década del 50 fueron años intensos de trabajo como docente e investigador. Su trabajo en el SESI en la sección Educación y Cultura lo llevó a viajar por muchos lugares de Brasil. Crea en el 1955 el *Instituto Capibaribe* con la intención de crear una escuela de enseñanza primaria y énfasis en la formación docentes y diversos cursos para la comunidad. Realiza con la Acción católica de Recife a mediados de los 50, una acción en beneficio de las camadas populares en los alrededores de la Parroquia del *Arraial*. En 1956, es considerado por el alcalde de Recife como uno de los más notables educadores de Pernambuco. Fue profesor de la hoy llamada Universidad Federal de Pernambuco, en la Escuela de Bellas Artes, fue nominado catedrático de la disciplina, Historia y Filosofía de la Educación. En el año de 1959 presenta su tesis doctoral para obtener su efectivización en la Escuela de Bellas Artes, intitulado: “Educación y actualidad brasileña”.

En 1960 en Recife con un grupo de profesores, artistas y otros intelectuales, alrededor de 100 personas, funda el Movimiento Cultural Popular (MCP). Un trabajo que desarrolla una gran e intensa actividad cultural en la ciudad, Freire era el responsable del sector educación. En el MCP, Freire plasma la idea de la alfabetización de adultos y pone en práctica su método en 1963 por la primera vez masivamente en la ciudad de *Angicos*, pequeño pueblo en el interior del Estado de *Rio Grande do Norte* con la colaboración financiera de la Agencia Internacional de Desarrollo de los Estados Unidos (AID) y el apoyo político y económico del Estado y del gobierno brasileño. Dado su éxito se crea en enero de ese año el Programa Nacional de Alfabetización de Adultos.

En abril del 1964, el golpe de Estado en Brasil (Latinoamérica vivirá hasta inicios de los 90 con muchas dictaduras militares) trae como consecuencia la cancelación del recién creado Programa Nacional de Alfabetización de Adultos, la prisión por 75 días de su coordinador, Paulo Freire, y el inicio de su largo exilio. En octubre de ese año se exilia primero en Bolivia, pero su estado de salud y el golpe de Estado al gobierno de Paz Estensoro inviabilizaron su permanencia en el país andino, el 20 de noviembre de 1964 llega a Chile para trabajar con el equipo del presidente demócrata cristiano Eduardo Frei en el Instituto de desarrollo Agropecuario hasta noviembre de 1967, desarrollando su trabajo en el sector de educación popular.

En la introducción de Pedagogía del oprimido, “primeras palabras”, queda la constancia que en diciembre de 1967 el profesor Ernani Maria Fiore, le entrega la famosa introducción: *Aprender a dizer a sua palavra*. Citado prólogo que el gran pedagogo siempre lo reconoció como un extraordinario resumen de su libro. Freire, termina la obra en el otoño del siguiente año y después de superar inconvenientes aparecerá por primera vez publicada en los Estados Unidos en el 1970. No fue su obra primigenia, antes había publicado *Educação como prática da liberdade*, pero sí, es la obra cumbre en la que Freire imprime los conceptos fundamentales para entender su propuesta y pensamiento filosófico.

Paulo Freire se desempeña después como consultor especial de Unesco en el Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria hasta abril de 1969, en ese mismo mes y año, deja Chile y acepta el cargo de profesor convidado del centro de Estudios Sociales de la universidad de Harvard. Al año siguiente decide dejar de enseñar en Harvard, pues asume el compromiso, previamente acordado, de trabajar con el Consejo Mundial de las iglesias en Ginebra como consultor especial del departamento de Educación en donde se queda hasta el 15 de junio de 1980. Trabajó en muchos proyectos: fundación del Instituto de Acción Cultural dedicado fundamentalmente a la investigación, la universidad de Ginebra, proyecto con obreros italianos adultos, así como en Guinea, Cabo Verde, Angola y otros países africanos. Freire, no estuvo como asilado del gobierno suizo, y el 15 de junio al cumplir su compromiso en Suiza, decide regresar a Brasil.

Los últimos diecisiete años de Freire, fueron muy intensos. A los dos meses de regresar al Brasil, el dieciséis de junio de 1980 - antes estuvo solo 31 días a partir del siete de agosto de 1979 preparando su regreso, y en cuyo espacio, participa en la fundación del Partido de los trabajadores -, empieza a trabajar en el Programa de Posgraduación de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo, (PUCSP) hasta la fecha en que fallece el dos de mayo de 1997. Freire, no hacía más que cumplir su promesa antes ofrecida al Arzobispado de São Paulo y Gran canciller de la universidad, Don Paulo Evaristo Arns, de ejercer la docencia a su regreso definitivo en la PUCSP. Paralelamente, y durante unos años también, fue docente en la Universidad Estadual de Campinas y en la medida que su tiempo lo disponía, no dejaba de colaborar con otras universidades, municipios e instituciones que solicitaban su presencia en diversos cursos, congresos y eventos educativos y culturales.

Paulo Freire, se casa en 1987 con Ana Maria Araújo, aquella niña que había conocido, mientras él, joven adolescente estudiaba la secundaria en el colegio Oswaldo Cruz y en donde comenzó su trabajo como profesor de portugués. Es en esa misma institución en donde forjara sus primeros pasos que lo llevarían a ser más tarde el gran pedagogo universal en que se convirtió. En noviembre de 1988 acepta ser Secretario de Educación en el gobierno municipal de Luiza Erundina de Souza de la ciudad de São Paulo (1989-1992), función que ejerce hasta el veintisiete de mayo de 1991.

Se caracterizó su obra como Secretario de Educación por: reformular el currículo adecuándolo a los niños de las clases populares, revalorizar al personal docente, auxiliar y trabajadores de las escuelas. De la misma forma, hace partícipe a todos los integrantes de la comunidad educativa en las propuestas de las escuelas.

Cuatro directrices fueron los ejes de su gobierno: derecho de acceso a la escuela, la gestión democrática, la calidad de la enseñanza y la alfabetización de jóvenes y adultos. Pero también, por esos años sufre el ataque de un sector de la prensa paulistana por no concordar con la participación y el empoderamiento que Freire daba a la comunidad educativa al incluirlas en la sociedad. Como destaca Ana Maria Freire: “Del 1 de enero de 1989 al 27 de mayo de 1991, Paulo se dedicó exclusivamente de ‘cambiar la cara de la escuela’. Para organizar una escuela pública de calidad, popular y democrática. A pesar de eso, de todo el esfuerzo y suceso que Paulo obtuvo con su trabajo en la Secretaría Municipal de Educación (...) o lo atacan profesionalmente y/o en sus posturas personales” (Freire, 2017 p.260).

La renuncia a la Secretaría Municipal de Educación se debió al deseo de Freire de continuar investigando y escribiendo, pasar más tiempo en casa con su esposa, Nita Freire. Necesitaba sosegar en algo, evitar más trajines de lo acostumbrado a su ya gastado estado físico. Desde la fecha que se aparta como secretario de Educación de São Paulo y a escasos meses de cumplir los 70 años, el fecundo trabajo se hizo muy presente, publica 7 libros y dejó muchos escritos por organizar. Paulo Freire, deja de existir físicamente en la ciudad de São Paulo el 2 de mayo de 1997. Paulo Freire, tuvo el reconocimiento hasta su fallecimiento de 41 títulos de Doctor Honoris Causa brasileñas y del exterior y posteriormente muchos otros más, Diversidad de títulos honoríficos, reconocimientos, homenajes, premios de la Unesco, OEA, y de varios países, escuelas, centros de enseñanza superior, Centros de Académicos, teatros, calles, auditorios, bibliotecas, revistas, canal de televisión, asociaciones comunitarias, Banco Comunitario, Cátedras, centros de Investigación, monumentos, presidente honorario de diversas instituciones, medallas, condecoraciones y premios que llevan su nombre en el Brasil y el mundo y otras más, como letras de música, etc. (ver todos los detalles en: Freire, 2017 pp. 441-458).

Hasta aquí una breve y justificable semblanza de la dilatada vida de Paulo Freire, que nos permite conocer a grandes rasgos parte de su vida y conocer momentos que muestran y reflejan su carácter y la personalidad de un hombre que se dedicó con ahínco a estudiar, trabajar, investigar, publicar, exponer sus ideas en variadas charlas y conferencias magistrales en los cinco continentes. Su objetivo fue luchar siempre por una educación, más justa, solidaria, una pedagogía humanizadora que liberte a los oprimidos de su opresión y que, como consecuencia, también, libertará a sus opresores.

Sobre la “Pedagogía del oprimido”

La obra de Paulo Freire está dividida en cuatro capítulos y de una introducción de obligatoria lectura hecha por el profesor Ernani Maria Fiori: “*Aprender a dizer a sua palavra*”. El propio

Paulo Freire en muchas oportunidades valoró la magnífica síntesis e interpretación de su libro hecha en la introducción citada.

En el primer capítulo se sienta los principios básicos en que se fundamenta su obra, insiste en definir, aclarar algunas definiciones y sus respectivos opuestos, conceptos estos que considera esenciales para la comprensión de su trabajo. La humanización en oposición a la deshumanización en que vive el oprimido. La existencia del oprimido, porque hay un opresor. De otro lado, el oprimido ha de emprender una lucha por su humanización, pues existe una deshumanización, una inequidad. Deberá luchar por un trabajo con libertad y una desalienación, así el oprimido ganará su libertad, y como consecuencia, se libertará el opresor. “La libertad que es una conquista, y no una donación, exige una permanente búsqueda. Búsqueda permanente que solo existe en el acto responsable de quien la hace. Nadie tiene libertad para ser libre, por el contrario, lucha precisamente porque no la tiene” (Freire, 1978 p.35).

Freire, hace hincapié en no separar la objetividad de la subjetividad, no existe una sin la otra, pero llama a no confundir subjetividad con subjetivismo. Igualmente, hace la diferencia entre la generosidad auténtica, que es humanista y no “humanitarista”. “(...) la pedagogía que, partiendo de los intereses egoístas de los opresores, egoísmo camuflado de falsa generosidad, hace de los oprimidos objetos de su humanitarismo, mantiene y encarna la propia opresión. Es un instrumento de deshumanización” (Freire, 1978 p. 43). Otro de los tantos términos que analiza Freire, son los verbos ser y tener. El ser más es la aspiración del oprimido, en cambio, el tener más es propio del opresor.

Durante este primer capítulo y los siguientes Freire, declara y expone sus ideas, justifica, analiza dialécticamente la sociedad brasileña y chilena de esos tiempos, toma posición respecto a la conciencia y al mundo, parafraseando al profesor Ernani, no solo sincrónicamente, sino en diacronía con la historia. De otro lado, el autor nos lo recuerda: “Las páginas que siguen y que proponemos como una introducción a la Pedagogía del Oprimido son resultado de nuestras observaciones de estos cinco años de exilio. Observaciones que se vienen juntando a las que hicimos en Brasil, en los varios sectores en que tuvimos la oportunidad de ejercer actividades educativas” (Freire, 1978 p.19). Se puede añadir que los resultados de las investigaciones de Freire no son diferentes en su esencia a las demás sociedades latinoamericanas y del mundo, pues en todas ellas prima, incluso en los tiempos actuales, una educación en donde resalta la transferencia del conocimiento en detrimento de una educación más desafiadora, más crítica y menos estática, de eso intentaremos referirnos en el siguiente capítulo.

En el segundo capítulo el foco está en las relaciones que se dan entre la educación bancaria versus la educación transformadora, problematizadora en la definición de Freire, la superación de la contradicción educador/educando, en donde el profesor es el narrador, el agente activo, y el alumno el objeto paciente, oyente. Finalmente, terminará con la afirmación de la inconclusión del ser. El ser humano es inacabado.

Para Freire es fundamental estudiar y analizar las relaciones entre profesor y alumno, pues sabiendo identificarlos puede reconocer en el profesor el todo poderoso agente de la educación, y el alumno aquel que recibe las cantidades de contenidos que el sistema tiene preparado para él. La educación es un monólogo, prácticamente disertador, unidireccional. El educador se cree capaz que es el único que sabe y sus estudiantes serán los que no saben. Esta concepción de enseñar es la que el autor la denomina educación bancaria. Al alumno se le deposita conocimientos, se le transfiere conocimientos y valores, difícilmente se verifican los acontecimientos enseñados, se vive lo que Paulo Freire denomina una “cultura del silencio”.

En definitiva, el profesor será el sujeto del proceso enseñanza/aprendizaje y el estudiante un simple objeto. Quien escribe ha sido profesor en las dos últimas décadas del siglo pasado profesor en la educación primaria y secundaria y en los últimos años he alternado mi función en la educación secundaria y universitaria, en ambas modalidades, en esencia la educación se caracteriza por ser bancaria, incluso aprovechándose hoy en día de las modernas herramientas tecnológicas educativas. Hay la excepción de algunos colegas y excepcionales escuelas, generalmente privadas, muy caras, dígame de paso, que hacen la excepción a la regla.

Una escuela en la que no intervienen activamente los padres o responsables de los alumnos y los propios estudiantes en la elaboración y discusión de la programación y de los contenidos programáticos, no deja de ser una escuela que practica una educación de corte bancaria, en oposición a una educación participativa, colaboradora, libertadora, que problematice la educación con la finalidad de contribuir a forjar un educando más crítico, libre y democrático y sea partícipe de los cambios por una sociedad más humana y comprometida con el entorno en el que vive. Paulo Freire, cree que un educador humanista y revolucionario al educar al educando él también se educa, y así, se humanizan ambos. La educación es un camino de doble vía. “(...) nadie educa a nadie, como que nadie se educa así mismo: los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo” (Freire, 1978 p.79).

La educación bancaria inhibe y niega la dialogicidad, elemento fundamental e insustituible en una educación libre y democrática, este tema será abordado en el siguiente capítulo.

El capítulo tercero se caracteriza por la dialogicidad, esencia de la educación como práctica de la libertad. Así textualmente Paulo Freire describe este capítulo. El autor considera la dialogicidad como la esencia del diálogo. Según el DRAE, el diálogo es la plática entre dos personas o más, que alternativamente manifiestan sus ideas o afectos. Paulo, creía en la fuerza de la palabra, pero que esta sea producto de una acción y una reflexión, y posteriormente la acción, no de una palabra hueca, sin praxis. Estaba convencido en el diálogo y que este debería ser sincero, simple y cordial, y que no se agotaba en la relación yo-tú. “No hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres (...) siendo fundamento del diálogo, el amor es, también, diálogo” (Freire, 1979 pp. 93-4).

Hay una estrecha relación entre lo dialógico, lo problematizador y los contenidos programáticos educativos, no puede ser una imposición a los estudiantes, y menos aún, ser estos depósitos de dichos contenidos. El diálogo se inicia en la búsqueda del contenido programático. Parfraseando a Freire una educación real, auténtica, no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B mediatizados por el mundo.

En este capítulo el autor desenvuelve también, el concepto del tema generador. Punto de partida que propaga e impulsa otros tópicos en la continuidad del proceso educativo. Es fundamental en la elaboración de contenidos programáticos para su aplicación en clase, es sin duda, consecuencia, producto de la dialogicidad. “No es una creación arbitraria o una hipótesis de trabajo que deba ser comprobada... es algo que llegamos a través no solo de la propia experiencia existencial, sino, también de una reflexión crítica sobre las relaciones hombre-mundo y hombres-hombres, implícitas en las primeras” (Freire, 1979 p. 103). Al igual que sabemos el dicho popular que la tierra genera la vida, “*pois de uma maneira parecida as palavras geram pensamentos e geram conversas, são as “palavras geradoras”*”. Brandão, C. (2005) p.55.

Finalmente, en el último capítulo se refiere a la antidialogicidad, opresión, dialogicidad, la liberación, y ser además, un resumen muy bien hilvanado de los tres capítulos anteriores.

Freire, muestra su convicción democrática, su creencia y convicción en el diálogo como arma para combatir la opresión. No será revolucionario aquel que no es claro, que no practica el diálogo. Describe al revolucionario como aquel que tiene una visión humanista, concreta, no abstracta. Paulo Freire vive la época de las continuas dictaduras que acontecen en la gran mayoría de los países latinoamericanos, muchas de estas se autodenominaban revolucionarias, de ahí que insiste que un verdadero revolucionario apuesta al diálogo como exigencia revolucionaria, de lo que se desprende que revolución no podrá ser opresión. Del mismo modo, Freire deja entrever claramente que considera al docente que busca la liberación de sus estudiantes un revolucionario, desea de ellos, que tengan un pensamiento crítico del mundo y sean cada vez más humanos y solidarios, capaces de comprender su entorno social. “Críticos seremos, verdaderos, si vivimos a plenitud de la praxis” (Freire, 1979 p. 152).

No es el objetivo de este artículo profundizar en las características de la antidialogicidad y de su opuesto, la dialogicidad, estas merecen un espacio y estudio más exhaustivo, apenas vamos a dar unas breves peculiaridades de estas.

La antidialogicidad es conquistadora, dominadora, parte del concepto de dividir para dominar, es manipuladora, manipula a las personas, impone instrumentos para mantener esa dominación y no respeta la individualidad, condiciona una invasión cultural alienante. Las consecuencias son niños y niñas frustradas en su potencial, criadas en un ambiente de desamor, desvinculadas del docente, en donde prima la autoridad de la escuela, hay nulo o poco diálogo entre el educador y educando. Se vive un ambiente de miedo a la libertad.

La dialogicidad es colaboradora, no impone, no domina, no es manipuladora. El diálogo es la fuente de la comunicación, a diferencia de la antidialogicidad, el líder no es el propietario de las multitudes, es indispensable, pero no será dueño del pensar de los demás. Es una persona comprometida con la libertad del otro, y a su vez, también forma parte. No enfrasca ideas, las abre en grandes círculos de estudios, valga el oxímoron. La cultura del silencio de la antidialogicidad que generaba miedo, en esta oportunidad se abre. La dialogicidad es organización, es el camino a la libertad.

Conclusiones

Después de casi 30 años de la publicación de *pedagogía del oprimido*, el 2 de mayo de 1997 fallece el gran educador, para esa época Freire había escrito más de una decena de libros, innumerables charlas, conferencias, en eventos dentro y fuera de Brasil. En la actualidad se cuentan por centenares los libros, artículos en revistas, homenajes de diversa índole que se realizan en su memoria.

Para la pedagoga e historiadora del gran educador, Ana Lúcia Freitas, “Freire se hace importante hoy, fundamentalmente, porque desacomoda y hace pensar, desafiándonos a recuperar la capacidad de soñar y movilizándolo la lucha colectiva en la defensa de las posibilidades de nuestros sueños” (Freitas, 2001 p.35)

El ideario de Paulo Freire va a corroborarse en diferentes países y continentes y se va desarrollando en las siguientes décadas con notable éxito, repitiendo así, la experiencia de 45 días de alfabetización con 300 trabajadores rurales aplicando el método de alfabetización freireana en la década del 60 en la ciudad de Angicos en el noreste brasileño. De ahí, la importancia de aproximarnos cada vez más, estudiar, analizar sus obras junto a su práctica educativa, pues

nos facilitará la comprensión cabal de su pensamiento y, por lo tanto, de su aplicación y la puesta en práctica por la comunidad educativa con mayor asiduidad en las escuelas.

Finalmente, en una época actual que se habla tanto de empatía, tolerancia y respeto al otro, es de necesidad conocer la vida y estudiar las obras de este gran pedagogo brasileño, universal, humanista que luchó toda su vida por una escuela libre, democrática y laica, y que a pesar de ser un cristiano que nunca hizo apología ni manifestó de sus creencias de orden íntimo -salvo en su última entrevista 15 días antes de fallecer y ya delicado de salud, declara de forma breve y sin ningún afán proselitista su cristiano (Instituto Paulo Freire, 1997)-, su vida fue dedicada a luchar por darle a los desposeídos, al oprimido, el valor y lugar que merecen en la historia. Es en especial en su obra *pedagogía del oprimido*, en donde sienta las bases de su pensamiento y obra. Lecturas y estudios de sus obras contribuirán a no perder de vista el alcance, profundidad y objetivo del pensamiento freireano.

A modo de colofón, no se pretende con este breve trabajo agotar el estudio de la principal obra del autor, sino que es una invitación para otras relecturas y análisis y probables contribuciones que nos permitan reflexionar sobre un texto que no solo es fundamental y argumento clave para comprender y aplicar su ideario, sino saber que estamos ante una obra que transcurre y se retroalimenta en el tiempo, es actual, y la esencia de su pensamiento sigue vigente como fiel antorcha que guía a quienes creen que una educación crítica, problematizadora como le gustaba llamar Freire, es la base para una sociedad más justa, solidaria y equitativa.

Referencias bibliográficas

- Braga, Ana Carolina & Mazzeu, Francisco. (2017). O analfabetismo no Brasil. *Revista em linha*, 21(1), 24-46.
- Brandão, C.R. (2005) O menino que lia o mundo: Uma história de pessoas, de letras e de palavras. São Paulo. UNESP.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario*. Madrid: Espasa.
- Ferraro, A. 2006. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil. *Educação e sociedade* 23 (81), pp 21-47.
- Freire, Ana Maria Araújo. (2017). Paulo Freire: Uma história de vida. (2ª ed.) Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e terra.
- Freire, P. (1979). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, Ana Lúcia Souza de. (2001). *Pedagogia da conscientização*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Instituto Paulo Freire (1997). *La última entrevista de Paulo freire*. <https://freirepiaget.wordpress.com/freire/>



© 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.

Pautas para la presentación de artículos y reseñas

1. *Horizonte de la ciencia* recibe artículos, ensayos y reseñas inéditas, originales y escritos en español o portugués. El contenido del texto es de entera responsabilidad del autor. Esta 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 la reproducción total o parcial de los trabajos siempre y cuando se explicita la fuente.
2. Las colaboraciones serán aceptadas gratuitamente. La recepción del artículo o reseña no garantiza su publicación. Estos son sometidos a una evaluación de parte de académicos externos, manteniéndose el anonimato entre autores y dictaminadores. Los artículos son evaluados primero por Director, con el apoyo de la Asistente de Redacción, es de carácter estrictamente formal y se valora si el texto sigue las normas editoriales y de presentación de originales. Luego con el apoyo de los Miembros de la Comisión Científica, se decide si el artículo se adecua o no a los objetivos de *Horizonte de la Ciencia*. Los editores nos reservamos el derecho de realizar los ajustes de estilo convenientes. Una vez que el artículo sea aceptado para su publicación el autor debe firmar una autorización a la Universidad Nacional del Centro del Perú para la cesión de sus derechos para su edición postprint, bajo licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (BY-NC).
3. Con el objetivo de fomentar el diálogo académico entre el autor y los lectores, el autor del texto debe proporcionar, en la página web de la revista, una dirección electrónica válida y un microcurrículo que especifique su nacionalidad, filiación institucional, grados académicos y código de identificación ORCID.
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.
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.
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. 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.
9. Las negritas sólo se usan para títulos y subtítulos del artículo.
10. El uso total de mayúsculas sólo es posible para el título principal del artículo.
11. Las subdivisiones o subtítulos del artículo deben usar la numeración arábiga.
12. Las ilustraciones, cuadros, figuras y gráficos deben estar en alta definición pudiendo estar en color o a blanco y negro.

13. Si el autor lo cree necesario podrá anexar documentos y archivos que tengan relación directa con el contenido del texto.
14. 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. El texto debe estar con sangría total a la izquierda de 1,25 cm. La revista emplea el sistema APA de referencias o citas parentéticas, sean estos literales o textuales (entre comillas) o parafraseados.
15. 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 (1981 a)...

16. La bibliografía referida en el texto se deberá incluir al final del artículo, bajo el título de "Referencias bibliográficas". 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). Fecha de publicación. Fecha de consulta (día-mes-año). DOI completo.

Asante, M. (2009) Afrocentricity. *Asante.net*. Publicado el 13 de abril. (18-02- 2014)
<http://www.asante.net/articles/1/afrocentricity/>

Termos gerais para submissão de trabalhos

1. *Horizonte de la Ciencia* receberá trabalhos inéditos, originais e escritos em espanhol e português, cabendo aos autores a inteira responsabilidade pelo texto enviado. A submissão de um trabalho a *Horizonte de la ciencia* implica que o mesmo não tenha sido publicado anteriormente e que não tenha sido enviado simultaneamente a outro periódico.
2. As colaborações serão aceitas a título gratuito e a revista submeterá os textos à leitura e à avaliação por parte de pares acadêmicos. Os trabalhos recebidos passam por filtros de avaliação: o *primeiro filtro*, realizado pelo Diretor com o apoio da Assistente de Redação, é de caráter estritamente formal e avalia se o texto segue as normas editoriais e de apresentação. O *segundo filtro*, realizado pela Comissão Cientista, decide se o artigo se adequa ou não ao escopo de *Horizonte de la Ciencia*. Finalmente o Diretor envia uma carta decisória o autor. A carta pode: i) aceitar o artigo para publicação, sem ou com alterações; ii) sugerir que o texto seja reapresentado para avaliação, sempre que feitas revisões substantivas; ou iii) negar a publicação. Depois que o autor tenha conhecimento da aceitação de seu artigo enviara a carta da autorização de publicação devidamente assinada para a edição postprint, sob a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (BY-NC).
3. Com o objetivo de fomentar o diálogo do autor com os leitores o autor do texto deve proporcionar na página web da revista, um endereço eletrônico certo e um microcurrículo que especifique sua nacionalidade, filiação institucional, graus acadêmicos e código da identificação ORCID.
4. O texto deverá ser precedido tanto de um título como de um resumo e palavras chave em inglês ademais do título e resumo em o idioma geral do texto (português ou espanhol). O resumo no excederá a extensão de até 100 palavras e deverá conter apresentação concisa e global do trabalho. O máximo de palavras chave são cinco.
5. Todos os textos deveram estar escritos em processador Word, justificados, com a fonte Arial, corpo 12, duplo espaçamento entrelinhas e sem espaço entre os parágrafos. Todas as margens (superior, inferior, esquerda e direita) devem ter 2,5 cm.
6. Acerca da extensão: os artigos científicos devem ter no mínimo 12 e no máximo 20 páginas. As resenhas de livros ou eventos acadêmicos e as entrevistas não excederam as quatro páginas.
7. As notas de rodapé, quando necessárias, devem se restringir a comentários explicativos e devem aparecer no rodapé, em fonte do corpo 10, justificado. As notas não devem ser usadas para referências bibliográficas.
8. O uso de itálico deverá ser exclusivamente para títulos de obras (livros, filmes, artigos, etc.) e, no corpo do texto, para expressões ou citações em língua estrangeira e/ou para destacar expressões. Para enfatizar trechos da citação, é necessário, ao destacar o trecho, incluir a expressão: “grifo nosso” ou “grifo do autor” nos casos em que o destaque já faça parte da obra consultada.
9. O uso de negritas deverá ser exclusivamente para o título y subtítulos do artigo.
10. O uso de caixa alta é exclusivo para o título do artigo.
11. As seções do artigo deveram usar numeração arábica.
12. As Ilustrações, figuras e gráficos devem estar em alta definição e podem ser coloridas ou em preto e branco.
13. Caso o autor julgue necessário, poderá anexar documentos e/ou arquivos que tenham relação direta com o que for apresentado no texto.
14. As citações no corpo do texto deverão seguir as regras do estilo APA. As citações diretas de até quatro linhas deverão vir entre aspas no corpo do texto. A citação que ultrapassar

quatro linhas deverá começar em uma nova entrada justificada e com espaço simples entrelinhas. O texto deverá ter recuo de 1,25 cm à esquerda e não possuir tabulação de parágrafo na primeira linha.

15. Após cada citação (direta ou indireta), deverá vir a referência bibliográfica no formato: (Sobrenome do autor, data de publicação, número das páginas). As referências das resenhas e dos eventos acadêmicos são completas, como o modelo: 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)

Pesquisa feita por Berndt (1981 a)...

...(citado por Smith, 2003 p. 102).

16. Ao final do artigo, todas as referências feitas ao longo do texto deverão constar na lista abaixo o título "Referências bibliográficas" organizada em ordem alfabética segundo o sobrenome do autor. A bibliografia não deve conter nenhuma obra que não tenha sido citada explicitamente no corpo do texto.

Huamán, L. (2013) *Currículo Regional Junín*, UNCP.

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.

Weisz Carrington, G. (s.f.) Acústica animada. *Máscara, Cuaderno iberoamericano de reflexión sobre escenología* 7-8. 98-104.

Asante, M. (2009) Afrocentricity. *Asante.net*. Publicado el 13 de abril. (18/02/2014) <http://www.asante.net/articles/1/afrocentricity/>

Convocatoria

La revista *Horizonte de la Ciencia* inicia su convocatoria para el 2022. *Horizonte de la Ciencia* es una publicación impresa de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú cuyo objetivo es la difusión de ensayos y artículos originales en las áreas de humanidades, ciencias sociales y educación.

En esta oportunidad convoca a los autores e investigadores interesados en presentar los resultados de sus investigaciones y/o reflexiones en las áreas de la revista; sugiriendo que dichos estudios ofrezcan abordajes transdisciplinarios.

También se recibirán las siguientes contribuciones.

1. Reseñas de libros publicados en los últimos tres años.
2. Reseñas de eventos académicos (Congresos, coloquios, seminarios, etc.) desarrollados en los últimos 12 meses.
3. Entrevistas a reconocidos pedagogos latinoamericanos.

El plazo para el envío de los textos es el día **18 de julio de 2021**, los cuales serán evaluados por pares académicos y ulteriormente publicados en el mes de julio. Los artículos científicos que no aborden las temáticas de la revista no serán aceptados. Los textos deben ser subidos al portal de la revista: <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia>

Consultas a los siguientes correos: horizontedelaciencia@uncp.edu.pe / jyangali@uncp.edu.pe

Chamada para artigos

A revista *Horizonte de la Ciencia* abre a chamada para o 2022. O objetivo da revista é a difusão de artigos originais em as áreas das humanidades, das ciências sociais e da educação. *Horizonte de la Ciencia* e uma publicação impresa da Unidade de Pós-Graduação da Faculta de Educação da Universidad Nacional del Centro del Perú.

Nesse sentido, *Horizonte de la Ciencia* convida os autores e pesquisadores interessados a apresentar uma reflexão acerca das temáticas da revista, sugerindo que ditos estudos ofereçam abordagens transdisciplinares.

TAMBÉM RECEBEREMOS AS SEGUINTE CONTRIBUIÇÕES:

1. Resenhas de livros lançados nos últimos três anos.
2. Resenhas de eventos acadêmicos (Congressos, Colóquios, Seminários, etc.) realizados nos últimos 12 meses.
3. Entrevistas a reconhecidos pedagogos latino-americanos.

O prazo para envio de textos é o dia **18 de julho de 2021**. Todos os textos serão analisados e avaliados por pares acadêmicos para possível publicação. Os artigos científicos que não estiverem de acordo com as temáticas não serão aceitos. Os textos devem ser carregados no portal da revista: <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia>

Consultas aos seguintes e-mails: horizontedelaciencia@uncp.edu.pe / jyangali@uncp.edu.pe

Atentamente/Atenciosamente,
Los Editores/Os editores.

www.uncp.edu.pe
www.upgeducacion.com
www.educacionuncp.edu.pe

UPG - FACULTAD DE EDUCACIÓN

Ciudad Universitaria - Pabellón "B" Tercer Nivel (Ambiente 311)

Teléfono (064) 481069 Anexo 3249

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

HORIZONTE DE LA CIENCIA

