

# INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN EDUCACIÓN:

PERSPECTIVAS DE ACTORES EDUCATIVOS  
DESDE LA INTERCULTURALIDAD ANDINA

---

Angel Deroncele Acosta (Compilador)

---



Diseño de carátula: D.I. Yunisley Bruno Díaz  
Dirección editorial: PhD. Jorge Luis León González

Sobre la presente edición:  
© Editorial EXCED, 2022

ISBN: 978-9942-7055-5-6

Podrá reproducirse, de forma parcial o total el contenido de esta obra, siempre que se haga de forma literal y se mencione la fuente.



Editorial EXCED  
Dr. Kennedy Nueva. 2do Callejón 11 A. Manzana 42, Número 26. Guayaquil, Ecuador.  
E-mail: [editorial@excedinter.com](mailto:editorial@excedinter.com)

# INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN EDUCACIÓN:

PERSPECTIVAS DE ACTORES EDUCATIVOS  
DESDE LA INTERCULTURALIDAD ANDINA

**Angel Deroncele–Acosta (Compilador)**



Prólogo .....	7
Voces desde Apurímac .....	15
<b><i>Lourdes del Carmen Vigil Mamani</i></b>	
Gestión Educativa para el Buen Vivir (Allin Kawsanapaq) .....	16
<b><i>Lourdes del Carmen Vigil Mamani</i></b>	
Investigación como estrategia para el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria .....	30
<b><i>Ernesto Engilberto Robles Márquez</i></b>	
Importancia de la educación comunitaria en el desempeño docente .....	44
<b><i>Margot Sánchez Peralta</i></b>	
Comunidades Profesionales de Aprendizaje para promover la coevaluación en docentes .....	53
<b><i>Sayda Moreano Nuñez</i></b>	
Importancia de la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva en educación .....	67
<b><i>Sulinda Chirinos Velásquez, Marina Lagos Aedo</i></b>	
Implicancias de la desintegración familiar en la educación de las jóvenes generaciones .....	76
<b><i>Constantino Solís-Gutiérrez</i></b>	
Desempeño docente en la formación de estudiantes de educación superior tecnológica .....	85
<b><i>Juan Luis Uchiri Puma</i></b>	
Influencia del pensamiento crítico en el desempeño académico de los estudiantes .....	95
<b><i>Lucía Chávez Saavedra, Simón Hernán Ludeña Torres</i></b>	
Influencia del abandono de tecnologías ancestrales en el manejo de los suelos agrícolas .....	107
<b><i>Valentín Cuadros Cusi</i></b>	
Lenguas originarias en educación: análisis desde las migraciones en pandemia .....	112
<b><i>Elizabeth Corimanya-Alegría</i></b>	
Herramientas digitales en la evaluación formativa .....	120
<b><i>Fredy Alarcón Laupa</i></b>	
Prácticas asociadas a la gestión escolar en instituciones educativas peruanas .....	130
<b><i>Yaneth Quispe Palomino, Ignacio Prada Huamani</i></b>	
Acceso y permanencia universitaria de estudiantes indígenas .....	146
<b><i>Sinthya Denisee Puga-Quispe</i></b>	

Estrategias lúdicas para la edad preescolar en la educación a distancia .....	154
<b><i>Olga Arredondo Huamán</i></b>	
Clases espejo para potenciar la competencia investigativa en educación superior .....	168
<b><i>Juan Bedía Guevara, Nancy Marcelina Peralta-Huamán</i></b>	
Relación entre la inteligencia emocional y el desempeño docente .....	174
<b><i>Rosa Elizabeth Mantilla Villar, Luis Moisés Sánchez Vergara</i></b>	



# PRÓLOGO

La educación en el contexto latinoamericano ha retomado un nuevo sentido, hemos pasado de forma súbita, de preocuparnos por la cobertura, la educación en términos de calidad y cumplir con los indicadores delimitados por los estándares internacionales y las exigencias que llevan a las instituciones a unificarse en términos de los servicios educativos, el desarrollo profesional docente, infraestructura y currículo, hasta hacer un cohorte necesario para hacer frente a la crisis mundial que nos dejó una inesperada pandemia, en miras de transformar y renovar la forma en la que hemos trabajado las últimas décadas.

Estas transformaciones no podrían ser unificadas, la diversidad cultural y la desigualdad social nos llevan a una visión más heterogénea en términos de transformación y regeneración del estado actual que se vive en América Latina.

Cuando hablamos de renovar, nos referimos al compromiso de formar futuros profesionales de la educación. Las instituciones formadoras muestran un bajo compromiso en la empleabilidad de sus egresados, la formación continua, la inserción a contextos educativos formales, la atención a la multiculturalidad y al desarrollo profesional docente. La formación de profesorado novel en países latinoamericanos dentro de su heterogeneidad debe atender necesidades en común, se tiene una tarea pendiente con la atención de estudiantes con aprendizaje lento, atención a la diversidad personal y cultural, trabajo burocrático, relación con padres y madres de familia,

liderazgo pedagógico y procesos comunicativos entre pares.

Si bien la cobertura escolar se encontraba en incremento en el periodo previo a la pandemia por COVID-19, la calidad educativa no estaba en su mejor momento, llegábamos a cada rincón, cumpliendo así con las condiciones de educabilidad (equipamiento, docentes, materiales y recursos educativos) pero con deficiencia tanto en la forma de enseñar, como en las condiciones de educabilidad, estas se refieren a las condiciones externas a la escuela, a la capacidad que tenemos las personas de estar dispuestos a aprender (hambre, pobreza, condiciones especiales de salud incapacitantes, falta de motivación, entre otros).

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Cepal en su informe del último trimestre del 2021 sostiene que la pandemia ocasionó una crisis silenciosa en la educación, derivando de esta, problemas de continuidad, brechas de aprendizaje y aumento del abandono, si bien la educación obligatoria es un avance, esta no garantiza el derecho a la educación; para hacer este panorama aún menos alentador, ahora sabemos que más de 600,000 niños, niñas y adolescentes en América Latina han perdido a sus cuidadores generando altos índices de estrés potencial e interrupción leve y moderada de los estudios sobre todo en Perú, México, Colombia, Brasil y Argentina (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2021).

El futuro esperanzador que trazan los países latinoamericanos para la recuperación se basa en la continuidad de estudios a distancia en al menos

28 países con el objetivo de atender el rezago, la brecha digital y llegar a las comunidades geográficamente vulnerables; los programas educativos televisados, las plataformas en línea, entrega de dispositivos y clases en línea, son también parte de la alternativa de mejora. La reorganización del rol del docente, con mayor acompañamiento, retomando una educación comprometida con la atención a las diferencias individuales, en conjunto con lograr la autonomía en los y las estudiantes y el apoyo familiar en los estudios, nos dará como resultado el aumento de las condiciones de educabilidad, desarrollando así entornos educativos que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje.

- **Formación docente y papel del profesorado en América Latina**

La Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015a) establece 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible y 169 metas, comprometiéndose con una ambiciosa estrategia de desarrollo global, capaz de reducir las desigualdades y producir el reordenamiento estructural del mundo actual. (UNESCO, 2015a). Esos objetivos y metas se consideran integrados en un sistema que interconecta tres grandes dimensiones del desarrollo global: la dimensión económica, la social y la ambiental. Con respecto a la Educación, el compromiso de la Agenda 2030 se expresa en los siguientes términos: *“Nos comprometemos a ofrecer educación inclusiva y equitativa de calidad en todos los niveles... Todas las personas, independientemente de sexo, edad, raza o etnia, y personas con deficiencias, emigrantes, pueblos indígenas, niños y jóvenes, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad deben tener acceso a oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida que los ayuden a adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para explorar oportunidades y participar plenamente de la sociedad”*.

En consecuencia, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4) se dedica a la educación: *“Asegurar la educación inclusiva y equitativa de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos”*. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015a, p. 18). El ODS4 abarca 7 objetivos específicos y cuatro metas que engloban grandes desafíos de la educación mundial hasta 2030. La meta 4.c expresa el compromiso con la formación de los profesores: *“Hasta 2030, aumentar sustancialmente el contingente de profesores calificados, inclusive por medio de la cooperación internacional, para la formación de profesores en los países en desarrollo, especialmente en los países de menor desarrollo relativo y pequeños Estados insulares en desarrollo”*. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015a, p. 19)

Dando secuencia a la Agenda 2030, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, junto a otros organismos internacionales (UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y el ACNUR) desarrolló el Foro Mundial sobre Educación 2015 en la ciudad de Incheon, República de Corea, con la participación de más 1.600 expertos entre investigadores, docentes y gestores educacionales. El resultado final fue la *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. En este documento se afirma: *“Velaremos porque los docentes y los educadores estén empoderados, sean debidamente contratados, reciban una buena formación, estén cualificados profesionalmente, motivados y apoyados dentro de sistemas que dispongan de recursos suficientes, que sean eficientes y que estén dirigidos de manera eficaz”*. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015b, p. 8)

El análisis que se realiza en la *Declaración de Incheon de la Meta 4.c*, sobre la formación de los



profesores y su papel central en el cumplimiento del ODS4 no puede ser más exhaustivo y profundo. Entre otros aspectos, se destaca que ellos son la clave del éxito de ese objetivo de la Agenda 2030; la necesidad de asegurarles la calidad de la formación inicial y continuada, así como el respaldo de las buenas prácticas pedagógicas y el desarrollo profesional docente (DPD). Se aboga por la independencia profesional y la remuneración adecuada de los docentes; la necesidad de formar millones de docentes para los diferentes niveles de enseñanza hasta 2030; su papel decisivo en la mejora de los aprendizajes y en la transformación de los sistemas educativos; la urgencia de atraer a la profesión a los mejores talentos, los más motivados, etc.

No hay que dudar de la relevancia de estas políticas globales sobre la Educación, de sus buenas intenciones, calidad ética y preocupación económico-social; pero una cosa son los discursos de las políticas y otra la realidad de la formación y el papel de los docentes en los sistemas educativos de América Latina, como muestran reiterados estudios sobre el tema.

Al respecto, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010), reconoce que, en el contexto iberoamericano, el acceso a la función docente es desigual; en el cual, según los países existen diferentes modalidades y niveles de exigencias. En la mayoría de los casos la formación inicial se hace en las universidades, en otros se realiza en institutos pedagógicos o en escuelas normales. No son escasas las situaciones en que se accede al ejercicio de la docencia sin formación pedagógica, tanto en el nivel primario como en el secundario; las instituciones educativas tienen dificultades para retener los mejores docentes y proporcionar una educación de calidad. Por otra parte, la organización y funcionamiento de las escuelas no siempre colabora con el desempeño de los profesores, ya que estos dos factores son dos caras de la misma moneda, una dinámica necesaria para garantizar la calidad de

los aprendizajes. Existe, sin embargo, un factor común que afecta la formación y el trabajo de los docentes en la región: la problemática de los abruptos cambios sociales que se producen en la actualidad. Este elemento debe ser tenido en cuenta como factor central para orientar la formación y el trabajo de los profesores, pues es *“a partir de los nuevos retos y exigencias como debe diseñarse el tipo de formación que han de recibir y el camino para su desarrollo profesional”*. (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2010, p. 135).

Es evidente que el análisis de los retos a que se enfrenta el profesorado en América Latina pasa necesariamente por la formación de nuevas competencias e innovaciones para producir aprendizajes significativos, con utilización o no de las tecnologías; los cambios en el reclutamiento de mejores talentos y su la formación inicial y continuada; la mejora de las políticas para su retención en la carrera, anclado en el desarrollo profesional docente (DPD). No hay que olvidar también una vieja agenda todavía pendiente: formas de retribución no sólo salarial, dedicación exclusiva a la enseñanza, condiciones de trabajo adecuadas, mejora del funcionamiento de las escuelas. Si esta agenda no se cumple, difícilmente será posible acceder a una mejora del papel de los docentes y de su impacto en los aprendizajes de niños y jóvenes en la región.

En nuestra investigación sobre las necesidades de formación continuada de los docentes (Aquino et al., 2018), realizada en tres países (Brasil, Perú, México) se ha hecho evidente que los actuales programas y acciones formativas continúan teniendo su foco en competencias, y en contenidos científicos y pedagógicos. Estos programas generalmente se olvidan de los componentes humanos de la formación: carecen de foco en los sujetos (profesores y alumnos), en las necesidades afectivo-cognitivas de ellos, en sus motivaciones humanas y profesionales, en la unidad entre la enseñanza y el aprendizaje.

Cuando hablamos de profesores, de su trabajo pedagógico, hablamos implícitamente de los alumnos, de su formación integral y de sus aprendizajes, en sus contextos socio-educativos específicos. Si estos resultados de la investigación no se incorporan también a las concepciones y políticas de formación y desarrollo profesional, estaremos cada vez más lejos de alcanzar los objetivos y metas explicitados en las políticas públicas educacionales.

- **Importancia de la investigación educativa en América Latina y el Caribe.**

Según datos ofrecidos por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2021, 2022) a través de distintos medios (Mazzucato, 2022), esta región se encuentra en condiciones considerablemente desfavorables en términos sociales, ambientales y económicos. Se reconoce que en esta zona y, en algunas partes de forma más aguda, los índices de desempleo, deuda pública, inflación y brecha digital constituyen problemáticas consecuentes con deformaciones socioeconómicas estructurales de la región y de factores que han agravado estas problemáticas, dígame pandemia por COVID-2019 y conflicto entre Rusia y Ucrania, principalmente. El contexto generado por estas situaciones muestra a América Latina y el Caribe como una región profundamente desigual.

Dentro de las alternativas endógenas para superar estos lastres al desarrollo humano, son reconocidas las inversiones públicas en los sectores de investigación, desarrollo e innovación (I+D+i), educación y sanidad. Aspectos que históricamente fueron considerados como consecuencias del crecimiento económico y que hoy deben reconocerse como requisitos indispensables para el progreso de las naciones. Las condiciones de educación y salud humanas están en la base de las dinámicas del desarrollo; deben concebirse como tal y no como consecuencia de índices de producción mercantil.

La educación, particularmente, constituye un eje transversal a todos los sistemas humanos. Las capacidades y su concreción en competencias sociales, profesionales, investigativas, comunicacionales, etc. constituyen los insumos determinantes de las ventajas competitivas para el desarrollo; por ello, la estimulación de los sistemas de educación, en toda su amplitud, precisa constituirse en brújula para las políticas naciones.

La educación, desde la perspectiva antropológica, es determinante, en gran medida, del proceso de hominización y constituye el factor determinante y fundamental durante el complejo proceso de humanización: la educación es la herramienta más compleja creada por la humanidad; capaz de transformar un homínido en un hombre (en el sentido genérico), capaz de transformar un recién nacido, en un ser humano. Sin embargo, esta herramienta tiene la particularidad de ser constituyente, al tiempo que es constituida. Por ello, es un requerimiento humano, inaplazable, imperativo y siempre actual, la necesidad de la reflexión y consecuente investigación sobre el proceso educativo.

En tal sentido, el libro que se presenta, resulta un ejemplo de ruta a seguir en el arduo proceso del progreso social humano, concebido desde las reflexiones en torno a las prácticas educativas en el contexto latinoamericano y caribeño. El valor de esta obra radica, principalmente, en una concepción trans e inclusiva: trasciende las engañosas barreras disciplinarias, geográficas y culturales, y garantiza la inclusión participativa de los saberes y voluntades de una multiplicidad de implicados en las reflexiones y experiencias que se muestran en esta obra.

Este libro reivindica la importancia de la investigación educativa en Latinoamérica y el Caribe. Es una obra que articula de forma dinámica, didáctica y esclarecedora el valor de la educación y su investigación. Destaca aspectos esenciales de la investigación educativa que

requieren ser concebidos en las políticas estatales con la finalidad de encausar el desarrollo de los estados y de esta región. En tal sentido, en la obra se presentan reflexiones que atañen a la investigación educativa propiamente dicha, donde se comparten rutas para la investigación, con su sistema de métodos y procedimientos; se explican los procesos y finalidades de la actividad investigativa en torno a la educación, con énfasis en la competencia epistémica del investigador y sus dimensiones.

En este libro, se muestran experiencias ilustrativas del éxito de la formación de la competencia epistémica del investigador (Deroncele, 2020, 2022). Es un material eminentemente práctico, síntesis de un profundo proceso de análisis y construcción teórica y práctica. Dentro de la obra sobresalen experiencias que dan cuenta de claves para el desarrollo que son dinamizadas por una metodología mixta que trasciende las dicotomías paradigmáticas, epistemológicas y metodológicas, y se sustenta en una transversalidad axiológica, praxeológica y ontológica consecuente con los contextos ambientales (culturales y ecológicos).

Se aprecian prácticas de la investigación educativa integradoras que enfatizan en aspectos imprescindibles para el desarrollo de la región latinoamericana y caribeña, dígame vínculos entre empresas, instituciones de gobierno e instituciones educativas; dinámicas para la gestión y construcción del conocimiento; promoción del liderazgo educativo y científico-investigativo; se ofrecen ejemplos de buenas prácticas de gestión investigativa en educación concebidas en sus lógicas verticales y horizontales, que engloban procesos tales como el carácter formativo de la investigación, el diseño proyectivo de la investigación, el clima organizacional de innovación, la autonomía pedagógica (descentralización en la educación), la labor áulica y sus expectativas en su relación dinámica con las interacciones entre escuela, familia y comunidad; así como la divulgación y la

cultura científica, siempre desde una perspectiva resolutoria y transformadora de las necesidades regionales, nacionales, locales y contextuales.

La importancia de la investigación educativa en América Latina y el Caribe se hace valer por su carácter transformador desde las esencias. La investigación educativa es clave en la gestión sociocultural del desarrollo, en la formación de hábitos de cuidado y preservación de la vida, en la emancipación de gustos estéticos auténticos, en la creación y promoción de capacidades transformadoras, en la orientación de las potencialidades formativas humanas, en la aprehensión de una cultura de paz, en la formación de una conciencia de progreso sustentada en la producción equilibrada y beneficios equitativos.

Todos estos aspectos patentizan el valor de la investigación educativa como herramienta estratégica para superar las profundas problemáticas que afronta la América Latina y el Caribe y, como muestra de la efectividad de esta herramienta, se ofrece el libro *Investigación científica en educación: perspectivas de actores educativos desde la interculturalidad andina*, material de estudio obligado para todos los actores comprometidos con el desarrollo humano en esta región fecunda del planeta.

- Educación e investigación educativa en el Perú

La educación en el Perú revela grandes brechas respecto al ideal del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS4, 2015) orientado a la democratización y al acceso y equidad en la calidad educativa. Estudios como los de Rivas (2015), sitúan al Perú como el país de América Latina con mayores brechas de desigualdad en el plano educacional. No obstante, el impacto de la pandemia en el sistema educativo peruano, las repercusiones afrontadas a raíz de este acontecimiento han impulsado respuestas de afrontamiento ante la crisis que se definen en la capacidad de resiliencia de las instituciones educativas (Reimers, 2021).

A partir de esta premisa, es posible establecer una lista de pendientes que involucran los distintos niveles de actuación y participación de un régimen y una sociedad civil en esa suerte de simbiosis configurativa del estado de derecho frente a la mejora de los niveles de desarrollo y de calidad de vida de los peruanos. Sin embargo, todavía es frecuente el sesgo entre la educación pública y privada (Rivas, 2015), y entre la educación básica y la educación superior (Balarín, 2017). Estas últimas necesitan ser articuladas en función de esa aspiración en la formación de una ciudadanía de competencia global.

La historicidad socio contextual de la realidad educativa nacional en el Perú, nos lleva a comprobar los distintos hitos de evolución del sistema educativo peruano que han emplazado al docente como eje central en el accionar de las políticas educativas vigentes. Esto atañe la formación docente en sus dos vías y posibilidades: la Formación Inicial Docente (FID) y la Formación Docente en Servicio (FDS). Sin embargo, la educación terciaria implica el reconocimiento de otros agentes de formación que tienen un importante nivel de actuación en el nivel superior más vinculada a forjar a los profesionales de las distintas disciplinas y que no contarían con una formación pedagógica, sino con una línea de especialización concomitante a la carrera que imparten en el ejercicio de la docencia (Montes & Arias, 2022).

Se configura un gran desafío, pero a la vez un aliciente para quienes asumen la calidad educativa desde la legislación y normativa de una política que encausa y prioriza la calidad en el cumplimiento de estándares establecidos por los organismos más representativos. Uno de ellos es la Superintendencia Nacional de Educación Universitaria (SUNEDU), organismo que evalúa y otorga el licenciamiento a las instituciones educativas que hayan cumplido una serie de requisitos preestablecidos como aseguradores de idoneidad en el proceso formativo.

Al respecto, cabe puntualizar que uno de los principales indicadores de calidad define el adiestramiento investigativo vinculado al ejercicio académico y a la docencia. La integración de la investigación con la enseñanza a decir de Maletta (2019), se convierte en un fin supremo para el empoderamiento de las nuevas generaciones de investigadores educacionales (Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente, 2020, Reimers, 2021).

Por ello, es fundamental adiestrar a los docentes y formadores de formadores en el conocimiento, comprensión y aplicación de la metodología científica. La cual a su vez pueda desencadenar el debate e incentivar el ejercicio dialéctico para encausar aportes significativos en el “hacer de la ciencia” desde la docencia.

Desde los hitos de la reforma educativa de 1972, hay una intención por precisar el “tipo de peruano” que necesita forjarse a través de todo el segmento formativo; y así superarse el memorismo y escolasticismo, que siguen subsistiendo e impidiendo el desarrollo de un pensamiento crítico, reflexivo y creador (Benites, 2021).

A partir de esta premisa, la investigación constituye un núcleo esencial que puede ser impulsado en las distintas experiencias formativas que van desde la educación básica hasta la educación superior (Proyecto Educativo Nacional al 2036). De allí que sea urgente “re imaginar juntos este futuro incierto” (Reimers, 2022; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2022) e incorporar nuevas rutas en la formación epistémica del investigador educacional que lo lleva a crear, producir y socializar conocimiento científico para propiciar la transformación del mundo desde la propia transformación como quinto pilar de la Educación (Educación para el Desarrollo Sostenible). Desde esta intención se estará preparando a las nuevas generaciones para vivir en un mundo incierto y saber enfrentar y resolver problemas imprevistos



(Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2022; Medina & Jaime, 2022).

Reflexionar sobre la importancia de la Educación en América Latina, y el valioso rol del docente, sigue colocando como un factor importante en la formación investigativa del profesorado, siendo crucial hoy desarrollar en estos su competencia epistémica (Deroncele, 2020) con lo cual la investigación educativa en América Latina y el Caribe, y específicamente en el Perú, seguirá creciendo en calidad, permitiendo una mayor autonomía de los actores educativos del aula (Deroncele et al., 2021) y una mejor toma de decisiones para continuar en el camino de la calidad educativa y el desarrollo humano y social sostenible.

**Dra. Mariel Michessedett Montes Castillo**

Universidad de Sonora.  
Hermosillo, Sonora, México

**Dr. Orlando Fernández Aquino**

Universidad Uberaba. Brasil

**Dr. Ramiro Gross Tur**

Universidad de Oriente, Cuba

**Dra. Patricia Medina Zuta**

Universidad San Ignacio de Loyola, Lima

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aquino, O., et al. (2018). Diagnóstico de necesidades de formación continuada de profesores de la educación básica y superior en Minas Gerais: un estudio diagnóstico. (Proyecto de investigación). Fundación de Amparo a la Pesquisa del Estado de Minas Gerais.
- Balarín, M. (2017). La trayectoria reciente y situación actual de la educación privada en el Perú. Proyecto FORGE, GRADE.
- Benites, R. (2021). La educación superior universitaria en el Perú post-pandemia. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente (2020). *Declaración sobre la formación inicial docente*. Fundación Varkey/OEI. \_
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2021). La paradoja de la recuperación en América Latina y el Caribe. Crecimiento con persistentes problemas estructurales: desigualdad, pobreza, poca inversión y baja productividad. *Informe Especial COVID-19*, (11).
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2022). Innovación para el desarrollo: la clave para una recuperación transformadora en América Latina y el Caribe. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/47544-innovacion-desarrollo-la-clave-recuperacion-transformadora-america-latina-caribe>
- Deroncele Acosta, A., Gross Tur, R., & Medina Zuta, P. (2021). La autonomía pedagógica como potencialidad formativa en los actores educativos del aula. *Revista Conrado*, 17(79), 225-233.
- Deroncele, A. (2020). Competencia epistémica del investigador. En, A. M. de Vicente Domínguez y N. Abuín Vences (Coords), *La comunicación especializada del siglo XXI*. (pp. 53-77). McGraw-Hill.



- Deroncele-Acosta, A. (2022). Competencia epistémica: Rutas para investigar. *Universidad Y Sociedad*, 14(1), 102-118.
- Maletta, H. (2019). *Hacer ciencia: Teoría y práctica de la producción científica*. Universidad del Pacífico.
- Mazzucato, M. (2022). *Cambio transformacional en América Latina y el Caribe: un enfoque de política orientada por misiones* (LC/TS.2022/150). Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Medina, P., & Jaime, J.L. (2022). Nuevas demandas y reconfiguraciones de la investigación en la formación inicial docente. El escenario formativo tras la pandemia del covid-19. En, D. Revilla, y M.L. Escalante (Coord.). *La formación docente en Educación Superior en el marco del Bicentenario*. Red Kipus Perú. 12-18.
- Montes-Iturrizaga, I., & Arias-Gallegos, W. L. (2022). La enseñanza de la investigación en las Facultades de Educación e Institutos de Formación Pedagógica en el Perú. *Propósitos y representaciones*, 10 (2).
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. OEI. <https://oei.int/publicaciones/metas-educativas-2021-la-educacion-que-queremos-para-la-generacion-de-los-bicentenarios-documento-final>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015a). *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. UNESCO. [http://www.itamaraty.gov.br/images/ed\\_desensust/Agenda2030-completo-site.pdf](http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desensust/Agenda2030-completo-site.pdf)
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015b). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del Objetivo Sostenible de Desarrollo 4–*. Incheon, República de Corea. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa) Acceso de 14/01/2020.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros. *Perfiles Educativos*, 44(177), 200-212.
- Reimers, F. (2021). ¿Cómo puede la universidad contribuir a construir un futuro mejor durante la pandemia de la COVID-19? *Revista Iberoamericana de Educación*, 86 (2), 9-28.
- Reimers, F. M. (2022). Inteligencia Colectiva para Reimaginar Juntos Nuestros Futuros y construir un Nuevo Contrato Social para la Educación. *Diálogos por un nuevo contrato social para la educación*, 5. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2022/03/Dialogos.pdf>
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países* (2000-2015). Fundación Cippec.

## **VOCES DESDE APURÍMAC**

Los actores educacionales en su práctica cotidiana implementan acciones pedagógicas a partir de las orientaciones normativas y la propia práctica profesional, atreverse a realizar investigación científica en educación, ha significado romper el esquema del perfil del docente de aula, muchas veces centrado solo en impartir clases, pero esta vez ha apostado por vincular la docencia y la investigación, y ha abandonado el viejo paradigma de que la investigación es solo para una élite de científicos.

Así se escuchan estas “Voces desde Apurímac”, este lugar mágico de los andes peruano, como expresión auténtica y plural de los docentes, especialistas y directivos, todos ellos actores educacionales que interactúan en contextos educativos interculturales, donde el 85% de instituciones educativas implementan acciones de educación bilingüe por la existencia de interacciones culturales y lingüísticas en castellano y en quechua.

Estas “Voces desde Apurímac”, un lugar con muchos retos socioeconómicos y que tienen en la educación un eje principal, es el sentir de profesionales que se atreven a transformar la práctica pedagógica, mediante un proceso formativo participativo, paralelo a sus actividades pedagógicas cotidianas, para culminar sistematizando sus experiencias con rigurosidad científica, seguros de que sus aportes coadyuvarán con el desarrollo de la educación en su contexto educativo o en otros con similares características.

El libro presenta artículos científicos que van configurando la educación que se implementa para el “Buen vivir” en los Andes, artículos que permiten la formulación de constructores educativos sustentados, analizados, estudiados e investigados con rigurosidad científica, para asegurar el valor, la trascendencia y pertinencia

de las acciones educativas futuras, así como su impacto en la práctica pedagógica en el aula, las políticas educativas públicas, sustentadas para un contexto educativo intercultural que enfrentan el desarrollo ante la globalización.

Cobra sentido la expresión, *la educación no se resuelve mediante un método sino mediante el conocimiento de la cultura (Arguedas, 1986), ya que esta compilación ofrece la validación de procesos educativos para la mejora de los aprendizajes, mediante artículos científicos de revisión de literatura y artículos científicos originales, en contextos de educación intercultural.*

Este libro entonces refleja las experiencias educativas de calidad para responder el mundo globalizado, articuladas la realidad cultural que vive cada uno de los actores educacionales, la sistematización de estas experiencias son el resultado de la reflexión, para asumir retos que permitan garantizar que las políticas educativas e implementación del currículo serán más pertinentes y sostenibles, porque contarán una base científica.

**Mag. Lourdes del Carmen Vigil Mamani,**

Directora Regional de Educación Apurímac. Perú

### **Referencias bibliográficas**

Arguedas, J. (1986). *Nosotros los maestros.* Horizonte

## **GESTIÓN EDUCATIVA PARA EL BUEN VIVIR (ALLIN KAWSANAPAQ)**

**Lourdes del Carmen Vigil Mamani**

Dirección Regional de Educación.  
Apurímac, Perú.

Enfrentar a la ciudadanía mundial como un constructo social aceptado por la mayoría, está destinado a que las personas se relacionen, identifiquen y sientan parte activa de su comunidad. Esencialmente, un sentido de pertenencia, el sentido que constituye la propia visión del mundo y se ubica en ese mundo como objeto de derechos y obligaciones, la ciudadanía global es una extensión de esta percepción generalizada de que los humanos en el mundo (Novo & Murga, 2010), efectos de la globalización. Esta concepción puede ofrecer la posibilidad de vivir en una cultura de paz, para ello sería necesario contar con un acuerdo social, implementar acciones mediante políticas ambientales, sociales y económicas que repercutan en los hogares, la escuela, las artes, el debate cotidiano, como modos de expresión con un pensamiento crítico ante las acciones realizadas de forma individual o colectiva.

La ciudadanía mundial exige a la humanidad una reflexión sobre el sentido de la vida y el rol de cada ser en el momento de su existencia, no es fácil esta construcción colectiva ya que las brechas de desigualdad influyen en la violencia existente en el mundo, en consecuencia, hace dudar sobre la existencia de una cultura de paz; el Perú no es ajeno a esta realidad mundial, la manifestación mayor de desigualdad es el índice de pobreza que según el Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú es del 25,9 % de pobladores que viven en algún nivel de pobreza, datos al 2021, esto encierra brechas

por ruralidad, ingresos económicos, rol en la sociedad y otros.

La desigualdad existente en el Perú y el Mundo, exige a la humanidad la búsqueda de la ansiada cultura de paz, en esta búsqueda se debe realizar la reflexión de hechos que forman parte de la memoria histórica de cada pueblo, así también, tomar en cuenta que *“la sostenibilidad de la vida, de la comunidad y de la naturaleza tienen que situarse en el centro del debate, lo que conlleva a marcos éticos que asignen y reconozcan el valor intrínseco de la vida no humana”* (García & Guardiola, 2016, p. 4). Es decir, un cambio de cosmovisión o un retomar la cosmovisión de los antepasados antes de la colonización, como ejemplo, en Latinoamérica donde está la cultura viviente de pueblos originarios.

Consecuencia de las reflexiones y enfrentamientos ideológicos, sobre las brechas de desigualdad, que no se superan con el desarrollo; es que surge el movimiento político social de recuperación de saberes y prácticas de vida denominado Buen vivir es un proyecto colectivo construido a lo largo de miles de años por los pueblos indígenas, basándose en sus cosmovisiones únicas, valores únicos, mitos, herencia, conocimiento, experiencia y sabiduría. Habilitar el diálogo con la naturaleza (Soledispa, 2022), en el sur medio de Perú el Buen vivir es llamado “Allin Kawsanapaq” y empieza a tomar vigencia en las políticas educativas regionales, como las referidas a educación, con el propósito de ir construyendo el cambio desde la vivencia local.

Las brechas existentes en educación en relación a la calidad del servicio educativo, a la cobertura de atención a la población y pertinencia del currículo, han sido abordadas a nivel mundial mediante “Educación para todos, durante toda la vida” es así que surge el paradigma educativo al que aspira la sociedad moderna incluye aspiraciones difíciles de concretar si se ignora el papel de la gestión educativa estratégica que

integra el tratamiento del conocimiento, la ciencia, la tecnología, la investigación y la innovación en la educación (Barbón & Fernández, 2016).

Se afirma que la gestión educativa estratégica debe tener un norte, una visión común, una aspiración colectiva, que debe estar centrada en la sociedad que se quiere transformar, esa mirada en común se construye e implementa de forma colectiva desde cada célula organizada de la sociedad; la escuela pueda coadyuvar con ese propósito, desde una mirada estratégica cuando define una visión, objetivos, valores en su proyecto educativo institucional que es construido por los actores educativos que incluye representante de la comunidad en consecuencia en el proyecto educativo institucional se debiera imprimir la cosmovisión de su comunidad.

La mirada estratégica del Estado, en relación a la planificación de los recursos para el logro de propósitos nacionales e internacionales, colisiona muchas veces con las necesidades de las células organizadas de la sociedad (familias, comunidades, organizaciones y otros), quienes exigen atención del estado con respeto a atender sus necesidades básicas en correspondencia las características de su territorialidad, entendida este, como el espacio de territorio que tiene una dinámica social específica, influenciada por su geografía, fuentes de producción, historia, economía, cultura, costumbres. El camino es orientar los dispositivos legales sobre la sociedad, adaptar y cambiar el entorno para resolver problemas relacionados con el bienestar de las personas (Martínez & Rosado, 2013).

Por lo expuesto, es necesario romper con la lógica de planificación de recursos, como si el país tuviera solo dos caracterizaciones territoriales zona rural y zona urbana, y que la previsión de atención pertinente es la que se diseña desde la mirada global del estado asignando la mayoría de recursos a intervenciones que no fueron consultadas a los ciudadanos, en consecuencia, sin el impacto ante la solución de problemas

como anemia, aprendizajes, servicios básicos, comunicación, tecnologías, aspectos que acrecientan las brechas de desigualdad.

En el caso de la educación peruana, el Ministerio de Educación emite dispositivos legales que regulan los materiales educativos a ser utilizados en las sesiones de aprendizaje, como si fuera posible unificar un solo formato ante una sociedad multicultural, incluso elabora recursos para la atención educativa en pueblos originarios, sin tomar en cuenta los aspectos vinculados al territorio y aunque se fomenta la planificación estratégica vista de lo local a lo nacional, solo se financian las políticas previstas con mirada nacional. Ante la coyuntura descrita, se apuesta por gestión estratégica responsable del cambio teórico y político, que revele nuevas formas de coexistencia armoniosa para toda la vida en la Tierra (García & Guardiola, 2016), si se va teniendo intervenciones coherentes a nivel local, regional, nacional y mundial.

La gestión educativa estratégica a nivel regional fortalece la mirada territorial, el ejemplo de la visión de educación previsto en el Proyecto Educativo Regional (2022) de Apurímac da cuenta de ello, en su enunciado todos los estudiantes y ciudadanos desarrollan habilidades para la vida desde una perspectiva integradora, intercultural, productiva y emprendedora en su compromiso con la Madre Tierra, la conservación del medio ambiente y la salud integral. Contribuyen al uso de soluciones, hallazgos de investigación, innovaciones y tecnologías que aportan valor a la diversidad lingüística y la identidad cultural. Contribuir a la educación ética y cívica para enfrentar los desafíos actuales y futuros en diversos contextos, con la participación de los docentes, las familias y las comunidades, la fiscalización administrativa transparente y para el desarrollo comunitario enfocado Participar activamente en la construcción del buen vivir”.

Este proyecto contó con la participación de 26 488 personas, el 35 % padres de familia,



autoridades, sociedad civil, representantes y sabios de la comunidad, en Apurímac existen aproximadamente 458 830 habitantes; por lo que se afirma que el constructo social de la Visión del PER Apurímac al 2036, cuenta con licencia social o aceptación y compromiso para su implementación y vigilancia, por parte de la sociedad apurimeña; lamentablemente la mirada estratégica del estado no contempla el financiamiento de las políticas del PER, en este caso como se puede explicitar en sus políticas por desarrollo regional con enfoque del Buen Vivir o Allin Kausanapaq.

En estas circunstancias se corre el riesgo que en el nivel de planificación estratégica de la escuela se implementen solo las acciones o políticas presupuestadas por el estado, debilitando cualquier iniciativa que fortalezca la territorialidad, aun así, la gestión educativa forma parte del proceso de planificación estratégica y debe tener una visión relacionada con el entorno y las capacidades del propio centro educativo (Cejas, 2005).

Se espera que los gestores de la educación a nivel intermedio, es decir a nivel regional, sean capaces de gestionar recursos para posicionar sus políticas, poniendo énfasis en la planificación, organización, regulación y control, es importante considerar también las prácticas armónicas de interrelación entre los actores educativos; así se da el desarrollo sistemático de la incorporación de una cultura estratégica, todavía cabe señalar que la educación es el eslabón más importante porque es un medio tangible, una gran herramienta que te permite gestionar y reducir el impacto de otros problemas en tu vida y la de tu familia (Kitsutani & Medina, 2021).

Por lo expuesto, Esta investigación intenta comprender la coherencia existente entre la articulación del marco regulatorio de la gestión educativa y la implementación de la comprensión del Buen vivir en territorio para el desarrollo de una comunidad, así poder aportar con este análisis

epistémico con definiciones que sustenten las propuestas educativas estratégicas que hagan viables sus propósitos; será necesario entonces formular la genealogía del Buen Vivir desde la concepción del Allin Kawsanapaq, delimitar la intervención de la gestión educativa y establecer la posibilidad que tiene la gestión educativa de ser una ruta para el Buen Vivir; para lograr estos objetivos el estudio es abordado desde una revisión de literatura que contiene el abordaje del Buen Vivir en contextos diversos como el que ofrece el Perú.

Se orientó la metodología del presente estudio por la ruta hermenéutica, que se identifica como un método cualitativo centrado en el análisis documental de revistas y libros; como textos, requieren un método de interpretación más matizado y específico, que también está ausente del arsenal de métodos y prácticas de la investigación cualitativa (Quintana & Hermida, 2019).

El estudio se efectúa mediante la secuencia hermenéutica de lectura, explicación y traducción, se hizo hincapié en el análisis y la síntesis, así como en los métodos histórico-lógicos, para asegurar una dimensión integrada del conocimiento en las funciones y procesos cognitivos superiores, para así responder a las interrogantes: ¿Cómo se fue integrando la concepción del Buen vivir en la sociedad? ¿La gestión educativa permite generar cambios institucionales, en el contexto comunal y en la sociedad? ¿Qué posibilidades ofrece la gestión educativa estratégica para la implementación del Buen Vivir?

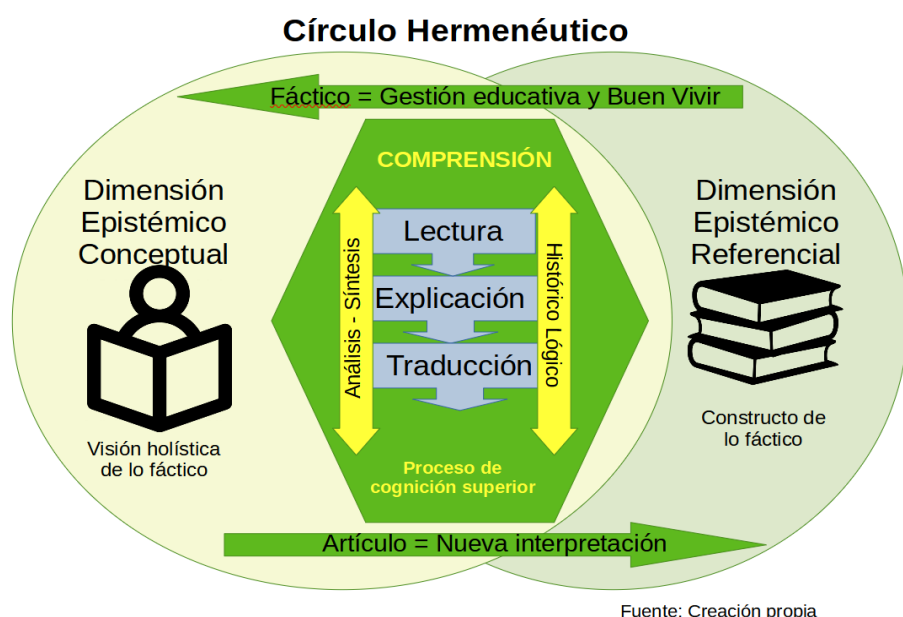
Esta investigación es un estudio cualitativo de revisión de la literatura, tiene alcance transformacional a nivel epistemológico, validado por investigaciones que conducen a nuevos modelos, conceptos, métodos, teorías, conceptos, métodos, enfoques, etc. (Deroncelle et al., 2021), para este análisis exploratorio



documental se han seleccionado artículos de revistas de acceso libre en Scielo, Redalyc, Doaj, así como libros académicos de bibliotecas virtuales.

La búsqueda se realizó con operadores booleanos y se especificó el periodo de la publicación de la información entre 2005 al 2022 dando origen a la ecuación de búsqueda TITLE("GESTIÓN EDUCATIVA" AND "BUEN VIVIR") AND LIMIT-TO (PUBYEAR, 2005) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2022), con estos factores que delimitaron los constructos analizados, afirmamos que sí, es posible sintetizar que las dimensiones epistémico-referenciales que tienen una dependencia de la dimensión epistémico-conceptual de la investigadora, es decir que ese fue el proceso académico basado en la sistematización histórica y teórica de las ideas epistemológicas.

La hermenéutica ofrece un camino para la comprensión de lo fáctico, esta facultad es solo humana, es entonces que el proceso de comprensión de cada uno de los intérpretes puede ser discordante entre sí, generando repetidos procesos de análisis generando un círculo de análisis comprensión, al que se denomina el círculo hermenéutico.



Fuente: Creación propia

Figura 1. Círculo hermenéutico.

Este círculo se describe sucintamente de la siguiente manera: es necesario apropiarse de la situación hermenéutica para comprender el ser de la vida fáctica, pero se debe conocer el ser de la vida fáctica para apropiarse de esta situación hermenéutica. Sin duda, se da aquí un círculo (Losada, 2019) un círculo entre lo que entendemos o interpretamos a partir de la experiencia y la recurrencia en relación con que podemos entender algunas partes en relación con la comprensión que se tiene del todo, entonces las interpretaciones serán variadas como variados son los intérpretes. En Esta investigación se busca con la apropiación de la situación hermenéutica que es saber dónde estamos y hacer explícita la interpretación de la vida fáctica; esto es la comprensión de la gestión educativa para el Buen Vivir.

Para tener la comprensión del Buen Vivir en Latinoamérica es preciso el esclarecimiento de la concepción que se asume en el presente estudio sobre "Ciudadanía mundial" como constructo que delimitará el impacto de la gestión educativa para la construcción colectiva del Buen Vivir. Se parte

de la aspiración de establecer una educación para una ciudadanía mundial que asegure una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como un aprendizaje a lo largo de la vida para todos, por lo complejo de estas variables se afirma que este constructo se encuentra en construcción por la presencia de enfoques que se pueden organizar en dos vertientes: la primera que da énfasis al desarrollo de competencias para la autonomía y el desempeño que le permita a la persona emprender y transformar su propia calidad de vida, ello implica el manejo de lenguas, uso de tecnología y apoderamiento del avance tecnológico; la otra vertiente propone impulsar procesos de interculturalidad con respeto a las cosmovisiones de pueblos originarios que subyacen en la armonía hombre – tierra y cosmos, esto se puede fortalecerse con el fomento de actitudes para el vivir en armonía en una cultura de paz a pesar de enfrentar la complejidad del mundo actual.

Las dos vertientes antes descritas pueden converger en la generalización de los derechos humanos, aun así es importante tomar en cuenta que los derechos humanos son también controversiales, ya que se llega a contar con personas competentes que en el mejor de los casos son socialmente responsables, pero el socialmente responsable sigue siendo diferente en cada cultura aunque se intenta fundamentar en el respeto y cuidado de comunidades vivas en integridad ecológica, justicia social, democracia, no violencia y paz.

En Esta investigación se asume la educación para la ciudadanía mundial como un proceso de constante cambio y evolución. Para ello, se debe explorar la complejidad, la multidimensionalidad de las dinámicas globales (económicas, políticas, culturales, sociales, educativas, etc.) desde visiones bioéticas que propongan alternativas creativas para transformar la relación entre los seres humanos y la naturaleza. Se deben abordar las interdependencias (Collado, 2016). En consecuencia, cada persona enfrenta

los sentimientos de pertenencia a su propia comunidad y a ser parte de redes regionales y globales que claramente son parte de su vida, este enfrentamiento personal sigue siendo controversial ya que la persona enfrentará el dilema de vivir lo local o lo global en varios momentos de su cotidianidad.

Entonces, surge la necesidad de tener una visión de sociedad conjunta que reduzca los dilemas que las personas enfrentan en el proceso de dar sentido a su existencia, partiendo de su identidad personal y de la identidad colectiva de un pueblo, que hasta el momento fue influenciado por discursos eurocentristas antropocéntricos, que se posicionaron en procesos históricos de colonización, que han generado brechas de desigualdad, dando origen a la violencia existente en el mundo.

La corriente que proponiendo una economía que equilibre la relación entre los humanos y la Madre Naturaleza, puede ser vista en el paradigma del Buen Vivir (Morocho, 2017), el Buen vivir o Vivir bien (*Sumak Kawsay en kichwa y Suma Qamaña en aymara*) que puede definirse como una forma de vida y convivencia, en armonía con la naturaleza y con otros seres humanos (Cubillo, et al., 2014), bajo el precepto de entender que todos los seres vivos o inertes somos parte del universo.

En la actualidad, sigue vigente la concepción de “desarrollo” como alternativa para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos mundialmente, es lamentable admitir que en Latinoamérica se ha profundizado la pobreza con el endeudamiento público, en el intento de alcanzar el desarrollo, generando más desigualdades, ya que las cadenas productivas para el comercio exterior son consideradas el camino al ansiado desarrollo, centrado en consolidar el consumismo, teniendo como referente el modo de ser y vivir exitoso de occidente o del Norte.

En respuesta al posicionamiento discriminatorio e inequitativo del “desarrollo” se está intentando

posicionar el desarrollo sostenible con distinta intensidad y profundidad de propuestas. Un modelo cercano al Buen Vivir, pero que busca articular el desarrollo del capitalismo sin atacar estilos de vida consumistas que inciden en la degradación y explotación ambiental (Soledispa, 2021); ante la realidad que fomenta la globalización económica, en Latinoamérica se intenta fortalecer el Buen Vivir, reducir el consumo, la acumulación, el derroche, los estilos de vida derrochadores y hostiles que conducen a la destrucción de la naturaleza.

Dependiendo de la corriente de desarrollo social existente en cada grupo social, se plantean posturas para la acogida del Buen Vivir en sociedad como el modelo de implementación desde gestión de políticas pública (caso Ecuador y Bolivia), asegurando así el cuidado de elementos que garanticen la equidad social, algunos siguen en la línea del desarrollo económico que explota pero que añade la preservación de la naturaleza (caso de implementación del desarrollo sostenible). Es importante que los retractoros del Buen Vivir enfatizan que este está muy próximo al fundamentalismo milenario y estos pueden significar retroceso ante la sociedad mundial. Así también aparece la postura que la globalización se convierte en una herramienta para generar conciencia sobre las dimensiones de la desigualdad social y la destrucción planetaria y la viabilidad de una cosmovisión armónica. En definitiva, para lograr los cambios que requiere el estado actual de la humanidad (Soledispa, 2021).

La globalización generada por el desarrollo de los medios de comunicación y tecnologías, sigue siendo excluyente, ya que las brechas de pobreza, contaminación ambiental, crisis sociales de violencia, discriminación, extracción indiscriminada de los recursos naturales, desgaste de fuentes de agua, sigue en crecimiento, es por ello que en general, el concepto de Buen vivir tiene como premisa la restauración del mundo y el equilibrio entre el hombre y la naturaleza, y debe desarrollar y salvar los principios, normas

y valores de los pueblos indígenas que resisten desde hace más de 500 años. Cultura viva de armonía con la naturaleza y respeto mutuo (Choquehuanca, 2010, citado por Caria & Domínguez, 2014).

La base estructural del Buen Vivir es una relación respetuosa, armoniosa, equilibrada y afectuosa con todas las criaturas naturales como requisito previo para asegurar la vida. El cuidado va más allá del respeto, la armonía y el equilibrio, se imparte a través de la protección de las fuentes y formas de vida, y es transversal en todas las relaciones humanas, relaciones con los demás seres naturales, comunidades, con la familia; es una experiencia mundial (Soledispa, 2021).

Se va concretizando el hecho que el desarrollo está en la aplicación de estándares internacionales en el marco del conocimiento occidental para organizar el mundo con carácter hegemónico, este modelo ha requerido la generalización de los Derechos Humanos como catalizador social para la ética mundial, de esa forma se puede aminorar la violencia expresa en guerras y expresada en discriminación, plantea también el diálogo intercultural.

El Buen vivir como filosofía le puede dar sentido ideal a la vida ya que los humanos y la naturaleza viven en armonía, con la autodeterminación de cada pueblo, para la ciudadanía mundial es importante tenga total articulación con los Derechos Humanos, su implicancia está en que para la consecución del Buen Vivir está presente armonía con la naturaleza, defendiendo los principios y valores de los pueblos ancestrales; satisfacción de necesidades básicas, justicia social e igualdad como mandatos nacionales; y democracia También hay dos enfoques transversales a considerarlo como proyecto de construcción permanente y crítica al paradigma modernista por occidente, matrices antropocéntricas, capitalistas y economicistas (Caria & Domínguez, 2014).

La gestión educativa es un sistema de saberes y competencias que se ponen en evidencia mediante la interacción de los actores educativos en relaciones dialógicas o mediante un diálogo horizontal que permite la organización de la entidad para el cumplimiento de propósito de cambio y crecimiento, dando un enfoque estratégico de la gestión educativa, se compone de las acciones que utiliza una institución para dirigir y planificar el desarrollo escolar de acuerdo con una visión y una misión precisas y compartidas por todos los actores. Define la filosofía, los valores y los objetivos de la institución, y tiene en cuenta su capacidad para orientar las acciones de los diversos grupos de interés hacia el logro de estos objetivos (Barbón & Fernández, 2016).

En consecuencia la gestión educativa cuida los intereses de un propietario, el de los recurso, es así que como política pública en el cumplimiento de un derecho universal, como la educación, es que el estado cumple su función de propietario, mediante la implementación de políticas educativas a las que se le asigna presupuesto, las que se van implementando mediante la gestión educativa en los niveles nacional, regional y local, esta implementación se plasma en la planificación y formulación de los instrumentos de gestión, entre ellos el proyecto educativo institucional o el proyecto de desarrollo institucional, que toma en cuenta aspectos pedagógicos, organizativos, administrativos y comunitarios.

Es relevante tomar en cuenta que las prácticas de gestión educativa están influenciadas y mediadas por el discurso de la política educativa nacional, sus cambios, desafíos, demandas y su aplicación en los contextos local, regional y nacional; por tanto, se reconstruye y se hace significativo por la dimensión política que guía sus acciones. Tres niveles trabajan juntos aquí: teoría, práctica y política (Correa et al, 2000).

Para la gestión educativa se hace indispensable contar con un actor que asuma el liderazgo de la instancia educativa, está actor puede ser el

director, gerente o coordinador, que da cuenta de su madurez emocional, que no demande reconocimiento para proyectar logros, con capacidad para solucionar problemas, empatía y representatividad de la organización; en suma es contar con un líder que necesitan orientar su gestión hacia la participación y la integración en lo que se relaciona al trabajo social con las necesidades y preocupaciones de valores, culturas, tradiciones, cambio educativo y social para mejorar la calidad de vida. Todas las Instituciones Educativas Actores en beneficio de la formación integral de los estudiantes (Martins et al, 2009).

Ya se ha afirmado que la gestión educativa requiere de actores que realicen una interacción dialógica, la que se alcanza con la interacción de una comunidad aprendiente que valora los aprendizajes individuales y genera los aprendizajes colectivos. En el campo de la educación la reconstrucción de saberes es fundamental, se incorpora a esta forma de gestionar, el paradigma del bioaprendizaje, que fomenta nuevos valores ecológicos, humanos y científicos que permitan revitalizar la actividad de la comunidad educativa y promover una comprensión interdisciplinar de los actores, protagonistas y sus territorios (Alzate & Chaverra, 2019).

En el marco de una sociedad centrada el desarrollo económico, la gestión educativa se enfoca en la implementación de políticas para garantizar la calidad educativa, vista con estándares internacionales, incluyen el logro de aprendizajes con parámetros mundiales, aunque en el caso de Perú, en el discurso se admite que es una nación pluricultural, que cuenta con saberes diferentes (no reconocidos) más allá de los especificados y medidos de manera internacional como, la comprensión lectora y las matemáticas; estableciendo un conjunto de medidas restrictivas, así como de estímulo a nivel nacional, dependiendo de la mejora o retroceso del logro de competencias estandarizadas a nivel



mundial. Este conjunto de acciones es asumido para construir la anhelada calidad educativa.

Si la calidad educativa es considerada como multidimensional, es indispensable que la gestión educativa centre su atención en articular a estudiantes, profesores, colaboradores, padres de familia, egresados, sociedad civil y la comunidad en pleno para la construcción de una entidad que se autogestione y autorregula, con la intención de tener una intervención educativa pertinente más allá de los estándares o políticas establecidas a nivel mundial y nacional, así se vaya también en la formulación de una gestión educativa pertinente que atienda las demandas del territorio, al que se circunscribe la entidad educativa, en ese camino se van consolidando las comunidades de aprendizaje, por parte de los diferentes actores educativos, así también se van generando redes de aprendizaje intra e interinstitucionales, estas formas de participación solo permitirá que se mejore en la gestión educativa en relación a la planificación, ejecución, evaluación, control y reformulación de acciones de mejora que van dando forma a políticas educativas institucionales en atención a las demanda educativas locales.

En el presente estudio se hace alusión a la gestión educativa en un contexto de diversidad, entendiendo que en este estudio, se articula literatura de experiencias latinoamericanas, siendo este un contexto pluricultural que sustenta la diversidad a la que atienden las instituciones educativas, lo que exige el despliegue de procesos de planificación, organización, regulación y control, que se atienda y respete esa diversidad, estos procesos referidos a la administración de la institución así como a la implementación de procesos de aprendizaje.

La situación de la diversidad en la institución educativa reta al directivo y al equipo de docentes, a generar estrategias para la atención oportuna a los estudiantes diversos, logrando que sientan que son atendidos ante sus necesidades individuales,

poniendo en evidencia el reconocimiento de potencialidades personalizadas; el camino de la gestión educativa para la diversidad pasa por el fomento de acciones cotidianas como la organización e higiene escolar, cuidado de factores ambientales, cambios para la inclusión de personas con necesidades especiales, configuración de entornos agradables y otros aspectos que configuran un Buen Vivir en la escuela, asumida como responsabilidad de todos, por ello será indispensable: Identificar y caracterizar la diversidad en la institución e implementar acciones organizacionales para su atención,

La diversidad atendida con una mirada a la autonomía en las instituciones educativas conlleva a tener dos posiciones, la una que sugiere positivamente una mirada reflexiva al quehacer con libertad, generando en esa libertad un autocontrol en los hechos. Por el contrario, en otro escenario se puede generar el caos, si esta libertad es confundida con anarquía y cuando los procesos de las dimensiones de la gestión, no se articulan, porque no existe un hilo conductor en la gestión. Por lo expuesto se afirma que es importante la articulación de las dimensiones pedagógica, administrativa, social-comunitaria y política-educativa, así como la autorreflexión de la implementación de los procesos implicados en la articulación de estas dimensiones.

Con que la administración educativa autónoma y descentralizada significa que una institución tiene la oportunidad y la capacidad de tomar sus propias decisiones e implementar proyectos y cambios educativos adecuados y pertinentes para satisfacer las necesidades de sus estudiantes, en el proceso de la formación ciudadana y el desarrollo de competencias para el desarrollo local, regional y nacional. Esto significa que no basta mirar hacia adentro, debemos considerar las necesidades del entorno (Botero, 2009).

En relación a la autonomía educativa, para que tenga un sentido constructivo social, requiere del



acuerdo social sobre la concepción colectiva de democracia en la educación, mediante el fomento de la acción participativa, consciente y decidida de los actores educativos como, docentes, estudiantes, padres de familia y directivos, todo ello, en busca de la calidad de vida, mediante el abordaje de una formación humana sostenible, con un funcionamiento técnico administrativo oportuno y pertinente, todo al amparo de la decisión colectiva por el bienestar institucional, haciendo un ejercicio de la autonomía institucional responsable.

Al cerrar la mirada de la autonomía educativa como un abordar las prioridades relacionadas con la mejora y transformación de los procesos educativos en las instituciones; la interrelación entre la gestión educativa y la calidad del proceso educativo, la gestión educativa con la teoría educativa y el desarrollo humano. Vincular la gestión educativa en la relación escuela-comunidad para la transformación social y la consecución de recursos económicos (Botero, 2009).

Una institución educativa cuya evolución en su gestión fortalece la autonomía, mediante acciones democráticas, pensadas en la diversidad de la comunidad educativa que afronta, es seguro que aspira a la calidad del servicio educativo. Se puede afirmar que la concepción de calidad centrada en el logro de aprendizajes estandarizados con criterios mundiales, en el marco de desarrollo de competencias que aseguren los futuros científicos, profesionales, tecnólogos y demás actores que intervienen en las cadenas productivas que exige el desarrollo; es entonces este el camino a la calidad educativa para una institución educativa que atiende la diversidad o es evidentes la contradicción en la vigencia de lo dicho.

Lo antes afirmado sobre calidad educativa no es necesariamente compatible con la formación de ciudadanos que comprenden las interrelaciones complejas entre las personas. Los avances

científico tecnológico, los avances ligados a una concepción de desarrollo centrado en el método científico, cómo método que da valía a los conocimientos, esto en contraposición a la diversidad que la educación autónoma y democrática, reclama y atiende. Es así que se pone en evidencia una contradicción entre la gestión educativa por la calidad, y la atención a las diferencias personalizadas en las aulas.

La gestión educativa está ligada a los acuerdos, pretensiones, acciones e intervenciones, que al ser sistematizadas y enunciadas forman parte de las políticas educativas, que son políticas públicas. En instituciones con ausencia de autonomía y que realizan una acción de ejecución cuando se refiere al proceso de implementación de políticas públicas, asumiendo que en este tipo de intervención se trata de un proceso lineal (*top-down o bottom-up*), sin resistencias (Thrupp & Easter, 2012, citado por Parcerisa, 2016), es que se impide la contextualización, de hecho, este proceso lineal se repite cuando se implementan políticas nacionales.

Sin embargo, ya se ha planteado la necesidad de formularse e implementarse políticas en contextos locales reales, es decir, que la institución educativa cuente con micropolíticas o políticas que responden a su realidad más allá de las políticas nacionales, se afirma también que el proceso de contextualización de políticas públicas nacionales y regionales se ponen de manifiesto en los procesos de aplicación y de reinterpretación de estas.

Las políticas públicas son aquellas que son diseñadas para generar un bien público, a nivel nacional, regional y local, en esta investigación solo se enuncia el término de políticas y su impacto territorial, es importante señalar que en las políticas se identifican tres elementos: la legitimidad de la intervención, un llamado a descubrir las raíces de los problemas identificados a través de la participación y, finalmente, la necesidad de abordar las presiones sociales

que representan agravios públicos persistentes (Vegas, 2009).

Lo más destacado es que la política conduce a encontrar soluciones a los problemas en atención a la mayoría, en consecuencia existe una base piramidal para la identificación de los problemas y sus causas, pero las propuestas de políticas nacen de la cúpula, es decir la formulan las minorías técnicas, pensando en la base formada por las mayorías afectadas; es entonces que se evidencia otra contradicción sobre el valor de las políticas formuladas a nivel nacional de forma piramidal y las políticas formuladas desde la base territorial a nivel local, ya que es contradictorio que la mayoría de ciudadanos integrantes de la base social, no cuenten con recursos para la implementación de políticas regionales y locales, en cambio la previsión de recursos en pensado para la implementación de políticas nacionales.

La gestión educativa entonces tiene la responsabilidad de implementar las políticas educativas, en interacción dinámica cuyo eje principal es el logro de aprendizaje para el desarrollo de una sociedad. Si la política es nacional el estado es responsable de implementar, dotar de recursos, monitorear y evaluar el cumplimiento de las políticas. La gestión de la educación pública, a su vez, es la estructura básica para impulsar y coordinar todas las políticas públicas encaminadas a establecer estrategias que permitan a la ciudadanía abordar la solución de sus problemas educativos y el desarrollo de su propio espacio social. La participación es, por tanto, un elemento fundamental en el pensamiento sobre la formulación e implementación de la política pública educativa (Pita, 2020).

Para el cumplimiento de la política educativa nacional, en ocasiones se incorporan gestores políticos responsables de hacer seguimiento de las políticas educativas que suelen ser soportadas por técnicas modernas de administración, el gestor intenta generar conciencia social educativa entre el gobierno y la ciudadanía o comunidad

educativa, este ejercicio suele generar conflictos dado que la realidad colisiona con la política si esta fue formulada para ser generalizada en una sociedad pluricultural y con diferentes niveles de desarrollo económico productivo.

Si la gestión educativa, se cristaliza mediante la construcción de instrumentos de gestión que contienen las políticas educativas locales, y se cuenta con la participación de docentes comprometidos cuyo pensamiento crítico, autónomo y proactivo, está encaminado al desarrollo de los pilares de la educación en relación al saber ser, convivir, hacer y conocer en los estudiantes; para el proceso de construcción e implementación de las políticas pertinentes en la institución educativa es relevante que la construcción sea participativa, esto facilita la delimitación de ejes transversales y abordaje metodológico para el aprendizaje según los recursos existentes en cada contexto.

Se coincide con la afirmación que las políticas públicas y la gestión educativa llevan una relación dinámica que debe considerar las políticas nacionales, regionales y locales como intervención fundamental para la calidad de la educación, si esta calidad también es una construcción colegiada en la institución educativa, si se centran en *“las propuestas educativas competitivas e innovadoras, acordes con los avances científicos y tecnológicos, las necesidades y problemas y los retos y desafíos, y capaces de generar procesos de cambio; una construcción en la que está implicada la formación docente”* (Pita, 2020, p. 150), es entonces importante establecer que existirá colisión entre la competitividad y la atención a la diversidad.

Ahora se plantea que la institución educativa influye en la calidad de vida humana y aparece las controversias sobre el concepto de calidad de vida, en la academia de todo el mundo se refieren a la filosofía de la ciencia, las políticas del conocimiento, los modelos sociales y la imagen del ser humano como individuo y actor

social (Sander, 2000), es controversial porque la calidad de vida humana tiene que ver con las condiciones de vida que le ofrece su entorno y la educación debiera preparar a la persona para la vida, si las políticas educativas nacionales son priorizadas por sobre las políticas educativas regionales o locales, no se garantiza que la educación influya en la calidad de vida.

Por lo expuesto se puede afirmar que la educación es el eslabón más importante porque es un medio tangible, una gran herramienta que te permite gestionar y reducir el impacto de otros problemas en la vida y la de la familia (Kitsutani & Medina, 2021). Se puede concluir que el desarrollo económico históricamente ha generado brechas de desigualdad, que los derechos humanos están vigentes en grupos selectos de la sociedad, y que la ruralidad en Latinoamérica sigue siendo considerada como atraso; y aunque se admite el valor de la educación para la vida, esta no se imparte en congruencia con la cotidianidad.

Ante los hechos descritos, a consecuencia del desarrollo económico, aparece la necesidad de una cultura de paz, aunque se intenta que el camino a ella es el desarrollo sostenible, no es suficiente, es necesario un cambio de paradigma, en latinoamérica se promulga el Buen Vivir, como la única posibilidad de vivir en armonía con la tierra y en equilibrio ambiental, con acciones comunales comprometidas.

Preocupa la expansión de la globalización donde el espacio local o territorio deja de ser el eje, se pregona que todas las personas son parte del sistema mundial, es entonces que ellos ejercen derechos y deberes que sobrepasan su contexto (Kitsutani & Medina, 2021) contexto que en el Buen Vivir consolida la colaboración entre los actores de la comunidad, así también el respeto a la humanidad y el universo, dos elementos que no posiciona la ciudadanía mundial.

Si se tienen claros los elementos contradictorios que orientan las políticas educativas nacionales en el marco de los derechos humanos y los

estándares para el logro de los aprendizajes, si existe calidad educativa; en contraposición a las políticas educativas regionales o locales que pretenden ser parte de una sociedad que tiene una cosmovisión pensada en el Buen Vivir; es posible que colisione el derecho a tener una educación a lo largo de la vida.

Es fundamental que la propuesta pedagógica se implemente en la gestión educativa, esta debe contar con los elementos del ser de cada comunidad, es decir su cosmovisión, esto determina los argumentos y la naturaleza de cualquier dinámica educativa formal e informal (Ibarra, et al, 2018), será importante la incorporación de los saberes, artes, oficios, en instituciones educativas autónomas, participativas y democráticas.

Comprender la coherencia existente entre la articulación del marco regulatorio de la gestión educativa y la implementación de la comprensión del Buen Vivir, pasa por el esclarecimiento de la integración de su concepción, reconocer si la gestión educativa permite generar cambios institucionales, en el contexto comunal y en la sociedad, para finalmente concluir si la gestión educativa estratégica es un camino para su implementación, luego de la revisión de la literatura se llega a las siguientes conclusiones:

La concepción ciudadanía mundial está íntimamente ligada al sentido de la vida y el rol de las personas en la sociedad, una sociedad impactada por la globalización asociada al desarrollo, en los países del sur acrecienta brechas de inequidad, generando la colisión con la aspiración de una cultura de paz, que en educación es avizorada como inclusiva, equitativa y de calidad para todos los ciudadanos durante toda su vida, como un derecho.

El desarrollo en una sociedad está ligado al ser competitivo (manejo de lenguas, uso de tecnologías, desarrollo profesional), a la autonomía, el emprendedurismo; con el propósito de ir superando estándares internacionales que

tienen carácter hegemónico, predominando el eurocentrismo o cultura occidental, situación que hace visible las brechas de desigualdad.

Se pretende incorporar el concepto de “Desarrollo sostenible”, para acortar las brechas, incluso se han determinado 17 objetivos para el desarrollo sostenible a alcanzarse al 2030 cuyo contenido es el siguiente: Fin de la pobreza, hambre cero, salud y bienestar, educación de calidad, igualdad de género, agua limpia y saneamiento, energía asequible y no contaminante, trabajo decente y crecimiento económico, industria, innovación e infraestructura, reducción de las desigualdades, ciudades y comunidades sostenibles, producción y consumo responsable, acción por el clima, vida submarina, vida de ecosistema terrestres, paz, justicia e instituciones sólidas, finalmente alianzas para lograr los objetivos. Su implementación no afecta al modelo económico actual y mucho menos al estilo de vida consumista resultado de la fluidez de la información en el mundo globalizado articulado al desarrollo.

El resurgimiento del “Buen Vivir” como un proyecto colectivo construido a lo largo de miles de años por los pueblos indígenas, pone en la agenda el cambio de una filosofía de vida o cosmovisión, que impulsa procesos de interculturalidad cuyo propósito fundamental esté centrado en un vivir en armonía hombre-tierra y cosmos, armonía que si pueda ofrecer una cultura de paz a pesar de enfrentar la complejidad del mundo actual.

La educación como parte de una sociedad, cuenta con un papel muy importante, al ser la herramienta que permite, a partir de un perfil, formar al ciudadano que una sociedad requiere para tener una vida digna personal y colectiva; la concreción de las pretensiones educativas se desarrolla en una gestión pertinente que atienda las demandas del territorio, tomando en cuenta la visión de ciudadano mundial, nacional, regional, local, en la institución educativa.

La mirada estratégica del Estado, en relación con la planificación de los recursos para el logro

de propósitos nacionales e internacionales, en materia de educación, colisiona con las demandas de una educación de calidad según las características territoriales en sociedades pluriculturales como la latinoamericana, asignando recursos a políticas educativas nacionales; actualmente los gestores de la educación a nivel intermedio, es decir a nivel regional, asumen el reto de generar alianzas para cofinanciar políticas educativas que realmente atiendan las demandas de la región, municipio e instituciones educativas, incorporando así el paradigma del bioaprendizaje, que fomenta nuevos valores ecológicos, humanos y científicos que permitan revitalizar la actividad de la comunidad educativa y promover una comprensión interdisciplinar de los actores, protagonistas y sus territorios, condiciones fundamentales para el fortalecimiento del Buen Vivir en territorio.

Si la gestión educativa es autónoma y descentralizada, se asegura la vinculación escuela-comunidad para la transformación social, que atienda y respete la diversidad; ya que la escuela influye en la calidad de vida humana, en consecuencia, la gestión educativa tiene la responsabilidad de implementar las políticas educativas, contempladas en sus Proyectos Educativos, en interacción dinámica cuyo eje principal sea el logro de aprendizajes significativos y auténticos del ciudadano.

Queda pendiente la comprensión si la expansión de la globalización “es buena o no” para la construcción de una cultura de paz en el marco del Buen Vivir (Allin Kawsanapaq), ya que el espacio local deja de ser el eje, se pregona que todas las personas son parte del sistema mundial, es que estas personas ejercen derechos y deberes que sobrepasan su entorno.

La propuesta pedagógica que se implemente en una gestión educativa debe contar con los elementos del ser orientada para cada comunidad, como el Buen Vivir en un territorio



determinado, es decir con su cosmovisión, esto determina los argumentos y la naturaleza de cualquier dinámica educativa formal e informal.

Se considera indispensable profundizar con estudios sobre los procesos de descentralización educativa, así como analizar el impacto que han generado la implementación de políticas educativas centradas en la territorialidad; estas investigaciones deben dar sustento a la implementación de una legislación educativa para la gestión descentralizada capaz de respetar y fortalecer la interculturalidad como el contexto del Buen Vivir.

Aunque no se han encontrado estudios que permitan establecer el impacto de la gestión educativa para la transformación de una sociedad con el Buen Vivir, se afirma que con los elementos regulatorios actuales es una utopía establecer que la gestión educativa actualmente permita consolidarlo en una sociedad o comunidad.

## Referencias bibliográficas

Alzate-Ortiz, F., & Chaverra-Rodríguez, L. (2019). Hacia una gestión educativa bioaprendiente otros giros epistémicos desde nuevas semánticas. *Revista intersticios sociales*, (17), 9-25.

Barbón-Pérez, O., & Fernández-Pino, J. (2016). Rol de la gestión educativa estratégica en la gestión del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación en la educación superior. *Educación Médica*, 19(1), 51-55.

Botero, C. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa, *Revista Iberoamericana de Educación, Colombia*, 49(2), 4-15.

Cabrales-Salazar, O. (2015). El principio del Buen Vivir como fundamento para el decrecimiento económico, *Cuadernos de filosofía Latinoamericana*, 36(113), 83-99.

Caria, S., & Domínguez, R. (2014). El porvenir de una ilusión: La ideología del Buen vivir. *Revista América Latina Hoy*, 64, 139-163.

Cejas, A. (2005). Gestión educativa. *Integra educativa*, 2(3), 215-231.

Collado-Ruano, J. (2016). Una perspectiva disciplinar y biomimética de la educación para la ciudadanía mundial. *EDUCERE revista venezolana*, 20(65), 113-129.

Correa-Urrea, A., Alvarez-Atehortua, A., & Correa-Valderrama, S. (2000). La gestión educativa un nuevo paradigma. <https://docplayer.es/18999474-La-gestion-educativa-un-nuevo-paradigma-1.html>

Cubillo-Guevara, A., Hidalgo-Capitán, A., & Domínguez-Gómez, J. (2014). El pensamiento sobre el Buen Vivir, entre el indigenismo, el socialismo y el posdesarrollo, *Revista del CLAD Reforma y Democracia, Venezuela*, 60, 27-58.

Deroncele-Acosta, A., Gross-Tur, R., & Medina-Zuta, P. (2021). El Mapeo Epistémico: Herramienta esencial en la práctica investigativa. *Universidad y sociedad*, 13(3), 172-188.

Dirección Regional de Educación Apurímac. (2022). Proyecto Educativo Regional Apurímac. <https://www.gob.pe/institucion/cne/informes-publicaciones/2073297-proyecto-educativo-regional-de-apurimac>

García-Quero, F., & Guardiola, J. (2016). El Buen Vivir como paradigma social alternativo. *Dossieres Economistas sin fronteras*, 23(1), 4-5.

Hermida, J., & Quintana, L. (2019). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. *Perspectivas En Psicología*, 16(2), 73-80.

Ibarra-Vallejos, I., Schlemer-Alcántara, L., & Henríquez-Zúñiga, C. (2018). Arte y oficios y saberes locales, *Revista portuguesa de educación*, 35(1), 331-360.

Kitsutani-Barrenechea, E., & Medina-Zuta, P. (2021). El buen vivir: eje de transformación educativa del ciudadano del mundo. *Maestro y Sociedad*, 18(3), 920-939.



- Losada-Nieto, E. (2019). El círculo hermenéutico. Una perspectiva crítica; *Revista de Filosofía OTRO SIGLO*, 3(2), 43-53.
- Martínez-Ruiz, X., & Rosado-Moreno, D. (2013). Gestión Educativa y prospectiva humanística. *Paideia Siglo XXI*.
- Martins-Pestana, F., Cammaroto-Tortosa, A., Neris-Díaz, L., & Canelón-Rodríguez, E. (2009). Liderazgo Transformacional y Gestión Educativa en contextos descentralizados. *Revista actualidades investigativas en educación*, 9(2), 1-27.
- Morocho-Ajila, S. (2017). Buen Vivir: ¿Estrategia política o filosofía de vida? *UNIVERSITAS Revista de ciencias sociales y humanas*, 15(26), 179-198.
- Novo, M., & Munrga, M. (2010). Educación ambiental y ciudadanía planetaria. *Revistas EUREKA, España*, (7), 179-186.
- Parcerisa, L. (2016). Nueva Gestión pública y reforma educativa: La recontextualización de la autonomía escolar en diferentes contextos escolares en Cataluña. *Revista Portuguesa de Educación*, 29(2), 359-390.
- Pita-Torres, A. (2020). Políticas Públicas y gestión educativa, entre la formulación y la implementación de las políticas educativas. *Civilizar Ciencias Sociales Humanas*, 20(39).
- Soledispa-Toro, J. (2022). La construcción de la sociedad del buen vivir. *Revista de derecho FORO*, 37(1), 97-116.
- Vega-Meléndez, H. (2017). Políticas y gobernanza: Articulación para una gestión pública local autónoma. *Universidad de los Lagos*, 16(48), 155-172.

## **INVESTIGACIÓN COMO ESTRATEGIA PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA**

**Ernesto Engilberto Robles Márquez**

Dirección Regional de Educación.  
Apurímac, Perú.

Los niños desde que nacen están expuestos a diferentes experiencias, la audición, el contacto con los objetos de su entorno, la observación entre otras percepciones. El papel que cumple las manos es fundamental en la prensión y sostener los alimentos entre otras actividades (Engels, 1876).

La mano no es solo el órgano del trabajo; es también producto de él (Engels, 1876). Según Russel (1984, citado por Silvestre & Huamán, 2020) “el fuego quema”, así el niño descubre a través del uso de la mano por curiosidad, transformado en investigación al que se refiere Russell (1984), es sabido que la investigación parte de la observación de hechos para revelar leyes que los rigen. En tanto, la frase el fuego quema, aplicado al método científico sería la observación y la generalización.

La investigación es parte de la actividad académica del docente, solo así se puede comprender de manera más solidaria la enseñanza para la construcción de nuevos conocimientos. Al ser trabajo de los que enseñan y forman ciudadanos que se integran a la sociedad para contribuir de acuerdo al desarrollo de sus competencias desarrolladas, por lo cual es importante desarrollar la presente investigación que “*permita comprender cómo perciben los discentes la enseñanza y el aprendizaje de la investigación, en el contexto social e histórico*”. (Loli et al. 2014, p. 48)

Mientras no sea adoptado por los docentes de la Educación Básica y desde la formación inicial, seguirá el problema de la didáctica de la investigación, más aún no se cuente con docentes investigadores en el proceso de formación que enseñen de manera sencilla y familiar a fin de contribuir en el desempeño académico ulterior de los formadores. Están remitidos a la educación superior universitaria y no universitaria, muestra de la exclusión a docentes y estudiantes de la Educación Básica sobre el desarrollo de capacidades de investigación desmereciendo las potencialidades innatas de la humanidad.

Covarrubias & Martínez (2007), refiriéndose a las condiciones de aprendizaje en el aula, expresan que el aprendizaje consiste en la apropiación de nuevas experiencias prácticas asesoradas por otras personas que ayuda a desarrollar habilidades para enfrentar los retos sociales actuales y la adecuación a nuevos escenarios sociales de futuro con autonomía a partir del análisis, el razonamiento y experimentación de vivencias propias.

La teoría del aprendizaje social está sustentada por Bandura (2019, señala que “*en la mayoría de los humanos el comportamiento se aprende de manera observacional a través del modelado: al observar a otros se forma una idea de cómo se realizan los nuevos comportamientos, y en ocasiones posteriores, esta información codificada sirve como guía para la acción*”. (p.3)

Dado que el hombre es eminentemente social, siempre está en contacto con todo tipo de actividades de orden social, cultural y de saberes que rigen el desarrollo comunal. Las personas que son miembros de la comunidad interactúan en una vivencia recíproca; por consiguiente, los niños aprenden de la vivencia familiar y comunal a través de la imitación y observación de las prácticas culturales.

El objetivo de la presente investigación es analizar el logro de aprendizajes significativos de los estudiantes del nivel primaria al emplear los

docentes la investigación como una estrategia en la enseñanza.

La estrategia de la participación para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes parte de la investigación en el aula y del aula, implica postular a una pedagogía de investigación con el propósito de lograr cambios esenciales en la construcción del conocimiento, “*la investigación como proceso intencionado*”. (Stenhouse, 2004; citado por Rojas & Méndez, 2013, p. 98)

Emplear la investigación como herramienta para la enseñanza a estudiantes permite formar ciudadanos de la sociedad actual para enfrentar los retos de mañana, para formarse en autonomía, en paz, con capacidad de concertación y empatía. Además, el aprender de forma práctica contribuye al estudiante desarrollar habilidades de observación, contrastar con fuentes escritas de forma progresiva; en el nivel inicial sustenta el niños “mi papá dice”, en el nivel primaria “don Juan dice que...”, “en el libro de segundo grado de Comunicación dice” y en secundaria, en el libro de Ciencia y Tecnología escrito por dice que...” , la habilidad de sustentación es progresivo y cada vez se incrementa el respeto a las opiniones y posturas de otras personas con quienes interactúa en la comunidad.

El contexto social, independiente de la región, país o tipo de sociedad, a diario está inserto en una serie de hechos que marcan hitos importantes, lo propio sucede en las personas, están vinculados a los episodios ocurridos en la comunidad.

Por otro lado, en el escenario social en una época determinada han ocurrido un sinnúmero de hechos, primacía de ideas, costumbres, tradiciones que caracterizan a un determinado tipo de sociedad al que se llama cultura, a estos aspectos de las relaciones sociales denomina contextos sociales e históricos Morín (2008), plantea que la vida no se desarrolla de manera independiente sino de forma holística, referencia al desarrollo de las personas y hechos sociales, no hay nada que se mueva de forma aislada uno del otro.

Recurriendo a Rivero (2007), los escenarios curriculares son los hechos sociales que se desarrollan en un contexto determinado y cuando el aprendizaje parte de estos hechos, la construcción del aprendizaje es duradero y significativo, la significatividad es el resultado del contacto directo de la persona con el hecho y la construcción del aprendizaje de la práctica a teoría.

¿Qué determinante será la investigación como estrategia para el logro de aprendizaje significativo en estudiantes de primaria?, ¿cómo debería ser la enseñanza utilizando la investigación en el desarrollo de actividades de aprendizaje?, ¿qué medios y herramientas serán necesarios para lograr aprendizaje duradero en los estudiantes?

Los niños desde que desarrollan el sentido de percepción entra en contacto con todo que se encuentra a su paso, escucha los sonidos, mueve la cabeza para escuchar, igual hace para ver colores vivos, escucha voces y distingue la voz de su madre; emplea la mano para experimentar innumerables situaciones, utiliza la boca para probar todo, ello forma parte de su innato desarrollo de investigación. La imitación en la experiencia social ejerce efecto preponderante en el desarrollo humano y los primeros indicios de la investigación (Shapiro & Gerke, 1928, citados por Vygotsky, 1979).

La educación es una acción social, los principales agentes son las familias, la calle, el barrio y la comunidad en general; las entidades públicas y privadas también cumplen la función educadora, en este contexto, a la escuela corresponde la acción subsidiaria porque contribuye en la preparación de los discentes para enfrentar a los nuevos retos que la sociedad le ofrece y ofrecerá.

En la escuela actual, el aprendizaje está enmarcado entre las cuatro paredes del aula, el docente tiene entendido que el estudiante es quien aprende, de éste tipo de interacción quién mejor repite es aplicado; por el mero hecho de cumplir lo que el maestro dice. Un niño

interrogador, observador está predispuesto en términos de investigación a comprobar la validez del conocimiento empírico.

La observación es una de las acciones que desde la primera infancia se incorpora de la realidad circundante en conocimiento, este es holística, no fragmentada, la formalización se transmite a través del lenguaje, al que refiere Morín (1999), el pensamiento complejo aspira el conocimiento multidimensional, complementa esta aseveración que la complejidad es el tejido de eventos, acciones, interacciones, determinaciones, azares, que constituyen el mundo fenoménico.

Morín (2007), en el campo de la investigación, trató de reflejar la varianza y la covarianza, pero de un modo insuficiente porque no tenía la posibilidad de mirar la complejidad del fenómeno social ocurrido. Si se observa el escenario real auténtico como indica Masciotra (2017), los niños tienen una percepción totalitaria, no ven las cosas fragmentadas, la escuela a través de la enseñanza del conocimiento ha enseñado a diseccionar la estructura social, el desarrollo de la humanidad y ha tomado postura la especialización, con ello la minimización del conocimiento y que no permite a la educación alinearse hacia la refundación para la transformación de la sociedad.

Se debe entender que el servicio educativo público del Estado y servicio privado, está empeñado en enseñar a los estudiantes infantes, niños y jóvenes en el sistema cognitivista, meramente aislado de la realidad, formando ciudadanos sin la capacidad de resolución de problemas reales, enfrentar a situaciones retadoras, emprendimiento, imaginación, creatividad, autonomía y desarrollo de una sociedad más individualista, insensible y nulo en investigación.

En el Perú los lineamientos de política educativa, contempla que, el sistema educativo favorece y promueve la indagación y el pensamiento científico y se nutre de la innovación y la tecnología (Perú. Ministerio de Educación, 2020); además, adiciona que, la educación favorece y se nutre

de la investigación, innovación y desarrollo para potenciar las oportunidades de desarrollo y prosperidad nacional.

Si bien es cierto, el Proyecto Educativo Nacional del Perú (2022-2036) promueve la indagación y el pensamiento científico, atribuye el fomento de la investigación a la educación superior, mas no establece como una facultad innata de los estudiantes de todos los niveles educativos ignorando el desarrollo del talento humano, la imaginación y la creatividad de la persona.

La cultura de la investigación desde la infancia forma personas con libertad e independencia de pensamiento, no son simples consumistas de las ofertas del libre mercado, se adaptan mejor a los nuevos desafíos de la sociedad actual y de futuros escenarios, convirtiéndose en ciudadanos protagonistas de la sostenibilidad de la región, el país y el contexto global.

En tanto, la Dirección Regional de Educación de Apurímac (2022) en su Proyecto Educativo Regional (2022) en el eje tres habla de "*innovación e investigación para el desarrollo productivo sostenible*" (p. 67), está basado en la implementación de proyectos para generar interés por la innovación e investigación en la región que respondan a problemáticas de la sociedad; las políticas del 18 al 24 referidas a la innovación e investigación está orientado a la educación superior, a la investigación e innovación tecnológica y la formación docente, en la política 21 a promover la reflexión de los aprendizajes y las prácticas pedagógicas y como acción estratégica de esta política es la transversalización de la investigación en el sistema educativo regional.

Los desafíos, las políticas educativas y acciones estratégicas de innovación e investigación del PER, se centra en la implementación, equipamiento con recursos tecnológicos, fortalecimiento de competencias con visión empresarial, todas ellas en educación superior; mientras, en la Educación Básica está destinado

la implementación de programas para docentes, directivos y especialistas para desarrollar proyectos innovadores, intercambio de experiencias, institucionalización de concursos regionales y provinciales en círculos de práctica docentes, instituciones educativas con acompañamiento y financiado.

El presente estudio como estrategia de enseñanza para lograr aprendizaje significativo está centrada como función innata de docentes en su práctica pedagógica, el ejercicio de las actividades de los estudiantes en la construcción duradera de nuevos conocimientos a través de la investigación como estrategias para lograr aprendizajes.

La presente investigación aborda el uso de la investigación como una estrategia empleada por los docentes del nivel primaria para garantizar el logro de aprendizaje significativo en todas las áreas curriculares. El estudio responde a la decisión emprendida por la DRE Apurímac con el objetivo de identificar los problemas de la educación y superar las grandes brechas en el marco de la implementación de políticas regionales. Sustentada en la teoría de la competencia epistémica del investigador Deroncele (2020), y en la construcción científico textual (Medina & Deroncele, 2019, 2020).

La investigación es de tipo descriptivo, no experimental de corte transversal, solo se describe y analiza tal cual se presenta en la realidad (Sánchez et al., 2018). Es transversal porque se recoge la información en un solo momento (Hernández et al., 2014).

El nivel de investigación es correlacional, porque se trabaja con dos variables (Hernández et al., 2014), es determinar los efectos que causa la falta de uso de la investigación como instrumento para el logro de aprendizajes significativos en el nivel primario.

Para la investigación se ha tomado una muestra de estudiantes del nivel primaria de Educación

Básica de la región Apurímac; igualmente, docentes del mismo nivel de las Unidades de Gestión Educativa Local de Abancay, Andahuaylas, Chincheros, Huancarama, Antabamba, Cotabambas, Grau y Aymaraes.

El instrumento de recogida de información para el estudiante es una encuesta de 10 ítems contiene reactivos relacionado al aprendizaje de ciencias, asistencia a museos, parques plazas o empresas, a la búsqueda de información en internet, libros o revistas, si hizo experimentos, aplicado encuestas, realizado maquetas, hizo observaciones y registrado en cuaderno de campo y, trabajos ejecutados en equipo. El instrumento fue tomado de la investigación (Cuevas et al., 2016), adaptado a Google Form.

Por otro lado, se ha aplicado una encuesta a los docentes de 14 ítems, contiene reactivos cerrados relacionado a los procedimientos didácticos empleados para lograr aprendizajes significativos referido a recursos y apoyo didáctico con alternativa cerrada, cuál es la frecuencia que utiliza en su rol cotidiano y que tanto apoya la formación para la investigación.

Del universo de la población docente investigada se ha tomado una muestra de 171 a nivel regional y 637 estudiantes de primero a sexto grados, habiendo recogido la información de forma presencial y en físico de primero a tercer grado y los grados de cuarto a sexto se empleó una encuesta Google form virtual. Se excluye del presente estudio a los docentes cesantes y aquellos que no fueron aplicados; por otra parte, estudiantes que no cuentan con recursos o equipos tecnológicos.

Se hizo el cruce de información de la teoría con el resultado de las encuestas tanto de estudiantes como de docentes, también la contratación de los resultados de la encuesta a estudiantes y docentes con la finalidad de identificar la autenticidad de la información el mismo que requiere hacer un análisis firme. Éste permitió



relacionar las variables de la investigación y tener la claridad de la misma.

Para obtener el resultado se utilizó el formulario Google form, este formato fue alimentado por los encuestados y algunas fichas que fueron aplicados de forma física han sido registrados en el formulario con la finalidad de obtener información inmediata en gráfico de tortas por porcentajes.

El estudio social no se hace una por una, sino se toma una muestra representativa basados en las leyes de azar con el fin de generalizar los resultados a otras poblaciones (Bernardo et al., 2019). Esta parte del estudio es para la presentación de la aplicación del instrumento de recojo de información a estudiantes y docentes de la Región Apurímac-Perú, para extraer la percepción sobre la investigación como estrategia para el logro de aprendizajes significativos en estudiantes de primaria.

Es necesario comunicar los resultados de la investigación luego de haber empleado el Google Form para el recojo de información; el mismo, de forma automática ha generado los gráficos por cada tipo de preguntas formuladas referente a la investigación como estrategia para el logro de aprendizaje significativo. Los usuarios del resultado de la investigación son docentes de la Educación Básica y en proceso de formación inicial a fin de que tomen en consideración que la investigación como estrategia forma ciudadanos concertadores, autónomos y genera aprendizajes duraderos, para éste cometido presento a continuación los hallazgos importantes en gráficos y tablas.

En seguida, se entrega los resultados de la percepción de los estudiantes del nivel primario de la región Apurímac-Perú respecto al uso de recursos educativos empleados por los docentes al trabajar con los estudiantes:

### 1. Ha asistido a eventos especiales para aprender ciencias

528 respuestas

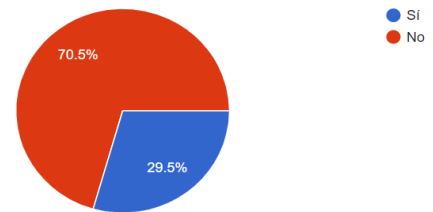


Figura 1. Eventos especiales a los que se ha asistido para aprender ciencias.

La Figura 1 muestra que el 70,5 % de los estudiantes de la región Apurímac no asistieron a eventos especiales para aprender ciencias y, el 29,5 % de los estudiantes si tuvo la oportunidad de estar en lugares muy adecuados. El porcentaje está en base a la muestra regional.

### 2. Ha asistido a museos

628 respuestas

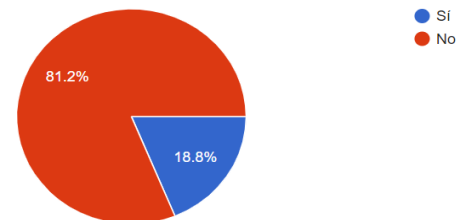


Figura 2. Asistencia a museos.

El abordaje requerido a los estudiantes era si ellos habían asistido a museos de su localidad, l respuesta contundente es que la gran mayoría de ellos no accede a ese servicio y solo el 18,8 % de los estudiantes tienen la posibilidad de asistir a un museo (Figura 2).

### 3. Ha asistido a parques, plazas, empresas, fábricas y otros lugares para aprender

528 respuestas

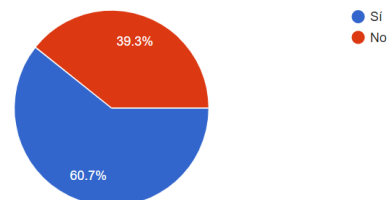


Figura 3. Asistencia a parques, plazas, empresas, fábrica y otros lugares para aprender.

Los estudiantes del nivel primario fueron preguntados si para aprender fueron con sus docentes a parques, plazas, empresas, fábricas el 60,7 % de los discentes indican que han salido fuera de la institución para aprender y el 39,3 % un número importante señala que no salen de visita (Figura 3).

**4. Ha realizado búsqueda de información en internet, libros, revistas, periódicos, folletos, otros**

628 respuestas

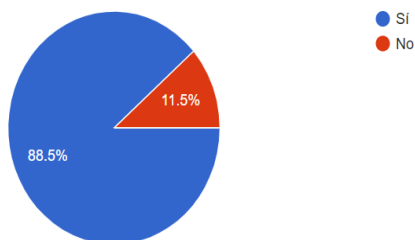


Figura 4. Realización de búsqueda de información en internet, libros, revistas, periódicos, folletos, otros.

A primera vista la Figura 4 muestra que el 88,5 % los estudiantes hicieron la búsqueda de información en el internet, así como se valen de

**6. Ha realizado encuestas y /o entrevistas.**

628 respuestas

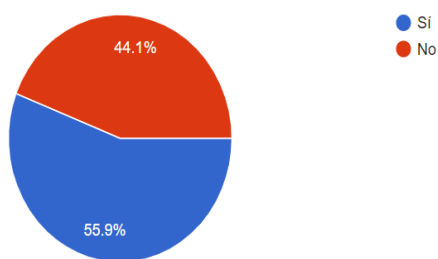


Figura 6. Realización de encuestas y/o entrevistas.

En la Figura 6 se aprecia que el 55,9 % de los estudiantes responde que hacen encuestas o entrevistas durante el aprendizaje; en tanto, el 44,1 % de preguntados señala que no realizan las actividades mencionadas.

libros, revistas, periódicos o folletos y el 11,5 % de los discentes ha respondido que no realizan búsqueda de información.

**5. Ha realizado experimentos**

628 respuestas

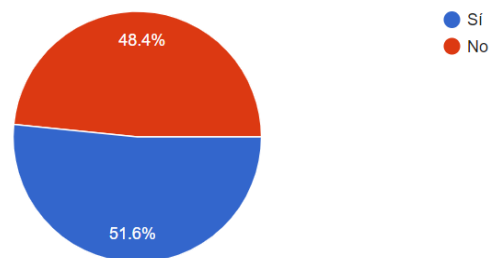


Figura 5. Realización de experimentos.

En la Figura 5 se puede apreciar que el 51,6 % de los estudiantes realizan experimentos con sus docentes; en tanto, el 48,4 % de estudiantes menciona no hacer experimentos.

### 7. Ha realizado maquetas

628 respuestas

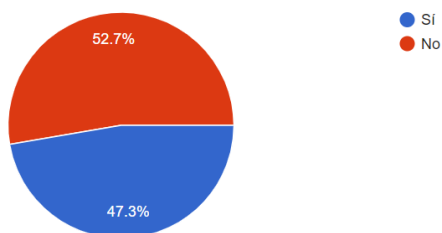


Figura 7. Realización de maquetas.

El abordaje fue que, si los estudiantes realizan maquetas como parte de su aprendizaje, el 52,7 % de los estudiantes dicen no realizar, pero el 47,3 % de ellos dicen que hacen maquetas como parte de su aprendizaje (Figura 7).

### 8. Ha hecho observaciones y registrado lo que observaste en diarios, bitácoras o fichas de trabajo.

628 respuestas

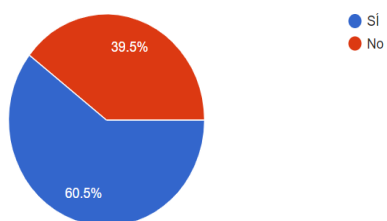


Figura 8. Realización de observaciones y registro en diarios, bitácoras o fichas de trabajo.

El 60,5 % de los estudiantes dice realizar aprendizajes a través de observaciones de los cuales registra en diarios o fichas de trabajo, pero, el 39,5 % han respondido que no han observado ni registrado datos como resultado de su observación (Figura 8).

### 9. Ha visto películas o videos sobre ciencias

628 respuestas

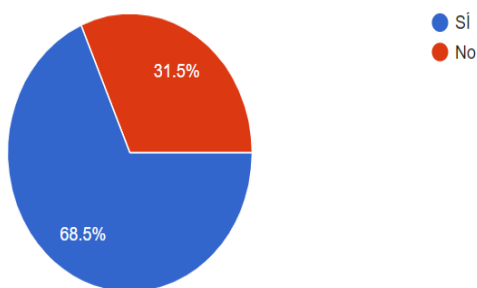


Figura 9. Observación de películas o videos sobre ciencia.

Los estudiantes a la pregunta si han visto películas o videos sobre ciencias respondieron, el 68,5 % que sí y un 31,5 % da entrever que no ven videos (Figura 9).

## 10. Ha hecho trabajos en equipo

628 respuestas

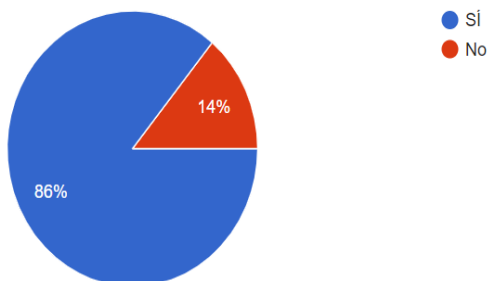


Figura 10. Trabajos en equipo.

La pregunta formulada a los estudiantes es, si durante el aprendizaje trabajan en equipo, la respuesta contundente del 86 % de ellos dicen que trabajan en equipos y solo el 14 % no están trabajando en colectivos (Figura 10).

A los docentes se ha preguntado sobre el uso de los recursos pedagógicos en la enseñanza que conlleva a la investigación, la respuesta fue: el 98,8 % de docentes realizan la búsqueda de la información en internet, libros, entre otros; asimismo, el 82,5 % realizan experimentos y hacen observaciones y registran datos en cuadernos de campo; el 85,4 % realizan actividades de aprendizaje visitando en parques, plazas o al aire libre; el 78,4 % aplican encuestas y realizan entrevistas; el 66,1 % hacen visita a empresas, oficinas e instituciones; el 56,7 % para enseñar visitan lugares virtuales, bibliotecas, museos digitales; mientras, escasamente empleados en la enseñanza están los museos 7,6 %, seguido de ferias de ciencias en la escuela 35,7 %, feria de libros 23,4 % (Tabla 1).

**Tabla 1. Recursos y apoyo didáctico.**

Items	¿Lo utiliza?			
	SÍ		NO	
	N° Doc	%	N° Doc	%
Búsqueda de información en Internet, libros, revistas, periódicos, folletos, etc.	169	98,8	2	1,17
Experimentos	141	82,5	30	17,54
Visita a lugares virtuales: bibliotecas digitales, museos virtuales, Google Earth	97	56,7	74	43,27
Realización de encuestas y/o entrevistas	134	78,4	37	21,64
Realización de maquetas	86	50,3	85	49,71
Registro de actividades u observaciones	141	82,5	30	17,54
Búsqueda en mapas	83	48,5	88	51,46
Ferias de Ciencia en la escuela	61	35,7	110	64,33
Ferias de ciencias fuera de la escuela	22	12,9	149	87,13
Ferias ambientales	112	65,5	59	34,5
Feria de libros	40	23,4	131	76,61
Visita a museos	13	7,6	158	92,4

Actividades en parques, plazas o aire libre	146	85,4	25	14,62
Visita a empresas, oficinas, instituciones	113	66,1	58	33,92

Se ha preguntado (Tabla 2) a los docentes sobre la frecuencia de uso de los recursos para el uso de la investigación como estrategia para el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria, la respuesta fue el siguiente: el 42,7 % de los encuestados dice, más de una vez han empleado el internet, libros revistas pedagógico; el 36,8 % emplean los parques, plazas o al aire libre; el 31,6 % visitando a empresas, oficinas o instituciones. Una vez al mes, el 22,8 % de los docentes emplea el internet, el 17 % realiza experimentos, el 15,2 % visita a lugares virtuales y el 21,1 % aplica encuestas.

Varias veces al semestre el 24,6 % busca información en internet y libros, el 18,7 % realizan en bibliotecas, digitales, museos virtuales o Google Earth. Una vez al semestre se puede identificar el 20 % realizan experimentos y una vez al año el 22 % de los docentes, búsqueda en mapas 23 % y menos de una vez al año, el 69,6 % visita a museos y el 59,1 % feria de libros.

**Tabla 2. Recurso y apoyo didáctico.**

Items	¿Con qué frecuencia utiliza?											
	Más de una vez		Una vez al mes		Varias veces al semestre		Una Vez al semestre		Una vez al año		Menos de una vez al año	
	N° Doc	%	N° Doc	%	N° Doc	%	N° Doc	%	N° Doc	%	N° Doc	%
B ú s q u e - da de información en Internet, libros, revistas, periódicos, folletos, etc.	73	42,7	39	22,8	42	24,6	6	3,5	3	1,8	8	4,7
Experimentos	29	17	29	17	25	14,6	35	20	38	22	15	8,7
Visita a lugares virtuales: bibliotecas digitales, museos virtuales, Google Earth	28	16,4	26	15,2	32	18,7	12	7	22	13	51	29,8
Realización de encuestas y/o entrevistas	19	11,1	36	21,1	21	12,3	40	23	36	21	19	11,1
Realización de maquetas	21	12,3	22	12,9	17	9,94	22	13	53	31	3	1,7



Registro de actividades u observaciones	28	16,4	25	14,6	28	16,4	34	20	34	20	22	12,8
Búsqueda en mapas	28	16,4	22	12,9	18	10,5	13	7,6	39	23	51	29,8
Ferias de Ciencia en la escuela	18	10,5	19	11,1	16	9,36	14	8,2	30	18	74	43,2
Ferias de ciencias fuera de la escuela	19	11,1	13	7,6	15	8,77	16	9,4	19	11	89	52,1
Ferias ambientales	20	11,7	18	10,5	26	15,2	29	17	43	25	35	20,5
Feria de libros	17	9,94	14	8,19	20	11,7	7	4,1	12	7	101	59,1
Visita a museos	20	11,7	10	5,85	9	5,26	3	1,8	10	5,8	119	69,6
Actividades en parques, plazas o aire libre	63	36,8	42	24,6	31	18,1	17	9,9	5	2,9	13	7,6
Visita a empresas, oficinas, instituciones	54	31,6	30	17,5	29	17	25	15	4	2,3	29	16,9

La percepción de los docentes sobre el apoyo que tiene la formación para la enseñanza de la investigación como estrategia es como se aprecia en la tabla 3 que, el 57,3 % dice realizar actividades en los parques, plazas o aire libre; el 49,7 % visitando a empresas, oficinas e instituciones; el 58,5 % cuando se hace experimentos; 47,4 % realizando actividades de observación; el 43,3 % realizando encuestas y entrevistas; 42,1 % al visitar a los museos y el 38,6 % en las ferias de ciencias en las escuelas. Según la tabla de resultados un número considerable de docentes indica que la formación no ayuda nada a la investigación con estudiantes de primaria.

**Tabla 3. Apoyo de la formación para la investigación.**

Items	¿Qué tanto apoya la formación para la investigación?							
	Nada		Poco		Algo		Mucho	
	N° Doc	%	N° Doc	%	N° Doc	%	N° Doc	%
Búsqueda de información en Internet, libros, revistas, periódicos, folletos, etc.	4	2,3	21	12,3	40	23,4	106	62
Experimentos	7	4,1	32	18,7	32	18,7	100	58,5
Visita a lugares virtuales: bibliotecas digitales, museos virtuales, Google Earth	8	4,7	23	13,5	55	32,2	85	49,7
Realización de encuestas y/o entrevistas	7	4,1	36	21,1	54	31,6	74	43,3
Realización de maquetas	26	15	36	21,1	52	30,4	57	33,3
Registro de actividades u observaciones	10	5,8	23	13,5	57	33,3	81	47,4
Búsqueda en mapas	40	23	25	14,6	45	26,3	61	35,7
Ferias de Ciencia en la escuela	34	20	35	20,5	36	21,1	66	38,6
Ferias de ciencias fuera de la escuela	40	23	27	15,8	44	25,7	60	35,1
Ferias ambientales	25	15	30	17,5	58	33,9	58	33,9
Feria de libros	43	25	23	13,5	40	23,4	65	38
Visita a museos	53	31	19	11,1	27	15,8	72	42,1
Actividades en parques, plazas o aire libre	10	5,8	24	14	39	22,8	98	57,3
Visita a empresas, oficinas, instituciones	22	13	31	18,1	33	19,3	85	49,7

El resultado de la investigación arroja que no han asistido a eventos especiales menos a museos para aprender significativamente; por otro lado, al ser abordado si hicieron experimentos, encuestas-entrevistas y maquetas la mitad de la población señala que ninguna de ellas ha realizado con sus docentes.

Al ser abordado si la información busca en internet, libros, revistas u otros medios señala que sí recurre a ese medio, cuando se solicita que si hicieron trabajo en equipo la respuesta es sí; esto evidencia que más de la tercera parte de la población consultada ha indicado que es práctica en la vivencia de los aprendizajes. A la consulta, asistió a plazas, parques, otros lugares para aprender han respondido afirmativamente más de la mitad.

La respuesta de los docentes de aula a las mismas preguntas al de los estudiantes en este caso como recursos de apoyo en el trabajo pedagógico, el 82,24 % de ellos señalan que han hecho experimentos en actividades pedagógicas con los estudiantes, han formulado encuestas y entrevistas, acudieron a plazas, parques, aire libre y oficinas. La diferencia entre las respuestas de estudiantes y docentes es que, el 48,36 % de la muestra de estudiantes no recuerda haber trabajado con sus docentes en espacios antes señalados. La comparación del resultado de los encuestados salta a la vista, el mismo que da validez a la veracidad de la información detallada.

Respecto al propósito del trabajo, se planteó ¿Qué determinante será la investigación como estrategia para el logro de aprendizajes significativo en estudiantes de primaria? Rivadeneira y Silva

(2017), con su trabajo Aprendizaje Basado en la Investigación ayuda a fundamentar la indagación desarrollada en la parte de los aprendizajes significativos, así como en la ampliación de las destrezas, capacidades que admite a mejorar la práctica profesional.

Es preciso tomar nota que el estudio en proceso genera condiciones suficientes para el avance de las habilidades en los discentes, progresivamente va estableciendo experiencias originales propias de la creatividad del estudiante, ocurre similar situación en la práctica pedagógica de los docentes que le ayuda acercarse a la realidad circundante hacia el conocimiento.

En la misma lógica el Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid-UPM (Julio, 2020) al desarrollar el aprendizaje basado en la investigación considera como estrategia porque está relacionado con el aprendizaje desde la vida práctica; por tanto, tiene una visión integradora. El aporte tiene mucha relación porque los docentes de primaria desarrollan todas las áreas curriculares con los mismos estudiantes de un salón de clase; es más, el Currículo Nacional del Perú orienta en la concreción curricular la integración de Áreas para desarrollar competencias en los estudiantes.

El Currículo Nacional del Perú basado en competencias requiere resolver problemas; es decir, el saber hacer, implica que no se queda solo en el conocimiento, más bien es un saber actuar ante cualquier dificultad recurriendo a las diferentes habilidades (Sánchez, 2014). De esta manera, se va redondeando la finalidad de la presente investigación.

Cuando se busca resolver problemas no se parte de aquello que no existe, sino de la realidad auténtica; por consiguiente, no se enseña a investigar separando la teoría de la práctica, ambos van de la mano, uno requiere explicar y el otro permite sustentar.

¿Cómo debería ser la enseñanza empleando la investigación en el desarrollo de actividades de aprendizaje?

El desarrollo de actividades en las aulas facilitado por los docentes debe estar orientado a la búsqueda de información racional a través de la experimentación participativa (resolver problemas de casos, resolver problemas de la realidad local, librar ideas opuestas entre pares, realizar experimentos, hacer observaciones secuenciales, visitar parques y emitir opinión, visitar centros arqueológicos, museos) del investigador. Rojas & Méndez (2013), aportan que es urgente la formación inicial de la docencia que planteé la investigación en el aula como estrategia para la enseñanza y producción de conocimiento aprovechando diferentes oportunidades.

El ABI busca desarrollar las habilidades para la investigación, en cualquier etapa de su vida estudiantil, de tal manera que viva el proceso de la investigación desde las actividades de aprendizaje de cualquier asignatura (Espinel et al., 2016).

En el vivir cotidiano todas las personas independientemente del grupo etario al que pertenecen están enfrentando una serie de dificultades, al mismo tiempo, resolviéndola, nada los detiene. El niño aprenderá a investigar, investigando en el marco de la competencia, aprender haciendo y que el estudiante experimente y viva un aprendizaje auténtico mejor con una adecuada asesoría y orientación desarrolle un aprendizaje significativo.

La complejidad de enseñar a investigar a los estudiantes del nivel primaria recae en la sensibilidad profesional del docente de explicar los hechos sociales en contraste con la teoría científica, que los estudiantes se sientan seguros de su saber, enseñar a investigar es integrar las áreas fomentando la autonomía, fomentar ciudadanos preparados para enfrentar los retos de las relaciones sociales, laborales y cambios tecnológicos de su vida ulterior en el marco de

la ética y la democracia plena (De Jesús et al., 2022).

La intención es explicar qué escenarios permitirán lograr aprendizajes duraderos en estudiantes de primaria, en este nivel, un solo docente se hace cargo de enseñar todas las áreas curriculares, éste hecho ético obliga al docente establecer los nexos de interdisciplinariedad para la comprensión integral del problema y la asesoría adecuada al estudiante (Vizcaino et al., 2008).

La investigación a desarrollar por el estudiante debe ser asesorado por el docente en la integralidad de los fenómenos, los sucesos no se realizan de forma independiente sino es causa o consecuencia de otra, así como las personas se desarrollan de forma holística no fragmentada, todo hecho social se suscita en escenario complejo; en tanto, el trabajo tiene una mirada totalitaria, que permita al estudiante entender que la sociedad a pesar de lo diverso que es, es una unidad y pueda entender que la humanidad se desarrolla en una mancomunidad.

El efecto de la encuesta contrastada de estudiantes y docentes evidencia que la práctica de la investigación es el saber hacer que guía, orienta y regula el proceder; es decir, el arte de enseñar a investigar fomenta el conocimiento autónomo, forma ciudadanos de hoy para enfrentar los desafíos y necesidades de futuro de las personas y la sociedad. Contribuye en el logro de aprendizajes significativos a través de la práctica desde el aula aprovechando los distintos escenarios curriculares de la comunidad, sean sociales, económicos, políticos y de investigación por ser interés colectivo.

El aprendizaje basado en la investigación ABI es aplicable a cualquier disciplina y puede ser utilizado como estrategia didáctica en el aprendizaje, permite el acercamiento a teorías, construye en el estudiante y docente habilidades de autonomía e independencia para el ejercicio de su función social.

Contar con docentes que planteen la indagación desde el aula como estrategia de enseñanza para la producción de conocimientos a partir de actividades donde el estudiante sea el actor y protagonista principal en la observación, experimentación, en la resolución de problemas reales, haciendo visitas a huertos, chacras, fábricas, granjas, analizando causas y consecuencias de huelgas, paros entre tantos hechos sociales que se desarrollan en la comunidad, tenga dominio de la interdisciplinariedad para contribuir en el desarrollo de competencias.

### **Referencias bibliográficas**

- Bandura, A. (2019). *Teoría del aprendizaje social, Tecnológico de Monterrey*. Instituto para el Futuro de la Educación.
- Bernardo Zárate, C. E., Carbajal Llanos, Y. M., & Contreras Salazar, V. R. (2019). *Metodología de la investigación. Manual del estudiante*. Universidad San Martín de Porres.
- Covarrubias, P., & Martínez, C. (2007). Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen. *Perfiles educativos*, 29(115), 49-71.
- Cuevas Romo, A., Hernández Sampieri, R., Leal Pérez, B. E., & Mendoza Torres, C. P. (2016). Teaching and Learning Science and Research in Elementary Education in Mexico. *REDIE. Revista de Investigación Educativa*, 18(3), 187-200
- De Jesús, M. I., Andrade, R., Martínez, D. R., & Méndez, R. (2021). Re-thinking education from the perspective of complexity. *Polis*, 16.
- Deroncele Acosta, A. (2019). Paradigmas de investigación científica. Abordaje desde la competencia epistémica del investigador. *Revista Arrancada*, 20(37), 211-225.

- Deroncele-Acosta, A. (2020). Competencia epistémica del investigador. En, A. M. de Vicente Domínguez y N. AbuínVences (Coords). *La comunicación especializada del siglo XXI*. (pp. 53-77). McGraw-Hill.
- Dirección Regional de Educación de Apurímac. (2022). Proyecto Educativo Regional al 2036. Impreso en Arte Perú S.A.C.
- Engels, F. (1876). El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre. *Revista Die Neue Zeit*, Bd. 2(44), 1895-1896.
- Espinel, J. V., Robles Amaya, J. L., Ramírez Calixto, C. G., & Ramírez Anormaliza, R. (2016). *Aprendizaje basado en la investigación: caso UNEMI*. *Revista Ciencia Unemi*, 9(21), 49-57.
- Hernández, S., Fernández, C., & Batista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Loli Ponce, R. A., Sandoval Vegas, M. H., Ramírez Miranda, E., Quiroz Vasquez, M. F., Navarro Casquero, R. A., & Rivas Díaz, L. H. (2014). La enseñanza aprendizaje de la investigación. Representación social desde la perspectiva estudiantil. *An. Fac. Med.*, 76(1).
- Masciotra, M. (2017). Experience in action: The key to a so-called situated approach. ASCAR inc.
- Morín, E. (1999). El conocimiento del conocimiento. *Revista de Investigación educativa de la REDIECH*, 7(13), 06-20.
- Morin, E. (2007). Complejidad restringida y complejidad generalizada. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 12(38).
- Morín, E. (2008). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa.S.A.
- Perú. Ministerio de Educación. (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036*. MINEDU.
- Rivadeneira, E., & Silva, R. (2017). Aprendizaje basado en la investigación en el trabajo autónomo y en equipo. *Revista Científica Electrónica de Ciencias Gerenciales*, 38(13), 5-16.
- Rivero, J. (2007). *Revisión de las políticas educativas 2000-2015. Continuidad en las políticas públicas en educación en el Perú: aprendizaje, docentes y gestión descentralizada*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000249171>
- Rojas, M., & Méndez, R. (2013). Cómo enseñar a investigar. un reto para la pedagogía universitaria. *Educ.Educ.*, 16(1), 95-108.
- Russel, B. (1983). La perspectiva científica. Ed. SARPE. S.A.
- Sánchez, H., Reyes, C., & Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanista*. Universidad Ricardo Palma. <https://www.urp.edu.pe/pdf/id/13350/n/libro-manual-de-terminos-en-investigacion.pdf>
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación.
- Silvestre, I., & Huamán, C. (2020). *Pasos para elaborar la investigación y la redacción de la tesis universitaria*. Universidad Tecnológica de los Andes. Editorial San Marcos.
- Universidad Politécnica de Madrid. (2020). *Aprendizaje basado en la investigación*. <https://innovacioneducativa.upm.es/sites/default/files/guias/ABI.pdf>
- Vizcaino Escobar, A. E., & Otero Ramos, I. (2008). Enseñar-aprender para el desarrollo: la interdisciplinariedad como alternativa de solución. *Psicología para América Latina*, (14).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. La Pleyade.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial CRITICA.



## **IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN COMUNITARIA EN EL DESEMPEÑO DOCENTE**

**Margot Sánchez Peralta**

Institución Educativa Inicial N° 39 –  
Huancarama. Apurímac. Perú.

La sociedad actual es compleja y convive con incertidumbre, crisis económica, social, política, falta de empleo; estos hechos repercuten en la formación de competencias para la vida de los estudiantes. En este sentido, se requiere repensar en nuevas formas de enseñar-aprender desde el nivel inicial. Otro factor importante que agudizó el problema son las consecuencias de haber vivido aislados, debido a la pandemia, el encierro de dos años, el desarrollo de las sesiones aprendizaje virtuales precarias, la falta de interacción entre los estudiantes, la pérdida de seres queridos, miedos y temores, han dejado una secuela en el logro de aprendizaje.

En el Perú, los resultados de la Evaluación Censal (2019), son alarmantes, por ejemplo: el porcentaje de estudiantes del 2do grado de Educación Primaria en matemática, el número de estudiantes que logró los aprendizajes esperados fue de 17 %, mientras que en el año 2016 fue 34,1 %, evidenciándose un retroceso de 17 %. En Comprensión lectora en el año 2019 fue de 37,6 %, mientras que en el año 2016 fue de 46,6 %, dándose un retroceso del 8,8 % (Perú. Ministerio de Educación, 2019).

El bajo rendimiento en los aprendizajes es consecuencia de la precaria atención a estudiantes que son de lengua y cultura distinta al castellano. En las Instituciones educativas rurales, la mayoría de los docentes posee poco dominio y manejo de la lengua y cultura de los estudiantes, además del desconocimiento de la

cosmovisión del contexto. En consecuencia, el problema identificado es que los docentes hacen poco énfasis en incorporar en la planificación e implementación de las sesiones de aprendizaje los saberes, conocimientos. Se hace necesario reconocer, revalorar y fortalecer los saberes ancestrales, que son las transmisoras de la enseñanza aprendizaje desde su cultura, lengua materna y otras formas propias de vida. Estas prácticas transitan a través de procesos innatos desde las experiencias proporcionadas en el contexto familiar o en comunidad y que no siempre coinciden con el conocimiento generado por la modernidad.

Es fundamental el reconocimiento del derecho de toda persona y pueblo a participar de una educación de calidad y pertinente lingüística y culturalmente, en esta línea, la lengua y la cultura de los pueblos sirven de base para construir una educación en el aula, creando propuestas pedagógicas, de los modelos curriculares, de las metodologías y materiales educativos desde el aporte de los conocimientos del contexto. Para la comunidad significa el aprender en colectivo que proviene de los conocimientos, saberes, valores y lenguas los cuales pueden contribuir a solucionar problemas educativos que se reflejan en los resultados de las evaluaciones.

Las relaciones intergeneracionales de las familias y las comunidades son las transmisoras de la enseñanza aprendizaje de todo ser humano en el tramo de su vivencia, desde su cultura, lengua y otras formas propias de vida. Estas prácticas transitan a través de procesos innatos desde las experiencias proporcionadas en el contexto familiar o en comunidad. Las expresiones, experiencias cobran un valor educativo significativo y es una responsabilidad social incorporar en los procesos de aprendizajes para desarrollar y fortalecer las competencias y capacidades de los estudiantes desde su modus de vida que es lo cercano y propio. Estas prácticas y expresiones no se visibilizan en el desempeño docente en el aula para operativizar

y planificar las actividades pedagógicas que son significativas para los estudiantes.

Otro de los problemas en la actualidad de la educación básica regular es el bajo nivel académico que encaminan al fracaso escolar por diferentes causas, una de estas es consecuencia de la atención a estudiantes que son de lengua y cultura distinta al castellano. En las comunidades se constituyen instituciones educativas con poca cantidad de estudiantes y docentes con poco dominio y manejo de la lengua y cultura de los estudiantes además del desconocimiento de la cosmovisión del contexto, es decir, los docentes hacen poco énfasis en incorporar en su desempeño pedagógico los saberes, conocimientos, del contexto. También, como desafío, está ampliar el conocimiento de la educación comunitaria que se realiza a nivel local, regional, nacional e internacional y qué implicancias significativas tienen en el desempeño docente y a su vez como influyen en el logro de aprendizajes de los estudiantes.

Por lo tanto, esta investigación desarrolla las siguientes preguntas: ¿Cuál es la importancia de la educación comunitaria?, ¿qué estrategias utilizar para potenciar el desempeño docente en relación a la educación comunitaria?, ¿en qué favorece la educación comunitaria en el logro de aprendizaje de los estudiantes?

En base a las interrogantes planteadas, se establece como objetivo de este estudio: describir y analizar la importancia de la educación comunitaria en el desempeño docente, a partir de la búsqueda, recolección, análisis de investigaciones y publicaciones respecto a la temática en investigación.

Existe una brecha que no converge la integración de las diversas y complejas realidades al proceso educativo, restando la articulación de la diversidad de saberes, conocimientos, el desarrollo tecnológico, la creatividad, las normas, valores y las prácticas culturales que

son restados de la estructura política educativa dentro del sistema formal.

La educación comunitaria es “*una forma de educación derivada de las comunidades y organizaciones sociales en un sistema educativo que tiene como objetivo enriquecer y desarrollar las habilidades y capacidades de las personas de diferentes edades y orígenes socioculturales, independientemente de que sean educadas o no*”. (Perú. Ministerio de Educación, 2021)

El docente comprende la importancia de incorporar saberes y conocimientos generados al amparo de las mismas familias y la comunidad y que desde su prácticas cotidianas, tales como actividades destinadas al sembrado del agua en las faldas de las montañas, actividades comunitarias para la limpieza de las acequias, ríos, así como la limpieza de los caminos, siendo una forma de preparación para el traslado de las cosechas desde el campo a las casas, la construcción, techado de las casas con la participación de todas las familias que viven en la comunidad. El uso de hierbas y plantas para curar múltiples enfermedades como la tos, infecciones gastrointestinales, falta de sueño, susto, etc. En la agricultura la siembra, el cultivo y las cosechas se realizan de su cosmovisión de los tiempos anuales y los cambios de luna. Respecto a la reproducción, cuidado y la utilización de los animales para la alimentación, como las ovejas, cerdos, res, gallinas, cuyes, se realizan de manera sostenible. En todo lo mencionado respecto a la educación comunitaria se realizan en base a los principios y valores de reciprocidad, el trabajo comunitario, la complementariedad, formando una verdadera ciudadanía, cuidado del medio ambiente.

En este sentido, los aportes de Vygotsky (1979), en su teoría Sociocultural, hace referencia que el niño es un ser social y no puede vivir aislado de la sociedad. Conforme el niño va creciendo necesita de su entorno para generar aprendizajes, el individuo en esencia, es

inseparable de su entorno, que le transmite las formas de organización del comportamiento y del conocimiento que el sujeto debe interiorizar; así, el desarrollo del individuo está relacionado con la sociedad en la que vive. La teoría propuesta, reafirma la importancia de la formación de las herramientas cognitivas, sociales, afectivas, emocionales desde las entrañas mismas de las familias y la comunidad y por consiguiente no pueden ni deben estar ajenos al aprendizaje de los estudiantes. Como ya se mencionó en este engranaje de la vida en comunidad, intervienen otros miembros del grupo social, tales como los sabios de la comunidad, identificados como aquellas personas que son autoridades elegidos por el pueblo, que no reciben ningún sueldo del estado, ni forman parte de partidos políticos, sino que son personas honorables, con vocación de servicio, ejemplo de vida, son los líderes natos, personas que mantengan el orden ante posibles conflictos de población; mantienen una convivencia basada en el respeto; esta interacción facilita procesos interpsíquicos que luego son interiorizados cuya esencia contribuye su formación de persona.

En esta línea de revalorar la educación comunitaria, Carrera (2001), enfatiza el papel especial que juegan las escuelas en la formación de la cultura de las comunidades literarias en el desarrollo y formación general de los miembros de esas comunidades. Entonces, los docentes tienen la responsabilidad de desarrollar procesos de aprendizaje en forma holística y no realizar actividades en las aulas ajenas a las costumbres, tradiciones, normas, principios de la comunidad.

Por otro lado, respecto al desempeño docente: “*Acción y efecto de desempeñar o desempeñarse*”. (Real Academia Española, 2022). Además, en el Marco del Buen Desempeño Docente (Perú. Ministerio de Educación, 2012), presenta dominios, competencias y desempeños que describen la buena docencia. En este sentido, los desempeños son las acciones observables del docente y puede ser descrito y

evaluado. La enseñanza y el procesamiento de los conocimientos de la materia, las características y experiencias de los estudiantes requiere una sólida formación básica y un replanteamiento sistemático del proceso y propósito del aprendizaje (Perú. Ministerio de Educación, 2014).

La tarea como docente es elaborar juicios críticos sobre la propia práctica de manera individual, pero tiene mejores resultados cuando se trabaja de forma colectiva con los otros docentes de la institución educativa. La reflexión es repensar las formas de pensar que permitan la organización y renovación de la convivencia en las relaciones y las relaciones con los demás en la sociedad. Por lo tanto, es importante enfatizar la necesidad de discutir la importancia del conocimiento social y si este conocimiento se incluye en la formación de experiencias de aprendizaje, preguntarse si este conocimiento que surge de la vida cotidiana es lamentable si sirve a los derechos humanos, políticos, culturales, dominio e intereses sociales, se tienen en cuenta en el desarrollo de las capacidades de los niños (Kemmis, 1985, citado por Cerecero, 2018).

El docente a partir de una reflexión crítica y constante de su práctica docente y un análisis de la pertinencia de su obra en relación con las condiciones del entorno sociocultural en el que se desenvuelve, esto le permitirá redefinir su práctica y autoevaluarse como productor de conocimiento educativo con nuevos sentidos que promueve el cambio educativo y social (Perú. Ministerio de Educación, 2017).

El ser humano desde que es humano a reflexionar permanentemente para resolver los diferentes problemas y llegar a tener el dominio de la tecnología hoy en día. Sin embargo, la reflexión pedagógica, se caracteriza porque es sistemática y esto implica que es intencional. Según Cerecero (2017), sostiene que el propósito fundamental de la práctica reflexiva es comprender y mejorar a los profesionales que la utilizan. Por su parte,

los docentes buscan formas de redefinir su práctica, empoderándose para adquirir nueva información que descubren y exploran por sí mismos, permitiéndoles explorar constantemente elementos y descubrimientos que contribuyan a un desarrollo personal y profesional continuo.

Desde la experiencia como docente investigadora no se evidencia los aportes de la educación comunitaria en el desempeño docente en aula. Es importante y necesario que se visibilicen los aportes de la educación comunitaria en la práctica pedagógica o viceversa que los docentes visibilicen en su trabajo cotidiano la incorporación de los saberes de la comunidad.

El tratamiento especial y singular que se atribuye en reconocer a los estudiantes como sujetos de derecho, no como objetos de derecho, es decir, como persona que es capaz de defender e invocar los derechos legales reconocidos. En este sentido, los estudiantes tienen que conocer, valorar, reinterpretar los aportes de su cultura para su desarrollo personal y social, a través de participar conscientemente de todas las actividades de su pueblo, ayudando a ir construyendo la vida democrática y que se evidencie en cada estudiante el respeto a las formas de pensar de los demás, escuchando respetuosamente las propuestas diferentes a los suyos, construyendo el espíritu de solidaridad cuando un niño por ejemplo está triste, cansado, pensativo y también compartiendo manetas de alegría durante los juegos o al entonar canciones de manera conjunta. Encaminar el buen vivir pacíficamente desde la aceptación a las diferencias culturales y lingüísticas (Perú. Ministerio de Educación, 2016).

Para los criterios de sistematización de la investigación, se utilizó la revisión sistemática de la literatura desde el procedimiento epistémico crítico-reflexivo de Deroncele (2022). También, se realizó el análisis de contenido respecto a las variables de educación comunitaria y desempeño docente, para este análisis se realizó

desde la búsqueda de información en respuesta al planteamiento de preguntas: ¿cuál es la importancia de la educación comunitaria?, ¿qué estrategias utilizar para potenciar el desempeño docente en relación a la educación comunitaria? y ¿en qué favorece la educación comunitaria en el logro de aprendizaje de los estudiantes?

La revisión de literatura se enfoca desde el acercamiento a la temática de las variables de educación comunitaria y el desempeño docente, con una búsqueda de artículos científicos, libros y tesis doctorales y maestría. El tema de investigación responde al uso de plataformas en línea; Google académico, Scielo, Unesco, repositorios de tesis de las universidades y publicaciones de revistas indexadas. Los descriptores para la búsqueda de información se realizaron con precisión con palabras en español “educación comunitaria”, “saberes comunitarios”, “educación+comunitaria”, “importancia+educación comunitaria”, “docente”, “desempeño”, “desempeño docente”, “reflexión sistemática”. El resultado de la búsqueda se inició con 10 revisiones de artículos científicos entre nacionales e internacionales y 10 tesis entre maestría y doctorado.

Para realizar el análisis de los artículos de manera sencilla, clara y rigurosa, se utilizó como guía: Diagrama I: Fases de la SLR sobre el humor y el aprendizaje, 2010-2021. Establece cuatro fases de revisión sistemática de literatura: identificación, selección, elegibilidad y análisis y síntesis. (Toribio et al., 2022).

La etapa de la identificación, la búsqueda de la literatura se realizó en el mes de octubre del 2022, los hallazgos se organizaron en un cuadro de Excel, con un total de 34 documentos, eliminando 12 por ser duplicados y dejando un total de 22 registros únicos. Además, se seccionaron las publicaciones que corresponden a partir del 2017 hasta la actualidad, es decir, considerando solo de los últimos 6 años. Durante la etapa de selección, se consideró el autor, título,



año, relación entre educación comunitaria en el desempeño docente. De los 22 documentos seleccionados, se analizó cada uno de ellos. En la etapa de elegibilidad, de análisis y síntesis, se leyó y revisó 22 artículos y se le codificó de acuerdo a los siguientes atributos: Listado del 1 al 22, el autor, título, año, relación entre educación comunitaria y desempeño docente.

En cuanto a los resultados, sobre la revisión documentada de las investigaciones sobre la educación comunitaria en el desempeño docente, muestran que, de los 22 artículos revisados, ocho artículos (36 %) si están relacionados entre la educación comunitaria con el desempeño docente. Los otros doce artículos 12 (55 %) no están relacionados directamente con las variables del presente estudio, además dos (9 %) son ambiguos. Sobre los ocho artículos científicos revisados minuciosamente, están relacionados directamente entre la educación comunitaria en el desempeño docente, cuyos estudios fueron realizados entre los años 2017-2022, de los cuales, solo dos estudios (25 %) corresponden a la realidad peruana; dos estudios (25 %) corresponden a México; dos estudios (25 %) a Colombia, un estudio (12,5 %) a Ecuador y un estudio (12,5 %) a España.

Respondiendo a la primera pregunta ¿cuál es la importancia de la educación comunitaria?, los estudios revisados, responde a las posibilidades de estudiar contextos sociohistóricos, es crear alternativas a la teoría, el método y la investigación y recoger contenidos sociales importantes y transformadores. Entonces, desde esta lógica, la totalidad no excluye la diferencia tampoco junta la diferencia en una. El reevaluar del conocimiento tradicional con los alcances de otros contextos culturales (Clavijo & Aguilera, 2020).

En el estudio, referente a la ejecución de la práctica pedagógica de docentes coordinadores de programas no escolarizados del distrito de Nieva amazonas tienen un resultado de impacto de 60 %, el 55 % en que refleja en actividades

autónomas y 69 % en el aspecto de juego trabajo y 48 % en el proyecto (Vásquez & Samajain, 2021).

Otro estudio realizado en el Perú, corresponde a Alva (2017), hace referencia de la política pública y la educación comunitaria en el Perú en esta investigación el involucramiento del Estado, las organizaciones originarias en los años 2003 y 2016.

Respecto al estudio realizado en México, a cargo de Jiménez (2022), sobre la contrapuesta al dominio académico de escuelas de ciencias, dan apertura a la educación comunitaria, indígena, autónoma con estilos propios de generar condiciones de crear, vivir y transferir conocimiento de la sociedad y organizaciones originarias o indígenas. Respecto al pensamiento del autor, consideró totalitario, porque siendo realistas convivimos hiperconectados con la globalización. Como todo sistema económico, tiene ventajas y desventajas, lo importante aquí es fortalecer la profesionalidad del docente para cumplir con su rol de incorporar en su práctica cotidiana los saberes de la comunidad y fortalecer su autoestima, identidad, darles oportunidades en la escuela para generar el pensamiento orden crítico en relación al contexto y con visión del mañana.

El estudio realizado por Granda (2018), en la investigación hace el análisis de los cambios en la educación que pasaron durante el gobierno de Rafael Correa, en el que las organizaciones indígenas pierden los programas de educación primaria por una educación aborigen y se convierten en situación vulnerables.

Otro estudio realizado en Colombia, por Clavijo & Aguilera (2020), hace referencia a la reconstrucción histórica de tres experiencias sobre la educación comunitaria en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN): Centro de Educación de adultos-1973-1979 (CEA); Programa de Educación de adultos y desarrollo cultural comunitario 1985-1992 (PRECO) y el Programa

educativo para la paz y la reconciliación nacional desarrollado entre 1991 y 1997. El estudio vinculó la universidad con organizaciones sociales que tienen la mirada de transformar la educación capitalista por movilizaciones sociales para otorgar importancia al aprendizaje desde afuera de la escuela.

Finalmente, el estudio realizado por Grané (2019), sobre Educación comunitaria a través de graffiti y arte urbano con jóvenes, basado en la metodología de la investigación-acción y etnografía visual, realizada entre 2014 y 2018 en el distrito Collblanc-La Torrassa de L'Hospitalet de Llobregat-España. Revela el sentido de fortalecer la idiosincrasia social y comunitaria desde el involucramiento de jóvenes en las actividades comunitarias en las pinturas de la calle que contribuyen positivamente al proceso educativo del territorio.

Los resultados que obtiene el sistema educativo del territorio nacional muestran cuánto han avanzado los alumnos, en el que se verifica los rendimientos en comunicación y matemática, en los contextos urbanos y rurales. Sin embargo, no solo corresponde al Estado verificar los rendimientos relacionados a estas temáticas o campos curriculares en contexto urbanos y rurales, sino que también, como quedan los estudiantes de los pueblos originarios en sus propias lenguas.

Respecto a la pregunta, ¿qué estrategias utilizar para potenciar el desempeño docente en relación a la educación comunitaria? Obliga la asunción de responsabilidad social a nivel de Estado democrático y calidad de la enseñanza, además encaminar y lograr aprendizajes que desarrollen el pensamiento crítico y creativo con valoración positiva de la diversidad. El sentido de la escuela es la promoción de la convivencia inclusiva en el que hay espacios de encuentros del buen vivir (Perú. Ministerio de Educación, 2014).

La presencia de instituciones, agentes y recursos como parte del contexto social, también las

particularidades de los estudiantes es un recurso para trabajar a nivel de redes a nivel profesional de docentes en favor a programas de innovación de la escuela (Vezub, 2010). Actualmente, existe un esfuerzo por parte de las entidades de Gestión Educativa en el Perú, en organizar a las Instituciones Educativas en redes educativas con el fin de trabajar de manera conjunta desde los procesos de planificación, compartir experiencias de aprendizajes, realización de talleres conjuntos, monitoreo y acompañamiento, actividades deportivas u otros.

Con relación a la pregunta ¿En qué favorece la educación comunitaria en el logro de aprendizaje de los estudiantes?, al respecto, Clavijo & Aguilera, (2020), acuden a la reconstrucción de la trayectoria histórica de tres experiencias de educación comunitaria: Centro de Educación de Adultos 1973-1997 (CEA), Programa de Educación Comunitaria 1984-1993 (PRECO) y el Programa Educativo para la paz y la reconciliación nacional 1991 y 1998 (PEPRN). El análisis del estudio documentado abre la relación biunívoca de la comunidad desde su dimensión ético política, solidaridad con la educación comunitaria, coeducación, estas posibilidades visibilizan la relación del ser humano con el contexto que posiciona su identidad.

Es imprescindible buscar nuevas estrategias para potenciar el desempeño docente en relación a la educación comunitaria, porque se tienen muchos desafíos como es la sostenibilidad alimentaria, los altos costos de fertilizantes, ineficacia en la gestión por parte del gobierno central; la contaminación del medio ambiente, la deforestación debido a la tala ilegal de los bosques, la minería informal que contamina los ríos, lagos, donde las poblaciones indígenas se alimentan; enfermedades que afectan a toda la población mundial; la salud mental debido al estrés, la falta de trabajo, etc., los mismos que se observan con inundaciones, las sequías, incendios forestales que son reportados diariamente en diferentes partes del mundo; la pobreza que se traducen en migraciones de

poblaciones enteras debido a la crisis política y social que viven en sus países.

Los cambios constantes de la educación avanzan significativamente aún adolece de ser un bien público como parte del derecho de la persona, estas limitaciones se convierten por la burocracia enraizada que data desde conflictos de gobiernos que inestabilizan el proceso de innovaciones o cambios educativos encaminados y hacen cambios de gestión. Las normas educativas de alcance nacional quedan para la funcionalidad de cumplimiento de acciones de la administración de la gestión educativa que resta en enfoque de atender a las brechas de necesidades educativas. Es importante conocer el derecho de la educación como parte del sistema educativo que centra al estudiante para atender a las necesidades y demandas de desarrollo integral desde la atención por edades, grados en las escuelas según su contexto socio cultural, lingüístico y territorial en el que se desenvuelven.

Uno de los factores claves de la educación y formación del estudiante es el docente, quien debe poseer una competencia pedagógica, curricular, estratégica y de desarrollo personal con manejo y dominio de la especialidad de su formación inicial. Estas conceptualizaciones son consolidadas desde el marco del buen desempeño docente. El Ministerio de Educación en Perú (2014), considera sus dimensiones, dominios, competencias y desempeños. En las dimensiones se encuentra lo pedagógico, político y cultural. Estos campos son la organización para el aprendizaje y enseñanza de los estudiantes, vinculando a las organizaciones de su contexto de los estudiantes.

Los referentes normativos del Estado Peruano que son referentes de la línea de atención a la educación comunitaria con lineamientos concisos como es la Resolución Viceministerial N° 052-2021-Minedu y Resolución Ministerial N° 571-2018-Minedu, son de alcance nacional, regional y local, como política educativa conoce y

asume sus funciones de acuerdo a la Ley General de Educación, que desde el Estado gestiona para el cumplimiento de acuerdo al enfoque planteado. Sin embargo, estas líneas políticas están enfocadas para un sector mayoritario de la población escolar quedando como valla para atender la educación comunitaria que no pertenece al sistema educativo como parte del Estado.

Existe poca información de investigaciones científicas nacionales e internacionales de la educación comunitaria que vincule al desempeño docente, situación que queda como brecha de atención por el Estado desde el sistema político. Alva (2017), refiere que la educación comunitaria en el Perú no fue abordada cabalmente en la política pública educativa, ocasionalmente se tomó como referencias como actividades extra escolares que son realizadas por grupos y organizaciones de las comunidades. Analizar cómo esta acción política favorece el reconocimiento de la educación comunitaria en respuesta a la demanda cultural, social, política de las organizaciones indígenas y pueblos originarios. Las investigaciones para la educación comunitaria están en revistas no indexadas y en trabajos de investigación de tesis de maestría.

A partir de la búsqueda, recolección, análisis de las investigaciones se puede concluir, que la educación comunitaria es aislada de la educación formal o del sistema de Estado, en tanto, la práctica formativa que favorece a los estudiantes tiene un vínculo del docente con la comunidad en el cual desarrolla su trabajo pedagógico creando espacios de comunicación dinámica que concrete canalizar las experiencias del entorno social al espacio escolar. Los autores de las diferentes publicaciones hacen hincapié en que la comunidad permite dar solvencia al desarrollo social y formar habilidades de los estudiantes.

En este sentido, la importancia de la educación comunitaria, se orienta a la búsqueda de elementos

que ayuden a repensar la educación comunitaria es el inmediato de toda persona que conoce más sobre esa realidad y a partir de ello genera la construcción de sus conceptualizaciones de su pensamiento crítico reflexivo en sus aprendizajes nuevos. Sin embargo, existen escasos estudios realizados en el Perú, por lo que existe una deuda de brecha de atención a la educación desde el enfoque territorial y comunitario.

Es importante profundizar en la revisión de nuevos estudios de experiencias exitosas en el Perú y en el continente, para luego contextualizar a los tiempos en que vivimos. También es necesario dotar de herramientas a los docentes para realizar la sistematización de sus experiencias educativas, tales como la investigación-acción, publicación de artículos científicos, de esta manera crear una cultura investigativa en los docentes.

Desde los estudios permite reconocer y valorar los conocimientos comunitarios; respecto al desempeño de los docentes se requiere una formación multidisciplinaria que no lo tienen, por lo que incluir cargos académicos de profesores con conocimiento sociocultural, lingüístico, y garantizar la atención de acuerdo a la necesidad básica de los estudiantes y no continuar con la marginación y exclusión, por lo que se requiere también la integración de contenidos nacionales.

### **Referencias bibliográficas**

- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque Sociocultural. *Revista Educere*, 5(13), 41-44.
- Cerecero Medina, I. E. (2018). Propuesta de un nuevo modelo: Práctica Reflexiva Mediada. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 44-53.
- Clavijo Ramírez, A., & Aguilera Morales, A. (2020). Sentidos de lo común en la educación comunitaria: a propósito de la Universidad Pedagógica Nacional. *Folios*, (52), 205-219.
- Clavijo Ramírez, A., Aguilera Morales, A., Torres Carrillo, A., Viasús Poveda, I. K., Sequeda Osorio, M., & Rodríguez Murcia, V. M. (2021). *Educación Comunitaria: Los inicios de una tradición*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Coll, C., & Porlán, R. (1998). *Alcance y perspectivas de una reforma educativa: la experiencia española*. Investigación en la escuela, 36.
- Cuenca, R., Carrillo, S., & de Lima, U. O. (2017). *Una mirada a la profesión docente en el Perú: futuros docentes, docentes en servicio y formadores de docentes*. <http://disde.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5711>
- Grané Feliu, P. (2019). Educación comunitaria a través de graffiti y arte urbano con jóvenes: investigación-acción y etnografía visual en Collblanc-La Torrassa (L'Hospitalet de Llobregat). *Arteterapia*, 14(3).
- Granda Merchán, J. S. (2018). Transformaciones de la educación comunitaria en los Andes ecuatorianos. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (24), 291-311.
- Alva Mendo, J. V. (2017). *La política pública y el reconocimiento de la Educación Comunitaria en el Perú. Relación entre Estado, sociedad civil y pueblos indígenas en el período 2003-2016*. (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo.
- Jiménez-Naranjo, Y. (2022). Dificultades para una apertura decolonial académica científica-escolar y posibilidades desde una educación comunitaria-indígena-autónoma. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(98).
- Perú. Ministerio de Educación. (2017). *Separata, Enfoque crítico reflexivo para una nueva docencia*. Ministerio de Educación del Perú. Minedu. [https://drive.google.com/file/d/1cIIP\\_jmyK-gySDNs51YWtwVbKqbLsMUW/view](https://drive.google.com/file/d/1cIIP_jmyK-gySDNs51YWtwVbKqbLsMUW/view)



- Perú. Ministerio de Educación. (2014). *Marco del Buen Desempeño Docente*. Ministerio de Educación del Perú. Minedu. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Perú. Ministerio de Educación. (2018). *Resolución Ministerial N° 571-2018*. Ministerio de Educación del Perú. Minedu. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/211630-571-2018>
- Perú. Ministerio de Educación. (2019). *Evaluación de logros de aprendizaje*. Ministerio de Educación del Perú. Minedu. Perú. Ministerio de Educación. <http://umc.minedu.gob.pe/ece2019/>
- Perú. Ministerio de Educación. (2021). *Resolución Viceministerial N° 052-2021*. Minedu. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/1736388-052-2021-minedu>
- Perú. Ministerio de Educación. (2016a). *Currículo Nacional de Educación Básica Regular*. Ministerio de Educación del Perú. Minedu. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Perú. Ministerio de Educación. (2016b). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021*. Ministerio de Educación del Perú. [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/siteal\\_peru\\_0177.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_peru_0177.pdf)
- Ramírez Iñiguez, A. (2017). La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado. *Educación*, 26(51), 79-94.
- Real Academia Española. (2022). Diccionario de la Real Academia. RAE. <https://dle.rae.es/>
- Ruiz López, A., & Quiroz Lima, E. (2014). Educación comunitaria: una propuesta alternativa para los pueblos indígenas de Oaxaca-México. *Polis. Revista Latinoamericana*, (38).
- Toribio, A., Deroncele, A., & Robles, E. (2022). Humor y aprendizaje: una revisión sistemática. *Delaware literatura. Revista de Ciencias Sociales*, 28(6), 136-154.
- Vásquez Pérez, J. K., & Samajaín Kiak, L. (2021). Desempeño docente de las Promotoras Educativas Comunitarias de los Programas no Escolarizados de Educación Inicial, Distrito de Nieva Amazonas. *SENDAS*, 2(2), 39-57.
- Vezub, L. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ Unesco. [http://www.ub.edu/obipd/docs/el\\_desarrollo\\_prof\\_docentecentrado\\_en\\_la\\_escuela.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/el_desarrollo_prof_docentecentrado_en_la_escuela.pdf)



## **COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE PARA PROMOVER LA COEVALUACIÓN EN DOCENTES**

**Sayda Moreano Nuñez**

Unidad de Gestión Educativa  
Local. Andahuaylas. Perú.

El mundo contemporáneo globalizado ha permitido a los seres humanos compartir no solo recursos tangibles; sino, también conocimientos, tecnología, arte, literatura, ciencia y diversión. De la misma forma, ha facilitado las comunicaciones personales, profesionales y gubernamentales. El mundo actual presenta muchas oportunidades de desarrollo personal y social; sin embargo, tal como lo planteó la Organización de las Naciones Unidas (2015), aún queda una agenda por implementar: garantizar las condiciones mínimas vitales para aquellas personas rezagadas, discriminadas y excluidas por diversas razones incluso históricas y raciales. En este escenario, se destaca el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, relacionada al derecho a la educación equitativa, de calidad e inclusiva que permita a los individuos aprender y aprovechar las oportunidades de aprendizaje que se presenten en espacios formales e informales de manera permanente y continua durante toda la vida.

Según la Organización de las Naciones Unidas (2015), en el año 2018 aún subsistía un aproximado de 260 millones de niños que no estudiaban y que más de la mitad de los que sí lo hacían, no lograban desarrollar las competencias básicas para su grado o nivel. Asimismo, en el año 2020 esta situación se ha visto agravada por las implicancias y consecuencias nefastas de la pandemia a causa de la Covid-19, donde un aproximado de 1 600 millones de jóvenes y niños, se vieron excluidos del sistema educativo siendo

los más afectados las personas de escasos recursos económicos y vulnerables. En este contexto, los gobernantes requieren hacer un análisis profundo de las causas de esta situación y plantear alternativas viables. Asimismo, repensar los roles que vienen desempeñando cada miembro de las comunidades educativas y con mayor énfasis el de los docentes. Del mismo modo, los docentes tienen la obligación moral de hacer este análisis y plantear propuestas de solución colegiadas para revertir esta situación educativa.

La pandemia, se constituye en un referente histórico único e trascendental para la humanidad, ha generado un miedo irracional y el aislamiento social entre los individuos, también nuevas desigualdades acrecentando las brechas existentes. En palabras de Losada & Villalba (2021), la pandemia ha generado en los seres humanos una crisis existencial, un cuestionamiento vital y una visión pesimista del futuro como especie. No obstante, la pandemia, desde un punto más positivo, ha creado la gran oportunidad de cooperación entre los seres humanos porque ser solidario y confiar en el otro permite actuar e invertir de manera sostenible en el bienestar personal y social y facilita los mecanismos de cooperación internacional (Bregman, 2020, citado por Sierra & Gómez, 2021).

En el campo educativo la pandemia ha traído consigo nuevos retos que la comunidad educativa internacional ha ido afrontando con la implementación de diversas estrategias como el uso de recursos virtuales y la implementación de una educación remota. Sin embargo, a esta aplicación de la estrategia de uso de la virtualidad y lo digital, se hizo cuestionamientos de diversa índole como la falta o poca pericia de los profesores para implementar programas virtuales (Santodomingo, 2020; Román, 2020; Trujillo et al., 2020, citados por Sierra & Gómez, 2021), el limitado acceso de las familias de bajos recursos económicos al servicio de internet y las

computadoras y finalmente, la capacidad moral y ética que implica educar en tiempos de pandemia donde la seguridad, el bienestar y el desarrollo se encuentran en riesgo (Sierra & Gómez, 2021).

En este escenario, es fundamental la comprensión de la educación como un proceso social e intencional que permite al ser humano su desarrollo integral; asimismo, facilita el aprendizaje y enseñanza de manera sostenida y continua durante toda la vida, contribuyendo al despliegue total de las potencialidades y al desarrollo individual y social del ser humano (Perú. Ministerio de Educación, 2003). Con respecto a la educación peruana, en estas últimas décadas, ha avanzado significativamente; no obstante, aún existe retos que se deben asumir con el compromiso de todos a fin de asegurar una educación gratuita y de calidad eliminando las brechas existentes, puesto que el futuro trae retos mayores (Perú. Ministerio de Educación, 2020).

En este entender, los docentes constantemente necesitan ir renovando su desempeño profesional y adecuándolo a las exigencias de un mundo cambiante, globalizado y complejo que requiere de nuevas capacidades, saberes y valores (Perú. Ministerio de Educación, 2012). Puesto que se enfrentan constantemente a la evaluación y expectativa de la comunidad educativa en general, a las modificaciones normativas, a los cambios curriculares, a las distintas realidades socioculturales de los estudiantes, a los avances pedagógicos y a la realidad sociopolítica y económica del país. Por ello, necesitan una formación continua y sostenida, la capacidad de autoformación, la gestión de conocimientos, la gestión del tiempo, las habilidades socioemocionales, el manejo de las TIC y el compromiso con los estudiantes. Asimismo, el trabajo colegiado, el trabajo en equipo y/o el trabajo en pares. Por lo tanto, su trabajo individual debe estar enmarcado en el ideario institucional, desarrollar los valores institucionales de manera transversal, tener una práctica plural y diversa en

concordancia a los requerimientos sociales y a las carencias formativas de los educandos. Esta práctica le va a permitir al docente realizar una autoevaluación de su trabajo y por consiguiente fomentar la coevaluación, con el fin de reflexionar de manera sistemática e intencional con los demás respecto a su práctica pedagógica para aplicar estrategias de aprendizaje que sean útiles para el colectivo de docentes (Perú. Ministerio de Educación, 2012).

En consecuencia, para que el docente pueda coadyuvar al progreso de los aprendizajes y responder idóneamente a esta nueva realidad postpandemia requiere del apoyo y acompañamiento de sus pares y del director de su institución educativa. Así lo menciona el Ministerio de Educación Perú (2014), en su MBDDir, Dominio 2 referida a la gestión de los procesos pedagógicos, en la Competencia n° 5 donde señala que el director debe liderar y fomentar espacios de formación profesional continua como las comunidades profesionales de aprendizaje que propicie la contribución voluntaria y comprometida de sus profesores con el fin de mejorar el desempeño profesional y conseguir buenos resultados académicos en los estudiantes.

Por lo tanto, las CAP se configuran como una organización institucional, conformada por un conjunto de profesionales que cumplen diversos roles dentro de la institución educativa, tienen una visión conjunta, el compromiso de aprender, enseñar y evaluar de manera conjunta y colaborativa, a partir de la práctica pedagógica diaria. Con la intención de progresar a partir del reconocimiento de las dificultades profesionales e ir fortaleciendo en la institución la autonomía, cooperación y liderazgo pedagógico (Perú. Ministerio de Educación, 2021).

En esta misma línea, la Unidad de Gestión Educativa Local de Andahuaylas viene fomentando en todos los niveles y modalidades la constitución de Comunidades Profesionales de

Aprendizaje (CPA) con la intención de generar la reflexión crítica, las prácticas investigativas, la cooperación y la coevaluación en los docentes para superar las brechas educativas y los resultados desfavorables obtenidos en las evaluaciones estandarizadas tanto a nivel regional como nacional. No obstante, en las escuelas existe un número reducido de CPA porque aún prevalece el individualismo, la falta de cooperación y los bajos niveles de coordinación a nivel de docentes. Además, si bien se pretende evaluar a los estudiantes desde una perspectiva formativa, este no trasciende el discurso; tampoco esta forma de evaluación se replica a nivel de docentes, siendo la coevaluación una práctica evaluativa mínima o nula.

Por lo tanto, este trabajo busca alcanzar el objetivo de analizar la importancia de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje para promover la coevaluación entre los docentes sobre su desempeño profesional, con el fin de generar la reflexión y el progreso de su práctica en beneficio de los educandos. Para lograr este objetivo, se procedió a una revisión de la literatura guiado por los pasos propuestos por Hernández et al. (2016).

Se ha realizado la revisión de la literatura entendida como el proceso que descubre, examina y recaba información de manera precisa y selectiva de diversos recursos o referencias importantes para el logro del propósito que se persigue (Hernández et al., 2016). De la misma forma, se puede entender como una forma de acopiar y compendiar investigaciones desarrolladas con anterioridad y que son relevantes para las investigaciones que se están desarrollando o se desarrollarán (Baumeister & Leary, 1997; Tranfield et al., 2003 citados por Snyder, 2019). También, es percibida como un método de investigación que sirve como un sólido soporte para avanzar en el campo científico mediante la ejecución de investigaciones que buscan producir conocimientos y teorías (Webster & Watson, 2002, citado por Snyder, 2019).

En ese sentido, la presente investigación adoptó como método de investigación la revisión de la literatura y se orientó bajo los pasos propuestos por Hernández et al. (2016), que, a continuación, se describen:

- 1. Paso 1:** Se buscó e identificó las fuentes, en especial las primarias, con una antigüedad no mayor a 5 años, con algunas excepciones, pertinentes al propósito de la investigación como por ejemplo los libros, las tesis de maestría y doctorado, los documentos oficiales y los artículos de revistas científicas de acceso libre tanto en el idioma castellano como inglés. Para esta acción se utilizó indistintamente diversas bases de datos sobretodo de acceso libre donde se realizó la búsqueda de información destacando Scopus, Scielo, Doaj, Dialnet, Latindex, Redalyc. Para esta acción ha sido muy útil los “descriptores” o “palabras clave” tales como “Comunidades Profesionales de Aprendizaje” y “coevaluación” y los operadores del sistema booleano “and”, “or” y “not” en inglés y en castellano “y”, “o” y “no”
- 2. Paso 2:** Se obtuvo y recuperó la literatura de manera física y/o virtual las cuales fueron guardadas de manera organizada.
- 3. Paso 3:** Se consultó la literatura organizada y se desechó aquello que no era útil para alcanzar el propósito de la investigación.
4. Finalmente, se redactó el artículo científico.

Los criterios de sistematización que se utilizaron en el presente estudio fueron los siguientes:

1. ¿Qué se entiende por CPA?
2. ¿Cuáles son las características de las CPA?
3. ¿Qué es la coevaluación?
4. ¿Cuál es la importancia de las CPA para promover la coevaluación en los docentes?

Como complemento a lo descrito en el párrafo anterior, se empleó diversos métodos teóricos que están íntimamente relacionados con los

procesos cognitivos esenciales y facilitan, a partir de los resultados alcanzados, el descubrimiento del denominador común entre ellos; asimismo, permite el arribo a conclusiones fidedignas que coadyuvan a resolver un problema en particular (Cerezal & Fiallo, 2005). Entre los métodos teóricos utilizados destacan tanto el análisis y la síntesis. El análisis entendido como un proceso mental que descompone un todo en sus elementos, características y relaciones. En cambio, la síntesis es un proceso inverso; sin embargo, complementario.

Estos procesos han permitido analizar y sintetizar la información proveniente de diversas fuentes, primero descomponiéndolos en sus partes para luego develar sus características más generales. Del mismo modo, se ha utilizado la inducción y la deducción. La primera definida como la forma de pensamiento que parte de lo particular a lo general; es decir, facilita al investigador estudiar casos particulares para arribar a conclusiones más generales siempre y cuando el proceso se haya realizado de manera sistemática (Cerezal & Fiallo, 2005). Asimismo, se ha utilizado la deducción como proceso inverso y complementario a la inducción que permite partir de lo general a lo particular. Ambos, métodos han facilitado el proceso de discusión y el arribo a conclusiones pertinentes y fiables. Finalmente, se ha recurrido al método teórico de la generalización-abstracción. Este método permitió la comprensión general del objeto estudiado y trascender lo concreto y particular para poner en evidencia lo esencial.

Las escuelas necesitan responder a los retos actuales de la globalización y de la postpandemia; por ello necesitan de condiciones mínimas para ser acogedoras y asegurar el acceso de todos a una educación gratuita, de calidad y sin exclusiones. Como, por ejemplo, la gestión adecuada de los recursos, la infraestructura, el mobiliario, la gestión del tiempo y del conocimiento, la gestión de los procesos de actualización, el uso de las TIC, entre otros. Además, sus integrantes requieren realizar diversas acciones pedagógicas con la intención

de formar estudiantes autónomos, creativos, críticos que trabajen en equipo y desarrollen sus competencias configuradas dentro del perfil de egreso señalado en el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) del Perú. Entre estas acciones destacan los trabajos colegiados, la elaboración de experiencias de aprendizaje integradas, la implementación de proyectos de aprendizaje y las CPA a fin de generar la reflexión permanente en los profesores, a partir de la coevaluación de su desempeño. En ese sentido, se realizó una revisión de la literatura que permitió responder a las siguientes interrogantes:

Galaz et al. (2017), sostienen que luego de los cambios educativos producidos en Estados Unidos en los años 60, se llegó al reconocimiento del rol protagónico de los docentes y de su participación directa en la educación. En este escenario se configuró las “organizaciones que aprenden” planteado por Senge (2004). Posteriormente, esta noción se fusionó a la de “comunidad profesional de profesores”; finalmente, se enriqueció el concepto y dio origen a la actual denominación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA).

Las CPA se entienden como una agrupación de profesionales que comparten sus experiencias, reflexiones e interrogantes en torno a su práctica cotidiana, de manera crítica, reflexiva, sistemática y continua teniendo como centro el aprendizajes de los educandos (Mitchell & Sackney, 2000; Stoll, Bolam et al., 2006, citados por Murillo & Krichesky, 2011). Esta forma de organización promueve el debate y la reflexión conjunta entre los educadores, a partir de pedagogías contemporáneas con miras a perfeccionar significativamente tanto los procesos de aprendizaje como los resultados cuantitativos y cualitativos de aprendizaje alcanzados por los educandos (Krichesky, 2011, citados por Rivera & Ledesma, 2021). Al respecto, Guerra et al. (2020), definen a las CPA como una estrategia destacada e importante que trasciende la formación del profesional docente. Además, los



autores resaltan el rol primordial de la educación para generar, con un enfoque inclusivo, espacios de diálogo y oportunidades de aprendizaje permanentes para cada agente educativo en busca de consolidar una cultura escolar que gire en torno al aprendizaje de los educandos. Por lo tanto, es fundamental comprender que el aprendizaje de los estudiantes, es el eje del trabajo colaborativo de las CPA (Bolívar, 2008, citado por Rivera & Ledesma, 2021).

Asimismo, las CPA se caracterizan por su enfoque comunitario que buscan promover en sus integrantes un cambio de paradigma que logre cambiar no solo lo disciplinar, sino que les permita asumir la responsabilidad social como compromiso de trabajo comunitario (Grossman et al, 2001, citados por Guerra et al., 2020). Las CPA son espacios de participación conjunta que permite a sus miembros compartir e implementar un repertorio de recursos educativos a partir del trabajo con los estudiantes, además, facilita y enfoca el trabajo en consolidar una cultura y clima escolar en beneficio de la comunidad educativa (Cherrington; Thornton, 2015; Cheng; Wu, 2016, citados por Guerra et al., 2020).

En palabras de Pankake & Moller (2002, citados por Murillo & Krichesky, 2011) una CPA es la personificación de una escuela que tiene una visión común, guiada por sólidos valores y principios y cuenta con el compromiso de sus integrantes para implementar una cultura colectiva de aprendizaje, de investigación sistemática que coadyuve a dar soluciones creativas a los problemas pedagógicos y que está orientada por la práctica del liderazgo distribuido en aras de garantizar el bien común. En esa misma línea, Hargreaves (2008), citado por Murillo & Krichesky (2011), sostiene que las CPA son una estrategia organizativa de gran relevancia, puesto que permite a cada integrante empoderarse de los procesos para el logro de resultados colectivos de calidad y satisfactorios mediante el aprendizaje continuo y el trabajo colaborativo. Asimismo, el autor sostiene que las CPA son una forma de vida

porque destaca el fomento de la justicia social, la preocupación por el bienestar de cada miembro, por el desarrollo y atención diferenciada e integral de los estudiantes (CPA inclusivas) en diálogo y alianza con los gobiernos.

Murillo & Krichesky (2011), sostienen que las características fundamentales que permiten catalogar una escuela como una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) o que contienen:

1. *Una visión y valores comunes compartidos entre los miembros de la comunidad.* Los integrantes de una comunidad educativa comparten una visión única de la institución, la cual es compartida inicialmente entre todos los miembros. Además, está sostenida en valores sólidos institucionales que guían el actuar y la ejecución de las acciones.
2. *Liderazgo distribuido.* Cada miembro de la CPA asume una responsabilidad como oportunidad de aprendizaje y colaboración mutua; asimismo, despliega todas sus potencialidades y lo compromete a realizarlo con idoneidad y responsabilidad.
3. *Aprendizaje individual y colectivo.* La CPA debe determinar sus necesidades de aprendizaje a partir de la evaluación permanente y formativa de los aprendizajes de cada estudiante. Además, el aprendizaje individual contribuye al aprendizaje colectivo. Se respeta el ritmo y estilo de aprendizaje individuales.
4. *Compartir la práctica profesional.* El desenvolvimiento profesional pasa a ser de dominio público, esto permite el diálogo y reflexión de manera colaborativa con el fin de ir mejorando continuamente.
5. *Respeto, confianza, y cooperación.* Cada miembro de la CPA debe sentirse respetado, apoyado y desenvolverse en un ambiente seguro y de confianza. Esto permitirá el trabajo colaborativo y el compromiso de todos para la ejecución de las acciones.



6. *Apertura, redes y alianzas.* Implica dar apertura a otras entidades o participantes, puesto que la institución se ubica en un determinado contexto sociohistórico.
7. *La responsabilidad colectiva.* Las acciones desarrolladas en colaboración son asumidas en su integridad por el equipo, además, promueve en los integrantes la investigación y la innovación.
8. *Condiciones para la colaboración (espacio-temporales).* Se refiere a los recursos e infraestructura.

Finalmente, Bolam et al. (2007), citados por Peña (2019), agregó tres elementos a las CPA que permite la interacción de los integrantes más allá de las escuelas:

1. Una cultura inclusiva, que permite incluir a otros miembros (no docentes) en la CPA, puesto que muchos de ellos están vinculados con el trabajo pedagógico y con alcanzar las metas de aprendizaje.
2. Redes de contexto, que pone énfasis en las alianzas e interacciones con otras organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.
3. La confianza entre los miembros.

Las CPA son espacios de aprendizaje con influencia efectiva si se puede evidenciar el gran impacto en el proceso de aprendizaje y en la actuación moral de los docentes y con mayor relevancia en el aprendizaje de los educandos (Bolam et al., 2005, citados por Schaap, 2018). Esto significa que el centro de actuación de los profesionales de la educación es lugar que los estudiantes desarrollen y desplieguen todas sus potencialidades como ciudadanos éticos, propositivos, críticos y democráticos.

A nivel general, la evaluación implica una compleja actuación, trasciende lo académico y busca transformar al ser humano en su esencia tanto a nivel actitudinal, cognitivo y emotivo (Vera et al., 2018, citados por Basurto, 2021).

En este sentido, se reconoce la importancia de la evaluación formativa para educar ciudadanos del mundo. Por ello, este proceso debe ser permanente y sistemático para recoger y valorar oportunamente información valiosa que contribuya a mejorar tanto los procesos como los resultados (Perú. Ministerio de Educación, 2016). En este marco, la coevaluación que es una forma de evaluación formativa, permite que el compañero o par intervenga en la evaluación con el fin de brindar o recibir una retroalimentación oportuna. No obstante, su conceptualización pertinente implicó la realización de la revisión de la literatura.

Tooping (2009, citado por Rodríguez et al., 2013) es uno de los pioneros en acercarse al concepto de coevaluación al introducir el término *peer assessment* “evaluación por pares”, aseverando que esta forma de evaluación permite a los estudiantes valorar la calidad, cantidad y nivel de un determinado producto y/o el desempeño de su compañero con fines pedagógicos. En la misma línea, Falchikov (1986, citado por Rodríguez et al., 2013) comprende la coevaluación como *collaborative assessment* “evaluación colaborativa” y lo concibe como aquella evaluación que requiere previamente del debate y negociación entre el estudiante y el docente con respecto a los criterios de evaluación y la calificación correspondiente. Asimismo, Rodríguez et al. (2013), sostienen que la coevaluación es el proceso evaluativo que permite analizar evidencias de aprendizaje (actuaciones-producciones) con la intervención tanto de estudiantes como docentes.

Según Villarini (2001, citado por Borjas, 2018) la coevaluación es una experiencia formativa que ayuda a los seres humanos a desarrollar procesos cognitivos de alta demanda cognitiva como el pensamiento crítico vinculado a la capacidad de reflexionar. Además, está ligado a la evaluación constante del otro; no obstante, facilita la interrelación entre pares, crea oportunidades para intercambiar subjetividades, enfoques y

percepciones promoviendo el reconocimiento de las relaciones entre el ser, el convivir, el hacer y el conocer (Pérez, 2005, citado por Borjas, 2018). Al respecto, Fernández (2004, citado por Lugo, 2018) manifiesta que la coevaluación se constituye en una evaluación auténtica porque permite al estudiante desarrollar la capacidad de aprender a aprender, la autonomía, autorregulación y la responsabilidad de asumir su trabajo y el de su compañero para ir mejorando permanentemente. Este tipo de evaluación se constituye en el motor de construcción del conocimiento y se realiza entre pares o iguales donde cada estudiante de manera recíproca evalúa a sus compañeros con base a criterios claros de evaluación que previamente han sido compartidos y pactados (López, 2005; Sanmartí, 2007, citados por Garay et al., 2018).

Por ende, la implementación de la coevaluación favorece la promoción de distintos valores tales como el respeto, la empatía, la pluralidad, la tolerancia, la resiliencia, la consideración por la opinión del otro; además, coadyuva al fortalecimiento del trabajo en equipo, promueve los debates y la argumentación, la búsqueda de consensos y soluciones o problemas comunes (Aguayo et al., 2018).

El presente apartado se centra en demostrar que las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CAP) favorecen el proceso de coevaluación entre los profesores. Por ello, como consecuencia de la revisión de la literatura, se tienen como hallazgo fundamental que las CAP están conformados por un equipo sólido de profesionales vinculados a la educación y que guían su quehacer profesional por una visión y misión común.

Además, practican el diálogo horizontal, la reflexión crítica de su desempeño y el trabajo colaborativo que les permite compartir, cuestionar, generar investigaciones y conocimientos, socializar, criticar y proponer colegiadamente alternativas de solución.

Asimismo, les facilita plantear prácticas pedagógicas viables, significativas y que contribuyan a alcanzar las mejoras en el proceso de aprendizaje (Perú. Ministerio de Educación, 2021). Del mismo modo, Malpica (2018), sostiene que las CPA son el conjunto de personas buscando desarrollarse en el campo laboral, cuyo accionar está guiado por un objetivo común y permite que cada integrante pueda adquirir nuevas capacidades, habilidades y competencias profesionales para resolver los problemas pedagógicos. Además, le facilita gestionar nuevos proyectos, innovar, investigar, resolver problemas, compartir las buenas prácticas y buscar el desarrollo profesional.

En el mismo sentido, Guerra et al. (2020), sostienen que las CPA se configuran como una estrategia que facilitan los espacios de diálogo inclusivo y brindan las oportunidades de aprendizaje a cada miembro de la comunidad educativa, en busca de una cultura escolar que gire en torno al aprendizaje de calidad de los estudiantes. En consecuencia, la comprensión de la práctica pedagógica es mejor desde una mirada colegiada, puesto que existe una relación interdependiente entre lo que hacemos de manera individual y lo que los demás hacen en busca de lograr cumplir las metas institucionales y lograr implementar de manera articulada la planificación de la enseñanza (Perú. Ministerio de Educación, 2012).

En consecuencia, existe la necesidad de reconocer las principales características de las CAP, puesto que no todo conjunto de profesionales de la educación necesariamente conforman o son parte una CAP. Al respecto Aparicio & Sepúlveda (2018), a partir de los aportes de diversos autores, realizan una síntesis de las principales características que permiten identificar si una escuela es una CAP. Entre ellas destacan: el liderazgo compartido (Harris, 2012), el clima organizacional (López & Gallegos, 2014; Mark & Pun, 2014), la formación en servicio (Furtak & Heredia, 2014), la satisfacción laboral

(Mayoral, 2014), el fortalecimiento del trabajo colaborativo (Bolívar, 2012) y el aprendizaje de los estudiantes (Garet et al., 2001).

Asimismo, Murillo & Krichesky (2011), destacan algunas características fundamentales y que coinciden en muchas con Aparicio & Sepúlveda (2018), siendo éstas las siguientes: una visión compartida y valores comunes; el liderazgo compartido o distribuido; la interdependencia entre el aprendizaje personal y social; la socialización, análisis y reflexión a partir de la práctica profesional; el respeto, la confianza y la cooperación; la apertura, el establecimiento de redes y alianzas; el compromiso colectivo o responsabilidad y finalmente, garantizar las condiciones espacio, temporales y de infraestructura para que se genere la cooperación.

Como contribución a lo descrito en el párrafo anterior, Wagner & Kegan (2006), citados por Malpica (2018), señalan que los componentes (o características) interrelacionados entre sí de manera sistémica y que permiten fortalecer las CAP y las escuelas son los siguientes:

1. Gestar en los involucrados la necesidad urgente por el cambio, a partir del diagnóstico y el análisis de la situación real.
2. Consensuar o socializar los criterios pedagógicos y/o estándares de aprendizaje para evaluar y ubicar a los estudiantes en el nivel que les corresponda: inicio, proceso o logrado.
3. Generar consenso entre los integrantes para poder evaluar las buenas prácticas pedagógicas partiendo del entendimiento de la “Buena Impartición”.
4. Propiciar de manera periódica reuniones con base al desempeño profesional que vienen ejerciendo con el fin de promover la discusión, la reflexión y el diseño de propuestas de mejora.

5. Práctica de la supervisión estricta, eficiente, efectiva, continua y dirigida a la mejora pedagógica.

6. Enfocado en el desarrollo de los integrantes a nivel profesional, cuyos resultados repercutirán en los aprendizajes de los estudiantes.

7. Finalmente, la escuela debe contar con los resultados de las evaluaciones estudiantiles que facilitarán tomar e implementar oportunamente las decisiones pedagógicas más pertinentes que contribuyan al desarrollo organizacional.

Estos hallazgos significan que la implementación de las CAP en las escuelas fortalece el desempeño docente mediante procesos de auto y coevaluación. En un espacio de diálogo abierto, la CAP favorece la coevaluación y otras formas de evaluación enmarcados en un enfoque formativo de la evaluación que le permite al profesional ser evaluado por el otro y evaluar al otro con miras a mejorar el propio desempeño. Del mismo modo, es significativo entender que el centro del quehacer pedagógico es el aprendizaje de los estudiantes y que todas las acciones que se realicen dentro de las CAP tiene el fin supremo de lograr aprendizajes significativos y auténticos en los estudiantes.

También existe la necesidad de comprender que las CAP están influidas por las distintas formas de organización y gestión de las escuelas y por el contexto sociocultural e histórico donde se desenvuelven. Del mismo modo, saber que para el buen funcionamiento de las CAP en las escuelas es importante la comunicación asertiva, la práctica del liderazgo compartido, la cultura del trabajo colaborativo como una práctica consuetudinaria y la orientación de valores comunes y de la visión institucional que guíen y dinamicen el accionar de los agentes educativos y las interrelaciones entre pares y con la comunidad educativa (Morales & Morales, 2020).

En el mismo sentido, Hernández (2022), sugiere que en las escuelas se deben implementar y gestionar CPA como estrategia para brindar un acompañamiento efectivo a los docentes desde un enfoque formativo y que además, les permita reconocer sus dificultades y potenciar sus fortalezas, a partir del desarrollo profesional colaborativo, el trabajo colegiado y la reflexión conjunta con el fin de plantear propuestas pedagógicas pertinentes que permitan la mejora continua y sostenida de los aprendizajes de los estudiantes. Las CPA efectivas tienen como una de sus mayores características la interdependencia de sus miembros, dejando de lado el egocentrismo, el individualismo y el trabajo fragmentado que resta esfuerzos en la consecución de los objetivos comunes (Stoll et al., 2006, Datnow, 2011, citados por Van Gasse et al., 2019).

Por otro lado, con respecto a la categoría coevaluación, esta es entendida como una experiencia formativa que ayuda a los seres humanos a desarrollar procesos de alta demanda cognitiva como el pensamiento crítico vinculado a la capacidad de reflexionar y transformar intencionalmente nuestras conductas (Villarini, 2001, citado por Borjas, 2018). Además, está ligado a la evaluación constante del otro. No obstante, a pesar de la visión negativa que prevalece sobre la evaluación, éste facilita la interrelación democrática entre pares, crea oportunidades inclusivas para intercambiar enfoques, percepciones, emociones e ideas; asimismo, promueve el reconocimiento integral del otro (Pérez, 2005, citado por Borjas, 2018).

Por ende, la coevaluación contiene la semilla del cambio y del aprendizaje mutuo y permite al docente evaluado recibir retroalimentación oportuna de los demás. Por ello, no solo se debe aplicar a los estudiantes; sino, también a los docentes, quienes pueden cambiar sus prácticas pedagógicas inadecuadas por otras que respondan a la realidad del contexto y del estudiante. Este cambio puede suscitarse a raíz

del análisis colectivo del desempeño individual visto desde la mirada del par como resultado de haber aplicado instrumentos formales y validados por expertos dentro de un marco normativo, que para el caso del Perú se puede citar el Marco del Buen Desempeño Docente.

Además, como sostienen Gómez & Quesada (2017), con base a los postulados de varios autores, la coevaluación presenta diversos beneficios como:

1. Fortalecer las capacidades del ser humano para evaluar al otro en general, y a uno mismo en particular (Álvarez Valdivia, 2008; Deeley, 2014, Quesada et al., 2015).
2. Favorecer la comprensión de las implicancias del propio aprendizaje y del rendimiento escolar (Deeley, 2014).
3. Incitar el aprendizaje auténtico y la reflexión con respecto a la evaluación (Knight & Yorke, 2003).
4. Elevar la autoconfianza y autoestima (Boud & Falchikov, 2006; Knight & Yorke, 2003).
5. Promover la motivación, el esfuerzo y el compromiso del participante con su propio aprendizaje (Dochy et al., 1999).
6. Favorecer las capacidades de negociar y argumentar (Quesada et al., 2016).
7. Mejorar el proceso comunicativo, las interacciones y la confianza entre estudiantes y profesores (Quesada et al., 2015); finalmente, favorece el juego de roles, la empatía y promueve el cambio (Álvarez, 2008).

Estos hallazgos permiten contestar a la interrogante ¿Cuál es la importancia de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje para promover la coevaluación en los docentes?

Las CPA se establecen como una estrategia formativa con múltiples características y



potencialidades que facilitan la coevaluación como un proceso permanente y permite a cada integrante mejorar su propio desempeño mientras realiza la evaluación de su par. No se trata de juzgar al otro; sino, de aprender a realizar la autoevaluación del propio desempeño, evaluando al otro; es decir, practicando la coevaluación en igualdad de condiciones y cumpliendo el mismo rol de mediador. En este sentido, la aplicación de una coevaluación sistemática y consuetudinaria entre los docentes se constituye en lo que Fullan & Rincón (2020), catalogan como un acto eficaz de colaboración profesional. Que tiene como premisa la interacción formal e informal y como fin supremo el aprendizaje de calidad de los estudiantes.

En consecuencia, la coevaluación permite a los docentes, miembros de una CAP, mejorar su práctica pedagógica. Puesto que esta práctica está íntimamente relacionada con la enseñanza, con la reflexión y con la ética. Además, está vinculada al “juicio pedagógico” entendida como la capacidad del docente de entender al estudiante en su diversidad, al “liderazgo motivacional” referida a la capacidad de generar un clima de confianza y al “compromiso” por aprender en grupos humanos diversos y responder a la adversidad con mucha resiliencia. Finalmente, es preciso comprender que está relacionada a la “vinculación” que significa establecer vínculos sanos y significativos con los estudiantes (Perú. Ministerio de Educación, 2012). Además, la coevaluación entre profesionales requiere que los involucrados en el proceso sean respetuosos de la dignidad y profesionalidad del otro, esto permitirá que se fortalezca dentro de la institución educativa una cultura de cooperación, cambio y crecimiento profesional sostenido (Torres et al., 2021).

Bajo estas consideraciones se puede afirmar que las investigaciones actuales resaltan las particularidades de las CAP para potenciar en las escuelas el trabajo colegiado, en equipo, cooperativo y coordinado, orientado por una

visión, misión y metas comunes, que promuevan las investigaciones y las propuestas de mejora frente a los problemas de aprendizaje, que favorezcan la autonomía, la solidaridad, y que tengan como centro de acción al estudiante. Asimismo, este espacio -CAP- es favorable para que se practique la coevaluación del desempeño profesional con miras a mejorar continuamente y desde un enfoque formativo.

No obstante, con el análisis de la información se puede evidenciar que no existe una definición consensuada sobre la categoría Comunidades Profesionales de Aprendizaje y aquellos que existen responden a percepciones particulares de los autores y a los objetivos de las investigaciones que realizan. Del mismo modo, con respecto a la categoría coevaluación, la mayoría de autores canónicos hacen referencia a la evaluación entre pares o compañeros de clase -como estudiantes de educación básica o pregrado- y no así a los pares profesionales. Por lo tanto, existe la necesidad de hacer extensivo el concepto para aplicar al proceso aplicado a pares profesionales.

Asimismo, cabe mencionar que la importancia del presente estudio radica en analizar la relevancia de implementar en las escuelas CAP como estrategia formativa con el fin de promover la coevaluación entre docentes de manera autónoma y sin un fin punitivo ni certificador. Esto debido a las características favorables que presentan las CAP como son la promoción de la mejora continua del desempeño profesional; el análisis y la reflexión colegiada del desempeño profesional. Para ello, se debe aplicar la coevaluación del quehacer pedagógico de manera formal y sistemática con la intención de conseguir mejores resultados académicos.

Sin embargo, como sostienen Bailey et al. (2021), existen algunas limitaciones en las escuelas para la implementación de las CPA porque aún subsisten docentes con prácticas pedagógicas individualistas, formas de organización y de gestión escolar vertical y autoritarias, formas de



trabajo no cooperativas, prácticas evaluativas con enfoque sumativo y no formativo, profesionales que tienen miedo al cambio y no se comprometen con una visión institucional ni con el aprendizaje. Por lo tanto, se debe erradicar las escuelas tradicionales que no brindan la oportunidad a sus miembros para que aprendan y mejoren su práctica profesional de manera sostenida, no dan el soporte necesario a sus profesores para seguir avanzando, son lugares que no facilitan el aprendizaje de los adultos ni de los educandos, tampoco promueven la coevaluación de su quehacer, a partir de los logros alcanzados por sus estudiantes (Domingo et al., 2020).

En el mismo sentido, Krichesky & Murillo (2018, citados por Bailey et al., 2021) manifiestan que es un cometido difícil lograr que los educadores laboren de manera colaborativa e incluso aunque logren trabajar de manera conjunta esto no implica que estén realizando intercambios pedagógicos transparentes, significativos y sustanciales en aras de conseguir mejoras sustanciales en el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, para agilizar estos procesos de formación profesional cabe la implementación de una coevaluación sistemática y el análisis colegiado de los hallazgos; además, comprender que la misma le va a permitir al docente asumir un rol activo como evaluado porque podrá comprender y autorregular su desempeño en aras de ir superando sus dificultades; y, como evaluador tendrá la posibilidad de retroalimentar al otro; es decir, la coevaluación tiene un carácter formativo (Maes et al., 2022).

Finalmente, hecho la revisión de la literatura, se recomienda realizar una búsqueda especializada de información para delimitar conceptualmente las categorías “Comunidades Profesionales de Aprendizaje” y “Coevaluación” y hallar los postulados primigenios de los autores canónicos y entender sus implicancias en la educación actual y en el desempeño docente. De la misma forma, investigar prácticas novedosas y que

tengan la posibilidad de ser replicables en distintos escenarios.

Después de la pandemia ha quedado la necesidad urgente de fortalecer una sociedad más justa e inclusiva, democrática y libre donde ningún ser humano pueda ser excluido por temas económicos o de otra índole. Por ello, para los profesionales del siglo XXI ha quedado como reto desarrollar en nuestros estudiantes competencias que trasciendan lo académico y permitan construir una sociedad basada en sólidos valores desde la diversidad. Esto se logrará desde el reconocimiento del propio valor y dignidad como seres humanos y del reconocimiento del otro a partir de procesos de auto y coevaluación. En ese entender, luego de haber realizado la revisión de la literatura sobre las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) para promover la coevaluación en los docentes.

Las CPA potencian el liderazgo compartido y el trabajo colaborativo, donde cada integrante asume con responsabilidad el cumplimiento de sus funciones; asimismo, promueve el debate, el análisis y la reflexión de la práctica misma desde una mirada colegiada. Esta estrategia formativa permite superar y trascender la individualidad para trabajar en busca de un bien común mediante prácticas de colaboración y de la autonomía.

Las CPA une a un conglomerado de profesionales que tienen como eje de su accionar pedagógico conseguir aprendizajes significativos en los estudiantes. Cada integrante mantiene su individualidad, su ritmo y estilo; no obstante, su mirada diversa coadyuva a plantear alternativas de solución a problemas vinculados con el aprendizaje y con la identificación y superación de las limitaciones profesionales del otro con el apoyo del colectivo.

Las escuelas deben implementar la evaluación formativa que ayuda al estudiante a superar sus limitaciones académicas mientras aprende y al docente a superar sus limitaciones profesionales

mientras enseña. Por lo tanto, la coevaluación debería ser una práctica cotidiana dentro de las CAP que contribuya a mejorar el desempeño docente de manera permanente y que repercuta en la mejora de los aprendizajes.

Las CAP ofrecen múltiples potencialidades para el desarrollo profesional como la práctica de la coevaluación. Sin embargo, desde un inicio debe existir criterios claros o desempeños específicos consensuados en la comunidad para realizar la evaluación periódica y que sirva de base para las reflexiones críticas, las propuestas de mejora o los compromisos de cambio. De la misma forma, se sugiere que los integrantes de la CAP diseñen instrumentos que ayuden a aplicarla desde una mirada formativa, reparadora, solidaria y con respeto al otro.

La coevaluación entre docentes es una categoría que tiene potencial para ser investigado de manera más sistemática y su aplicación contribuiría a mejorar el desempeño del docente. Además, no es una práctica consuetudinaria entre los docentes porque generalmente está asociada a la evaluación que realizan los estudiantes con sus pares. No obstante, las CPA se configuran como un ámbito inclusivo, democrático y de diálogo horizontal entre los profesionales que tiene el potencial para favorecer significativamente la práctica de la coevaluación entre los docentes y que va a permitirles superar sus limitaciones a partir de la evaluación del otro.

### **Referencias bibliográficas**

Aguayo Lorenzo, E., Lamelas Castellanos, N., Iglesias Casal, A., López Andión, C., & Rodríguez González, X. A. (2018). Coevaluación como vía de aprendizaje: dos experiencias en el Grado de Economía de la USC. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 10, 24-32.

Aparicio-Molina, C., & Sepúlveda-López, F. (2018). Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 55-73.

Bailey, J., Mortera, L. E., & Flores, M. (2021). Comunidades profesionales de aprendizaje en escuelas públicas mexicanas: Explorando su desarrollo. *Educación XX1*, 24(2), 283-304.

Basurto-Mendoza, S. T., Moreira-Cedeño, J. A., Velásquez-Espinales, A. N., & Rodríguez-Gámez, M. (2021). Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(3), 828-845.

Borjas, M. (2018). *La coevaluación y el desarrollo del pensamiento crítico en escenarios de educación secundaria*. (Ponencia). Congreso de Investigación y Pedagogía III. **Universidad Pedagógica y Tecnológica, Colombia**.

Cerezal, J., & Fiallo, J. (2002). *Los métodos científicos en las investigaciones pedagógicas*. <https://bit.ly/metodocientificocerezalfiallo2002>

Cerezal, J., & Fiallo, J. (2005). *Cómo investigar en Pedagogía*. Ed. Pueblo y Educación.

Domingo-Segovia, J., Bolívar-Ruano, R., Rodríguez-Fernández, S., & Bolívar, A. (2020). Professional learning community assessment-revised (PLCA-R) questionnaire: Translation and validation in spanish context. *Learning Environments Research*, 23(3), 347-367.

Fullan, M., & Rincón Gallardo, S. (2020). *La gestión del cambio y la autoevaluación institucional*. <https://bit.ly/sineaceminedulagestiondelcambio2020>

Galaz, A., Contreras, C., & Acosta, P. (2017). Comunidades profesionales de aprendizaje: oportunidades de desarrollo profesional en la exclusión y diversidad rural. *Educação*, 42(3), 505-520.

- Garay Montañez, N., Alarcón Peña, A., Gil Sánchez, J., Heredia Sánchez, L., Llorca López, A. M., López-Tarruella Martínez, A., ... & Ramón Cabrerizo, E. (2018). *La coevaluación como método de enseñanza/aprendizaje en el Grado en Derecho: la experiencia en Derecho Constitucional, de Migraciones y Relaciones Privadas Internacionales*. Universidad de Alicante.
- Gómez Ruiz, Á., & Quesada Serra, V. (2017). Coevaluación o evaluación compartida en el contexto universitario: la percepción del alumnado de primer curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 9-30.
- Guerra, P., Rodríguez, M., & Zañartu, C. (2020). Comunidades profesionales de aprendizaje en educación parvularia en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 50, 828-844.
- Hernández, F. G. (2022). *Comunidades profesionales de aprendizaje para fortalecer la práctica docente de una institución educativa de jornada escolar completa de Ancash*. (Trabajo académico). Universidad San Ignacio de Loyola.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación*. Ed. McGraw Hill.
- Krichesky, G. J., & Murillo Torrecilla, F. J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.
- Losada Sierra, M., & Villalba Gómez, J. A. (2021). La pandemia y los retos para la educación. *Revista Academia y Virtualidad*, 14(1), 9-11.
- Lugo Pulgarín, P. A. (2018). *La coevaluación como estrategia para el fortalecimiento del aprendizaje cooperativo en el área de filosofía*. (Tesis Doctoral). Universidad Externado de Colombia.
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2022). The Feedback Given by University Supervisors to Student Teachers During Their Co-assessment Meetings. *Frontiers in Education*, 7. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2022.848547/full>
- Malpica, F. (2018). *Comunidades Profesionales de Aprendizaje: ¿clave del cambio*. <https://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/wp-post-to-pdf-enhanced-cache/1/comunidades-profesionales-aprendizaje-clave-del-cambio.pdf>
- Morales-Inga, S., & Morales-Tristán, O. (2020). Viabilidad de Comunidades Profesionales de Aprendizaje en sistemas educativos de bajo desempeño. *Educación y educadores*, 23(1), 91-112.
- Murillo Torrecilla, F. J., & Krichesky, G. J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. ONU. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Peña, M. (2019). *Educar para la ciudadanía: fundamentos, metodologías y desarrollo profesional docente*. Universidad de Chile. <https://infod.edu.sv/wp-content/uploads/2019/08/Educar-para-la-ciudadania.pdf#page=169>
- Perú. Ministerio de Educación del Perú. (2003). *Ley General de Educación 28044*. MINEDU. [http://www.minedu.gob.pe/p/ley\\_general\\_de\\_educacion\\_28044.pdf](http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf)
- Perú. Ministerio de Educación del Perú. (2012). *Marco del Buen Desempeño Docente*. MINEDU. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>

- Perú. Ministerio de Educación del Perú. (2014). *Marco del Buen Desempeño Directivo*. MINEDU. [http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco\\_buen\\_desempeno\\_directivo.pdf](http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf)
- Perú. Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*. MINEDU. <https://bit.ly/curriculonacionalMINEDU2016>
- Perú. Ministerio de Educación del Perú. (2020). *Proyecto Educativo Nacional 2036: el reto de la ciudadanía plena*. MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>
- Perú. Ministerio de Educación del Perú. (2021a). *Resolución Viceministerial N° 186-2021-MINEDU*. <https://bit.ly/resolucionMINEDU2021>
- Perú. Ministerio de Educación del Perú. (2021b). *Orientaciones para el desarrollo de las comunidades de aprendizaje profesional (CAP) en las redes educativas (re) en el marco del servicio educativo a distancia*. MINEDU. <https://bit.ly/MINEDUorientacionesCPA2021>
- Rivera Huaranga, N., & Ledesma Cuadros, M. (2021). (2021). Comunidades profesionales de aprendizaje en un contexto remoto por la emergencia sanitaria. *Educa UMCH*, 6(17).
- Rodríguez Gómez, G., Ibarra Sáiz, M. S., & García Jiménez, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 198-210.
- Schaap, H., & de Bruijn, E. (2018). Elements affecting the development of professional learning communities in schools. *Learning environments research*, 21(1), 109-134.
- Snyder, H. (2019). Revisión de la literatura como metodología de investigación: una visión general y directrices. *Revista de investigación empresarial*, 104, 333-339.
- Torres-Cajas, M., Lara-Velarde, A., Yépez-Oviedo, D., & Heredia-Arboleda, E. (2021). Teacher coassessment process in higher education. *Atenea*, (523), 347-363.
- Van Gasse, R., Lesterhuis, M., Verhavert, S., Bouwer, R., Vanhoof, J., Peter, V. P., & De Maeyer, S. (2019). Encouraging professional learning communities to increase the shared consensus in writing assessments: The added value of comparative judgement. [Encouraging professional learning communities] *Journal of Professional Capital and Community*, 4(4), 269-285.



## **IMPORTANCIA DE LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN EDUCACIÓN**

**Sulinda Chirinos Velásquez**

Centro de Educación Básica Especial-01. Abancay, Perú.

**Marina Lagos Aedo**

Dirección Regional de Educación. Apurímac, Perú.

A través de la historia, la discapacidad sufre transformaciones en su definición, en la antigüedad estaba relacionada a mitos y creencias como a poderes sobrenaturales o castigos divinos, esto producía rechazo y apartamiento, creándose manicomios para su atención, esta idea fue cambiando escalonadamente. El estudio de Valencia (2014), sobre estudios de la época antigua, describe que, por ser diferentes a la llamada normalidad, las personas con discapacidad enfrentaron la discriminación, en ese entonces grupos indefensos sin derecho a la vida, mucho menos a la libertad e incluso eran sometidos al aniquilamiento, encierros y abandono.

A inicios del siglo XX se empieza a ver la discapacidad desde un enfoque asistencial, creándose centros dedicados a la atención de estas personas, pero con una protección paternalista que no apostaban por la escolaridad de quienes eran identificados, sufriendo discriminación social y laboral. Ha ido evolucionando en sus concepciones y normas, desde el modelo de prescindencia hasta el modelo social.

Oliver (2009, citado por Seoane, 2011) manifiesta que la discapacidad ya no es una cualidad del ser humano si no el fruto de las conexiones

sociales resaltando la trascendencia de las apariencias del exterior y de la magnitud social en la conceptualización y el procedimiento de la discapacidad, que originó como resultado positivo, el predominio verdadero del establecimiento en la fundación de políticas legislativas y sociales en oposición a la discriminación de personas discapacitadas.

La Organización Mundial de la Salud (2001), la describe como un fenómeno complejo de relación al límite entre las peculiaridades humanas y su entorno, del mismo modo presenta la discapacidad por tipos, como física o motora, intelectual, psíquica y sensorial, dentro de esta última se encuentran la pérdida de la capacidad visual y limitaciones auditivas, al que se hace referencia en el presente estudio, población que por restricciones para oír, se encuentran en desventaja para una inclusión favorable en el contexto educativo.

A nivel internacional después de la conferencia de Jomtiem el año de 1990, se destaca la Educación para Todos, dando como respuesta una educación inclusiva que atienda de manera general respetando la diversidad de estudiantes sin exclusión (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1995).

Por otro lado, Echeita (2008), manifiesta que la inclusión educativa abarca a todos los estudiantes especialmente sin perder la mirada a los alumnos que se encuentran en situación de vulnerabilidad o en desventaja en lo que refieren al proceso de ser excluidos. Entendiendo en tal situación sin duda alguna que los alumnos discapacitados son los más vulnerables.

Es así que, a partir del enfoque inclusivo, los estudiantes sordos, son usuarios en aulas regulares de educación, donde reciben una atención con adecuaciones y ajustes razonables acorde a la individualidad para brindar respuestas a la diversidad en aula. El éxito de inclusión en el contexto educativo, dependerá de



la predisposición y compromiso de la institución educativa para obtener el resultado que se adecúe a las necesidades particulares, asimismo Booth & Ainscow (2004), manifiestan que inclusión son procesos que permiten el incremento de participación de estudiantes en los diversos escenarios de la escuela. Dichos autores, refieren que para fortalecer la inclusión debe partir de un análisis crítico reflexivo, utilizando variadas estrategias, metodologías, recursos concretos y visuales que promuevan y faciliten aprendizajes funcionales para su vida.

En tal sentido, según Robles (2012), refiere que la primera lengua de la población sorda viene a ser su lengua materna, las señas, siendo su segunda las otras lenguas de su contexto, considerando el bilingüismo. Por lo que, si el estudiante no es atendido en su primera lengua pierde interés por avanzar en sus aprendizajes.

Este estudio propicia reflexionar sobre la importancia de la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva en el ámbito educativo.

El presente estudio está relacionado a la investigación acción educativa, puesto que, son las actividades que se desarrollan en el día a día de la práctica pedagógica, el mismo que se recurre a la revisión de documentos, artículos, libros, producciones que permite realizar un análisis minucioso, que nos permitirá interpretar los datos obtenidos. Hernández et al. (2012), manifiestan que el fin está encaminado más hacia el descubrimiento y no a la comprobación o verificación, diferenciándose del cuantitativo.

La investigación cualitativa tomando en cuenta lo vertido por Taylor & Bogdan (1987), basados en fundamentos teóricos de la investigación cualitativa y relatos de otros investigadores, para exponer una propia perspectiva teórica que parte de las experiencias con el entorno, los conocimientos culturales y sentido ético, tal es así que se describe la calidad de las sesiones a desarrollar en el aula utilizando estrategias y materiales de forma diferenciada orientados a

obtener resultados en un aula inclusiva donde como usuario se tenga uno o más estudiantes con discapacidad auditiva.

Así mismo la investigación acción en el campo educativo, nos describe en las conclusiones del trabajo de investigación de Chocaiz et al. (2019), sobre la práctica educativa, cuya finalidad va orientado a lograr la calidad educativa, indica investigación-acción está orientada a la población identificada como es a los estudiantes sordos y ser atendidos de acuerdo a sus necesidades, dentro de un contexto educativo e inclusivo, lo que significa comprender la diversidad de estudiantes.

El planteamiento de los criterios metodológicos de sistematización, se formulan en interrogantes que sustenten el propósito del presente, siendo las siguientes:

¿Qué se entiende por educación inclusiva?, ¿qué se entiende por discapacidad auditiva y lengua de señas? y ¿cuáles son las condiciones para la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva?

La acción en la investigación es la experiencia que permite reconocer problemas y generar soluciones en el aprendizaje, aceptando diversidad, estilos y ritmos de aprendizajes, el respeto a las condiciones individuales de cada estudiante que presenta discapacidad auditiva, mediante la adecuación y ajustes curriculares en el contexto inclusivo.

Durante la Conferencia de Jomtien (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1995) se reunieron diferentes países incluido el Perú, en el cual se impulsa el reconocimiento y aceptación a la diversidad estudiantil en el entorno educativo, respondiendo al planteamiento educación para todos, sumando al sustento que se puede aprender juntos. De ahí, el enfoque de educación inclusiva, generándose compromisos en los presentes de impulsar dicho modelo e implementar normativas, a fin de

garantizar oportunidades educativas y atenciones diferenciadas acordes a las necesidades y habilidades, consecuentemente, erradicar toda forma de discriminación y/o exclusión.

Concerniente a educación inclusiva la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1995), resume de la Declaración de Salamanca, respecto a “Necesidades Educativas Especiales” como respuesta a diversidad en el ámbito escolar y que los alumnos en general reciban atención acorde a sus necesidades, características y potencialidades educativas, para lo cual es responsabilidad del sistema educativo que haga cambios en políticas organizacionales y gestionar una educación equitativa y de calidad. Entonces fomentar las prácticas inclusivas es garantizar que niños, niñas y jóvenes en condición o no de discapacidad reciban educación en igualdad de oportunidades, disminuir barreras de diferente índole que obstaculizan el acceso, participación y calidad en aprendizajes, poniendo atención en estudiantes candidatos de exclusión y deserción.

Alcalá et al. (2021), describen sobre los avances en la atención diferenciada a estudiantes en las diversas modalidades y niveles educativos, identificándose como un desafío para los profesionales en educación que exige reformular su práctica pedagógica coordinando con la familia y apostar por un trabajo interdisciplinario, buscando alianzas y asesoramiento de otros profesionales. Así mismo se dirige a que las escuelas actuales han de sumar esfuerzos para los éxitos inclusivos y garantizar aprendizajes de estudiantes, recurriendo a técnicas, recursos y estrategias propiciando el desarrollo de experiencias de aprendizaje que responda a la diversidad. En este aspecto cada vez son más los profesionales comprometidos en impulsar una cultura de la diversidad e inclusión que respeta la individualidad donde cada estudiante cuenta con diferentes capacidades para aprender.

El sentido del oído es de gran importancia a través de ella se puede acceder al lenguaje, en algunas circunstancias ha sido transformado, donde se produjo una pérdida de la audición, como consecuencia la persona tiene pérdida auditiva que puede ser leve, moderada y severa.

La discapacidad auditiva es la pérdida o irregularidad de la función del sistema auditivo, con alteraciones para oír y conlleva a limitar el lenguaje oral. La audición es la ruta por el cual se desarrolla el lenguaje y el habla. Cualquier perturbación al sistema auditivo afectará el desarrollo de la persona (Carrascosa, 2015).

Cañizares (2015), manifiesta que la discapacidad auditiva es cuando el ser humano ha sufrido un cambio físico en la fisiología del sistema auditivo, presenta discapacidad auditiva, que le imposibilita desenvolverse en su vida diaria normalmente y por consiguiente afectará su desarrollo y su comunicación, pudiendo ser hipoacúsicos o personas sordas.

Al estudiante con discapacidad auditiva se le debe brindar las condiciones que permitan lograr las competencias básicas de modo que desarrollen las habilidades, conocimientos y bastante práctica que le permita integrar aprendizajes, averiguar hacer uso de la información, desarrollar competencias lingüísticas que le servirán para comunicarse eficazmente en su vida productiva, frente a la lectura enfrentan grandes retos, reconociendo los bajos niveles de comprensión lectora (Hernández & Sánchez, 2012).

Los estudiantes discapacitados auditivamente deben tener un proceso efectivo en el proceso de avance del aprendizaje, brindándoles un ambiente social agradable que los comprenda y acoja dando oportunidades de participación en todos los procesos de desarrollo con la intención de garantizar un desarrollo afectivo, cognitivo y social. Este avance les dará la oportunidad de enfrentarse a los desafíos de manera eficiente (Moreno & Tejada, 2018).

Los seres humanos para comunicarse utilizan el lenguaje para expresar lo que piensan, actúan y recogen lo que el resto de las personas manifiestan; las personas sordas por su condición no desarrollan la expresión oral al igual que un oyente. El lenguaje que van a utilizar son las señas, porque no logran la lengua que usualmente utilizan dentro de su comunidad por su deficiencia auditiva, siendo necesario aprender lengua de señas que le permita interactuar y comunicarse con sus pares.

Las personas que presentan pérdida auditiva no son capaces de oír como otros que si oyen normalmente dentro de los estándares establecidos. Puede ser la pérdida leve, moderada o severa, en algunos casos afecta a uno o a los dos oídos. La Organización Mundial de la Salud (2021), manifiesta que individuos sordos muestran dificultad de oír, muy poco o nada y para comunicarse con los demás hacen uso de su lengua de señas.

Así mismo la Lengua de Señas es utilizada por la comunidad de sordos, siendo una de las formas que se desarrolla sobre la base del uso de manos, expresiones del rostro y movimientos de todo el cuerpo, acompañado con gestos. Es una manera que las personas con deficiencia auditiva manifiestan ideas, adquieren conocimientos, acceden a la cultura, se desenvuelven dentro de la sociedad y pueden lograr un puesto de trabajo. Por ello, debería enseñarse desde que el estudiante accede a la escuela para aprovechar todo lo que se brinda (Pérez, 2011).

Pietrosimol (1990), manifiesta que la lengua de señas puede ser conceptualizada del mismo modo que la comunicación oral porque se considera también una lengua natural, por tal motivo pueden utilizarse definiciones amplias, esto quiere decir que es un medio mediante el cual las personas sordas se comunican realizando sus actividades al interior de una cultura determinada.

En el proceso educativo para estudiantes con déficit auditivo, es importante aprender el alfabeto

manual o dactilológico porque permite reproducir cada letra del abecedario haciendo uso de la mano dominante y los dedos con escritura en el aire, facilitando el aprendizaje de la escritura y la comunicación pues cada grafía expresa la comprensión de las palabras. La lengua de signos es inherente a personas sordas, se necesita atención visual para captar los movimientos de las manos al realizar las señas, el cual reemplaza a la pronunciación, entonación, acentuación por la expresión facial, cuerpo y el movimiento rápido de las manos, para comunicarse.

A nivel mundial se maneja la lengua de señas con estructuras diferenciadas propias a cada contexto con la finalidad de construir y aprender situaciones que se encuentren relacionados con su vivencia individual o entorno cultural. Para los niños sordos intensos, es muy importante y trascendente para su vida tanto presente como futura utilizar como primera forma de comunicación la lengua de señas, con mucha más razón si se les motiva e incentiva incorporándose al bilingüismo desde edades muy tempranas, acompañado de la oralidad como segunda lengua.

Concerniente a inclusión educativa, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1995), resume de la Declaración de Salamanca, que los estudiantes en general tengan una educación de acuerdo a sus potencialidades, desarrollando competencias de participación en sociedad, siendo responsabilidad del sistema ofrecer calidad educativa. Entonces practicar la inclusión es garantizar que niños, niñas y jóvenes reciban educación en igualdad de oportunidades, disminuir barreras de diferente índole que obstaculizan el acceso, mejor participación y calidad en aprendizajes, poniendo mayor atención en estudiantes candidatos de exclusión y deserción.

Para una mejor comprensión de inclusión educativa es necesario requerir orientaciones políticas, planes educativos donde emprendan

individual y colectivamente autoridades, directivos y profesores en sus diferentes responsabilidades orientados a tal fin por lo que recurrimos a Ainscow et al. (2006), quienes refieren al análisis de culturas, políticas y prácticas educativas, para erradicar barreras que obstaculizan participación y aprendizajes de los estudiantes, identificándose tres relevantes variables como, presencia, participación y rendimiento en el proceso educativo, respondiendo a la diversidad con atención equitativa.

Desde la conferencia de Salamanca de 1994, surge la declaración de las necesidades educativas especiales (NEE), implementando políticas y legislaciones para su atención en los diferentes niveles y modalidades. El Ministerio de Educación de Perú (2007), indica que las NEE está referido a necesidades específicas de determinados estudiantes, quienes necesitan apoyo personalizado, diferente a otros estudiantes y no necesariamente referidas a una condición de discapacidad. Cualquier estudiante puede en algún momento o circunstancia presentar dificultades en su aprendizaje, que puede ser temporal o permanente.

La educación cumple un rol importante para la inclusión de escolares con discapacidad auditiva, que promueva oportunidades equitativas para todos sin excepción, para lo cual las instituciones deben asumir compromisos inclusivos, modificaciones estructurales y cambios actitudinales en los docentes, motivados a mejorar su desarrollo profesional y prácticas pedagógicas sobre la atención diferenciada promoviendo una convivencia armoniosa y respetuosa.

En este contexto, la educación para los estudiantes sordos debe brindarles oportunidades de acceso, permanencia, aprendizajes, participación, apoyos necesarios y promoción educativa. Son muy escasos los colegios que ofrecen enseñanza exclusiva a estudiantes sordos, aplicando el enfoque inclusivo, pasan a recibir una educación

en cualquier institución desde los primeros niveles y ser parte del grupo heterogéneo de estudiantes en igualdad de oportunidades.

En estudiantes sordos se da la necesidad del bilingüismo, que para interactuar con su pares oyentes y ser partícipes durante las actividades de aprendizaje en la mayoría requieren de su lengua de signos como también es necesario impartirles en lo oral y escrito propio de su entorno, ofreciéndoles oportunidades de comprensión y convivencia armoniosa, que le permitan adquirir habilidades comunicativas y sean capaces de desenvolverse de forma autónoma en diferentes contextos, con pleno compromiso del docente para autoformarse en la lengua de señas; así mismo, el compromiso de la familia (Domínguez, 2009).

Tomando la experiencia de Chile, que en el campo de discusión de su estudio, Larrazabal et al. (2021), identifican debilidades en cuanto a financiamiento, escasa planificación en equipo de docentes, mínimas adecuaciones que limitan la participación en aula, así mismo no se adaptan a la enseñanza y evaluación, acá se identifica al grupo de los sordos que también les cuesta adaptarse al mundo de los oyentes, por lo que se hace necesario incorporar el uso y manejo del lenguaje en señas.

Respecto al acceso en educación superior de educandos sordos se considera estrategias de inclusión en este nivel, lo aportado por Salazar (2017), de estudios realizados describiendo desde las evaluaciones de admisión en instituciones superiores o universidades, a pesar que vienen adaptadas no es suficiente como para el entendimiento. El compromiso de la entidad en cumplimiento a lo reglamentado o las bonificaciones sobre la inclusión se dan otras formas como el examen oral por un intérprete de señas, por el cual algunas veces logran ingresar, sin embargo, al interior durante su formación surge otra frustración, en sus capacidades de comprensión principalmente de lectura, donde



se hace necesario el acompañamiento de un intérprete de signos en los primeros ciclos que poco a poco va dejando y emprender de forma autónoma; que a futuro se forma un gran profesional.

Según Marschark et al. (2014), existe un amplio acuerdo en que simplemente colocar personas sordas niños en una escuela regular (sin apoyo) no garantiza su éxito; más bien, a menudo presagia un desastre. Más allá de eso, sin embargo, las opiniones sobre la inclusión son mezcladas. Como reflejan los artículos de este número, la mayoría de los educadores e investigadores están de acuerdo en que la inclusión es una elección, a lo largo de un continuo de opciones educativas. No obstante, el éxito de cualquier programa inclusivo en particular depende de cómo se defina la inclusión dentro del contexto de las actividades cotidianas, así como las filosofías que subyacen al programa. Así, la diferencia entre un programa de inclusión y una cultura de inclusión es destacada en varios artículos de este número que todos los artículos dejan en claro que la inclusión puede tener éxito solo si implica una colaboración real entre maestros, estudiantes y padres. El “resultado final” es que la inclusión es tanto una cuestión política como educativa o jurídica. Tenemos que preguntarnos si algún particular entorno “inclusivo” verdaderamente abraza la diversidad, diferentes estilos de aprendizaje y necesidades o simplemente trata de minimizar.

La implementación de programas bilingües para sordos se puede encontrar tanto en escuelas para sordos como en escuelas ordinarias. Estos programas satisfacen las necesidades no solo de los niños sordos, sino también de los niños sordos con implantes cocleares, sordos y oyentes (Foster et al., 2003).

Si se considera a los niños sordos y lectores tempranos dentro del contexto del desarrollo integral del niño, se puede ver que necesitan una base sólida de lenguaje para la comunicación,

el pensamiento y el aprendizaje. Las habilidades del habla no son suficientes. La comunicación visual, como la seña, podría apoyar el desarrollo del habla retrasada de los niños. Claramente, se debe evaluar el entorno para determinar si está apoyando las necesidades del niño. El modelo enfatizará que un estado de sordera auditiva es simplemente una diferencia y no un déficit.

Los modelos de deficiencia deben ser reemplazados por modelos de desarrollo que controlen el desarrollo del funcionamiento ejecutivo, el desarrollo lingüístico y el desarrollo socioemocional, que se convertirán en los cimientos para el aprendizaje y el éxito académico posterior. Muchos niños pequeños sordos de padres oyentes de hogares que no hablan señas aún no han desarrollado o habilidades básicas de comunicación interpersonal, dejándolos sin la base lingüística para ingresar a la escuela. El monitoreo del desarrollo para evaluar hitos lingüísticos conocidos podría haber enviado señales de advertencia que habrían permitido modificaciones de intervenciones tempranas para prevenir o reducir estos retrasos lingüísticos de varios años (Andrews et al., 2014).

Según estudios en Europa de Krausneker et al. (2020), la combinación de educación bilingüe e inclusiva es un desafío especial; solo alrededor de un tercio de los países estudiados aquí tienen algunas escuelas regulares con metas educativas bilingües bimodales definidas para los alumnos con discapacidad. La educación inclusiva se percibe como una amenaza para la educación de calidad cuando resulta en el cierre de escuelas especiales sin ninguna provisión para la educación bilingüe bimodal inclusiva.

El Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), como alternativa organizada de profesionales en instituciones de básica especial (CEBE), de labor itinerante, actúa como intermediario importante en el acompañamiento a estudiantes inclusivos, orientando a los profesionales en insertar



planes y elementos curriculares adaptados acorde a la discapacidad que presenten los alumnos, promoviendo atención igualitaria en la enseñanza-aprendizaje. De igual forma, realiza un trabajo articulado con la familia a fin de asumir compromisos en los aprendizajes de sus hijos, cuya función permitirá mejorar el servicio educativo a todos los que presenten necesidades educativas especiales y su inclusión sea de éxito promocional en las diferentes etapas del sistema educativo (Perú. Ministerio de Educación, 2011).

En términos de cierre del presente, se resalta los aportes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1995), que se continúa con el fortalecimiento a la educación inclusiva y la implementación de políticas educativas, renovaciones estructurales, organizacionales, rectificando falencias en el sistema educativo, orientados a mejorar la educación atendiendo la diversidad de acuerdo a las condiciones de necesidades especiales y exigencias del enfoque por competencias.

Dentro del contexto de diversidad se tiene como usuarios a niños, niñas y jóvenes con diversos niveles de pérdida auditiva, quienes al margen de sus derechos requieren recibir una educación en igualdad de oportunidades, respetando su manera de comunicación y comprensión distinto a lo habitual considerando que los demás sentidos actúan en similitud a los demás o llamados oyentes, así mismo, demuestran una interacción activa, que espera motivación para involucrarse en el transcurso del aprendizaje, se hace imprescindible ajustes curriculares necesarios que respondan a la individualidad mediante un plan educativo que incluya la principal herramienta con la que va iniciar su comunicación sea el bilingüismo con señas y oral propias del contexto donde se desenvuelve.

Se habla del bilingüismo porque la comunidad sorda inicia su comunicación en lengua de señas, siendo su expresión natural, configuración gestual y percepción visual, que le permite

interactuar con su entorno, familiar y social aun sean o no oyentes; y la otra lengua viene a ser la que utilizan en su medio que puede ser el español u otra propia de su medio cultural; ambas deben desarrollar habilidades comunicativas en simultáneo. (Robles, 2012).

Concluyendo que la educación para estudiantes sordos desde el inicio de su escolaridad se les debe asistir en su primera lengua, para lo cual, las instituciones deben reestructurar los instrumentos de gestión con principios inclusivos y en la labor pedagógica, los profesores debieran renovar su práctica en ambas lenguas que exige hacer uso de métodos nuevos de intervención, variadas estrategias incluido la bimodal, es decir hablada acompañado con señas; el alfabeto dactilológico y otros recursos de motivación los organizadores gráficos que generen mejorar aprendizajes (Vega, 2021).

### **Referencias bibliográficas**

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools developing inclusion*. Routledge
- Alcalá, M., & Leiva, J. (2021). *Educación inclusiva y atención a la diversidad*. Ed. OCTAEDRO, S.L.
- Andrews, J., Hamilton, B., Misener Dunn, K., & Clark, M. D. (2014). Lectura temprana para niños pequeños sordos y con problemas de audición: marcos alternativos. **Psychology**, 7(4).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2004). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO-OREALC. [https://www.uv.mx/cendhiu/files/2021/11/Indice\\_Inclusion.pdf](https://www.uv.mx/cendhiu/files/2021/11/Indice_Inclusion.pdf)
- Cañizares, G. (2015). *Alumnos con déficit auditiva. Un nuevo método de enseñanza-aprendizaje*. Narcea.

- Carrascosa, J. (2015). *La discapacidad auditiva. principales modelos y ayudas técnicas para la intervención*. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 1(2), 101-113.
- Chocaiz, M., Martelo, Y., & Blanquicett, R. (2019). El método de investigación acción en el área educativa: un ejercicio pertinente e inclusivo para los formadores del siglo XXI. *Revista Oratores*. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/328/3281345007/html/index.html>
- Dirección Regional de Educación Apurímac. (2022). *Proyecto Educativo Regional 2022 al 2036*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2086086/Proyecto%20Educativo%20Regional%20de%20Apur%C3%ADmac%202022%20-%202036.pdf>
- Domínguez, A. (2009). Educación para la Inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 45-51.
- Echeita, G., & Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2).
- Foster, S., Mudgett-Decaro, P., Bagga-Gupta, S., De Leuw, L., Domfors, L., Emerton, G., Lampropoulou, V., Ouellette, S., Van Weert, J., & Welch, O. (2003). *Cross-cultural definitions of inclusion for deaf students: a comparative analysis*. *Deafness & Education International*, 5(1), 1-19.
- González, R., Zapata, L., & Gaviria, A. (2022). *Caracterización de las estrategias curriculares inclusivas que ejecuta la Universidad de Quindío para atender a los estudiantes con discapacidad auditiva*. <https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/9627/1/DDEPDH136.pdf>
- Hernández, B., & Sánchez, J. (2012). *La educación del estudiante con discapacidad auditiva: experiencia en la escuela inclusiva*. Ed. Asociación INFAD. Universidad de Salamanca.
- Krausneker, V., Becker, C., Audeoud, M., & Tarcsiová, D. (2020). *Bilingual school education with spoken and signed languages in Europe*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(5).
- Larrazabal, S., Palcios, R., & Espinoza, V. (2021). *Inclusión de estudiantes sordos/as en escuelas regulares en Chile: Posibilidades y limitaciones desde un análisis de prácticas de aula*. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(1), 75-93.
- Marchesi, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Alianza Editorial.
- Marschark, M., Young, A., & Lukomski, Y. (2014). *Perspectives on Inclusion*. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 187-188.
- Monfort, M., Rojo, A., & Juárez, A. (1982). *Programa elemental de comunicación bimodal*. CEPE.
- Moreno, R. y Tejada, A. (2018). *Atención a la diversidad e inclusión educativa: implicaciones didácticas*. La Ciudad Accesible.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1995). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019a). *La Educación Inclusiva*. <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019b). *Educación inclusiva. Recomendaciones de la UNESCO para una inclusión educativa*. Portal educativo: Educa y Aprende. <https://educayaprende.com/educacion-inclusiva/>
- Organización Mundial de la Salud. (1980). *Clasificación Internacional de deficiencias, discapacidad y minusvalías*. OMS. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/131983/8486852455-spa.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Pérez, B. (2011). ¿Lengua de señas? <https://cultura-sorda.org/lengua-de-senas/>
- Perú. Consejo Nacional de Educación. (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036*. Ministerio de Educación. <https://www.gob.pe/institucion/cne/noticias/499117-proyecto-educativo-nacional-al-2036-promueve-inclusion-y-equidad>
- Perú. Ministerio de Educación. (2015). *Lengua de Señas Peruanas*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5545/Lengua%20de%20se%C3%B1as%20peruana%20gu%C3%ada%20para%20el%20aprendizaje%20de%20la%20lengua%20de%20se%C3%B1as%20peruana%2c%20vocabulario%20b%C3%A1sico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Perú. Ministerio de Educación. (2015). *Lengua de Señas Peruanas: guía para el aprendizaje de la lengua de señas peruana, vocabulario básico*. DIGEBE.
- Pietrosemol, L. (1990). *Señas y Palabras*. Universidad de los Andes Mérida.
- Robles, M. (2012). *Tendencia educativa bilingüe y bicultural para la educación del sordo: Un nuevo camino hacia la inclusión*. Unirevista.es, 1. <file:///C:/Users/Admin/Downloads/Dialnet-TendenciaEducativaBilingueYBiculturalParaLaEducaci-4043209.pdf>
- Salazar, M. (2017). *Estrategias para la inclusión de estudiantes sordos en la educación superior latinoamericana*. Ratio Juris, 13(26), 193-214.
- Salazar, P. A., Flórez Romero, R., & Cuervo Echeverri, C. (2009). *Comprensión de los procesos de inclusión educativa de estudiantes sordos desde una perspectiva organizacional*. Pedagogía y Saberes, 32, 73 – 86.
- Seoane, J. (2011). *¿Qué es una persona con discapacidad?* Ágora: Papeles de Filosofía, 30(1), 143-161.
- Svartholm, K. (2010). *Educación bilingüe para niños sordos en Suecia*. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 13(2).
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. PAIDOS.
- Valencia, L. (2014). *Breve historia de las personas con discapacidad: de la opresión a la lucha por sus derechos*. <https://rebellion.org/docs/192745.pdf>

# IMPLICANCIAS DE LA DESINTEGRACIÓN FAMILIAR EN LA EDUCACIÓN DE LAS JÓVENES GENERACIONES

**Constantino Solís-Gutiérrez**

Institución Educativa “Christine Hart”. Apurímac, Perú.

La familia como célula fundamental de la sociedad juega un papel importante en la educación de los jóvenes, sin embargo, cuando ocurre la desintegración familiar ello puede ser perjudicial si no existe una preparación previa, incluso un estudio actual revela que *“la falta de armonía familiar puede estar relacionada con una mayor incidencia de enfermedad depresiva grave en los hijos de padres divorciados”* (Maajeeny, 2022, p.75); ante ello, este trabajo tiene la finalidad de analizar aspectos de desintegración familiar y su repercusión en estudiantes.

La desintegración familiar puede ser una situación desestabilizadora de lo más simple hasta lo más doloroso, por lo que los jóvenes deben estar preparados para enfrentar estas situaciones, de manera autónoma y con estilos de afrontamientos adecuados que le permitan restablecer su autoestima y su funcionamiento escolar.

La familia juega un papel importante en la sociedad es el núcleo, motor y corazón de la sociedad, así con sus usos y costumbres, tradiciones con sus creencias y con sus valores encaminan a las futuras generaciones, es así en el seno del núcleo familiar todos los integrantes pueden desarrollarse de manera completa e integral. Muchos indican que en este centro es que se organizan todos los miembros e integrantes, cuando la familia ofrece la calidez

en su hogar, la parte emocional del estudiante se desarrolla, motivando a continuar acciones de aprendizaje, asimismo diseñar y organizar, construir su aspiración.

En la mayoría de los casos se ha observado también a los futuros jóvenes ciudadanos del futuro cuando no les sucede algo piensan que todo va a transcurrir en la normalidad, no valoran a sus padres. Al contrario de este hecho, la desintegración viene para arrasar con todo lo integral que hayan podido transcurrir anteriormente. Cuando hay unidad familiar se desarrollan todas las facultades cognitivas y conductuales más esenciales para la vida. En buena parte, en todo estudiante a la edad de 12 a 16 años sus emociones, temperamentos, sus sensaciones, estado de ánimo y entre muchas experiencias irán manifestándose en sus actitudes lo cual va ir guiada por la familia, pues ella sabe encaminar de acuerdo a la situación social en que se encuentra. Con ello se puede afirmar que la buena convivencia dentro de la familia va paralelamente con el sentir y esto a su vez se manifiesta en su conducta psicológicamente.

Uno de los casos más típicos de la desintegración que afecta casi integralmente es cuando ocurre una muerte, suicidio de los padres u otro acontecimiento menos pensado de manera intespensiva. Los horrores que las niñas, niños, adolescentes y padres viven han dejado cicatrices muy difíciles de sanar, al crear cambios bruscos en la personal.

De la misma manera, se entiende que *“el rendimiento escolar es el reflejo del desarrollo integral del estudiante”* (Baldeon, 2018, p. 33), pues en esta etapa los estudiantes definen su vida tal como indicamos líneas arriba, tal contexto será también materia de análisis.

La desintegración familiar siempre estará presente en todas las sociedades, aunque no en su mayoría. Este hecho estadísticamente en un 2 % del total de los estudiantes mínimamente se



observa, para ello es necesario recordar de manera antelada la organicidad de la familia, pues desde allí parte este hecho.

Según Pérez (2010) *“la unión del padre y la madre da al niño una base sólida para la formación de su personalidad”* (p. 14). La familia mientras esté unida, contribuye a la formación integral de la humanidad, al formar integralmente a los futuros jóvenes con los valores ético-morales, por ello actualmente toda persona aspira a tener una familia sólida, donde los jóvenes gocen el calor afectivo. Pero no todo ocurre así, por muchos factores este esquema se rompe, produciéndose la desintegración. La desintegración familiar es un fenómeno social que cual ocurre en diferentes tipos de sociedades y afecta la salud de los estudiantes y de muchas personas naturales descomponiendo la organicidad sin haber sido planificado, perjudicando el tránsito óptimo de la convivencia, y afectando psicológicamente de manera especial a los más jóvenes, ello se puede evidenciar en un estudio actual que rescata que *“da desintegración de las familias, puede influir en la baja autoestima del adolescente”*. (Baldeon, 2018, p. 29)

La autoestima en los estudiantes es un factor determinante en su formación académica como también paralelamente en su desarrollo emocional, pues en esta etapa el joven inicia a tomar conciencia de su propia existencia, diferenciar lo importante de su vida marcando hitos a través de una relación entre estudiantes y diferenciando también la forma de vida con sus padres. En tal sentido, la autoestima juega un papel importante para construir su identidad, pero cuando hay una ruptura familiar se va disminuyendo su autoestima personal.

Son múltiples los estudios que relacionan la autoestima con varias facetas de la vida escolar de los estudiantes (Carranza Esteban et al., 2022; Alkhasawneh et al., 2022; Yu et al., 2022; Parmer, 2022; Luo et al., 2022), perfilándose en Perú un interesante estudio que aborda la influencia de la satisfacción familiar y académica en la satisfacción vital de estudiantes, y connota el papel mediador de la autoestima (Carranza Esteban et al., 2022). De manera general los estudios sobre autoestima en los estudiantes tienen una amplia literatura científica en Scopus (Figura 1).

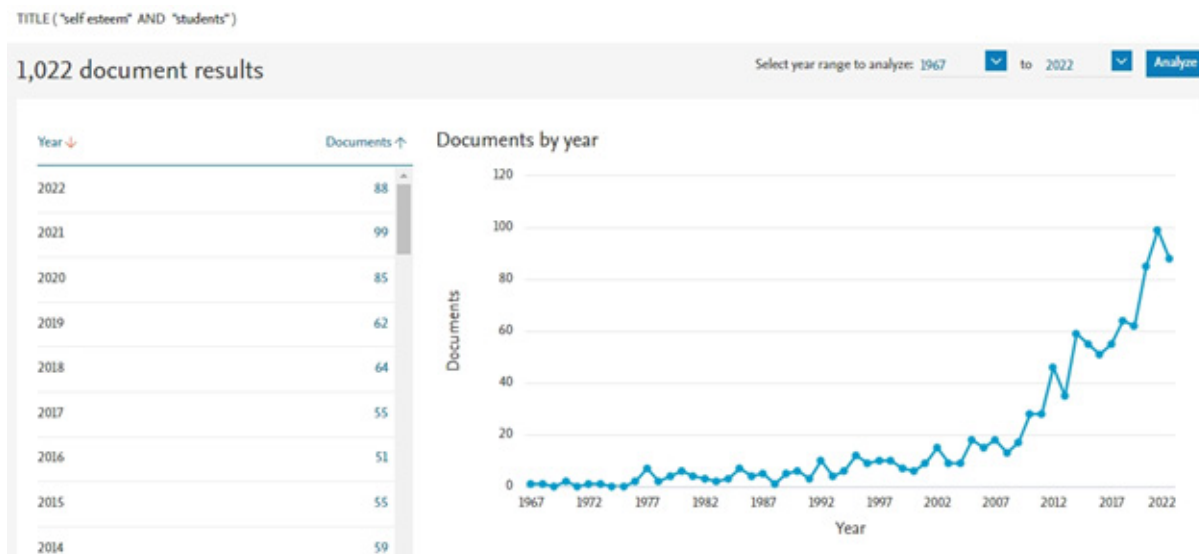


Figura 1. Estudios que abordan la autoestima en estudiantes.

Y es que la desintegración familiar puede tener una repercusión importante en la autoestima del joven y esto a su vez puede influir directamente en el desempeño académico. Moreno & Díaz (2021),



expresan que *“la desintegración conduce a un desamparo holístico de los miembros de la familia, sobre todo de los más vulnerables quienes, por su edad o ciclo de desarrollo, no se pueden proteger o no pueden ser atendidos”* (p. 3). Galarza et al. (2010), denominan la desintegración familiar como la “ausencia parcial, temporal o total de uno de los progenitores”. (p. 30)

Esta desintegración tendrá un impacto diferente en el desempeño escolar en función de la preparación que tenga el joven. Existen estudiantes que a consecuencia de este fenómeno toman ciertas acciones que impactan en toda su vida. Estudiantes que se sienten afectados psicológica y emocionalmente, con bajos rendimientos académicos, problemas de aprendizaje, pero también existen estudiantes con rendimientos casi óptimos que evidencian la superación, aunque con dificultades, pero cumplen, tratan de superar sus problemas con fines de salir adelante. Otros toman la decisión de trabajar y seguir adelante.

Cuando se habla de la desintegración de inmediato se dirige la mirada a aquellos estudiantes en el que han perdido a uno de sus familiares directos, es decir, a sus progenitores que les dio vida, y de manera antelada obviamente este problema abarcará a estudiantes de diferentes edades. En tal sentido, habrá un hogar destruido, asimismo el estado emocional muy decaído de quienes fueron afectados en ese hogar no importando la cantidad que estuvieron integradas.

*“El problema de las relaciones entre el contexto familiar y el contexto escolar, se plantea con mucha frecuencia en términos de ajuste o desajuste entre la cultura familiar y la cultura escolar”* (Zuazo, 2013, p. 22). Por otro lado, la desintegración puede afectar la cultura familiar y ser sus miembros víctimas de ofensas y chantajes de otros que solamente piensan en destruir a pesar de la delicada situación en que se encuentran. Para entenderlo y conocerlo mejor, los motivos por lo que ocurre enumeraremos

algunas formas de la desintegración, entre ellos son: abandono, divorcio, abandono involuntario, frágil situación económica, por el machismo, consumo de alcohol, delincuencia, despoblación, enfermedades, muerte, adulterio, intimidación familiar y psicológica, desidia familiar, accidentes, bajo nivel cultural y la incomunicación. Cualquiera de estos motivos puede causar desintegración familiar.

Para evidenciar la consistencia del planteamiento es necesario antes de realizar algunos esbozos, acudiendo a la revisión documental, pues toda opinión nacerá producto de la discusión y revisión de las literaturas científicas referidas al tema en estudio, destacando los aportes coherentes a la desintegración familiar y su implicancia en el ámbito escolar.

Para desarrollar nuestra postura se ha desarrollado utilizando como un medio un tipo de análisis textual descriptivo (Medina & Deroncele, 2019, 2020), con la intencionalidad de analizar con un enfoque sistémico las posibles repercusiones (León-Rodríguez, 2021). Para el tema en cuestión se requiere la descripción del problema, y la determinación de sus implicancias en la educación de las jóvenes generaciones.

Para encontrar el grado de implicación y el efecto, es necesario conocer a través de la evidencia científica; las causas, así como las consecuencias. Además, conceptualizar los factores de desintegración. Para entender mejor el contenido de este trabajo es necesario hacerse las siguientes interrogantes desde una perspectiva epistémica (Deroncele, 2020, 2022): ¿qué es la desintegración familiar?, ¿cuáles son los factores comunes para la desintegración familiar? y ¿cuáles son las implicancias de la desintegración familiar en la educación de las jóvenes generaciones?

Se puede afirmar que la desintegración familiar es una ruptura familiar sea materna, paterna o en ambos casos por diferentes acontecimientos, en donde lo único que queda afectado es el

adolescente, perturbando su estado emocional, que a la larga impactará sea en su desarrollo corporal, emocional, y principalmente en su aprendizaje (Castañeda, 2021). El concepto de hogar desunido o desintegración familiar se aplica a un número grande de situaciones múltiples que provocan repercusiones psicológicas principalmente en los hijos (Zuazo, 2013).

Desde otro punto de vista se define que *“la familia y la escuela deben marchar juntas en la educación de los niños”* (Baldeon, 2018, p. 17), de ahí la importancia del acompañamiento de los padres en la educación de sus hijos(as) velando sobre el logro de sus aprendizajes y la comunicación constante a través de sus experiencias.

Por otro lado, también se debe velar ante una distorsión que le puede causar la sociedad que le rodea si la comunicación afectiva falla, es muy importante también la comunicación con sus maestros y otros integrantes como autoridades de su centro de estudios referente al comportamiento que deben asumir si ocurriese en un momento menos pensado algunas dificultades inesperadas que estaría rompiéndola unidad familiar, *“la distorsión o mal funcionamiento de los roles asignados creando una situación inadecuada”*. (Zuazo, 2013, p. 30)

Esta desintegración sucede en todas las sociedades y en cualquier tiempo, no hay diferencia en clases sociales pobre, media ni superior, tampoco la fecha en que va a ocurrir y viene generando consigo serios problemas en la familia o en los jóvenes. Como un fenómeno social permite estar preparados, analizar la situación de cada familia y en función a ello participar en capacitaciones con los profesionales como los psicólogos. Hay diferentes formas en donde ocurre y son diferentes motivos que conllevan.

La desintegración familiar debe de entenderse no necesariamente como la separación y/o el divorcio, sino que es la descomposición de las relaciones entre miembros de una familia originando conflictos irresueltos y/o mal resueltos

en su interior produciendo la carencia de proyectos comunes entre los integrantes de una familia (Laurens, 2006, citado en Zuazo, 2013).

### **¿Cuáles son los factores comunes para la desintegración familiar?**

En lo económico: El factor económico es un factor del ambiente, las diferencias sociales y ambientales, surgen de las diferencias económicas (Zuazo, 2013). Este factor es lo que se ve en familias pobres, pues producto de ello, muchos de los padres, madres e incluso los mismos estudiantes desorientan su vida. Prefieren trabajar que estudiar. Otros mientras se dedican a actividades ilícitas como integrantes de los narcotráficos que terminan en las cárceles o con la muerte. Otro caso es cuando el padre pierde sus funciones, se altera ocurriendo cambios que dan como resultado el desamparo, abandono; ocurren períodos críticos durante los cuales la mujer se ve en la apremiante necesidad de brindar ayuda a su familia teniendo que trabajar fuera del hogar así va perdiendo a su hijo/hija y éste a su vez poco a poco encuentra un camino diferente con malos amigos o amigas.

En tiempos pasados el trabajo principal de la mujer fue el de atender al esposo, cuidar y criar a los hijos y dedicándose a sus tareas del domicilio. En estos últimos tiempos las mujeres ocupan un papel sumamente importante en la sociedad, sin embargo, por no distribuir el preciado tiempo en partes equivalentes hace que la relación sea débil, pues la figura de la abnegada mujer en el hogar es indispensable, por ello en la actualidad las familias van perdiendo estabilidad en vista de que no existe esa relación cercana, la flexibilidad por no reconocer las necesidades personales. Sin duda, la familia forma una estructura orgánica de la sociedad, por la cual ellas los transmite los valores y la cultura. Si funciona medianamente bien, el complemento generacional va a ser con eficacia, con personas capaces de convivir e interactuar generosa y eficazmente. Incluso ese joven o señorita estará en condiciones de

afrontar posteriormente, todo depende de una buena base de educación familiar.

En lo social: *“el medio social constituye un elemento importante para la vida del hombre. El aspecto físico y social, están ligados a su vida orgánica e influyen en el desarrollo anímico del niño”* (Zuazo, 2013, p. 47). El aspecto social es el medio por donde los seres humanos practican, la interrelación debe de existir en toda familia integrada, una comunicación fluida, pero no es similar la conducta que demuestra un joven desamparado. La falta de amor y de comprensión entre la pareja o cualquiera de sus integrantes, igualmente la mala comunicación, podría llevar a la infidelidad del hombre como de la mujer que conllevaría a la ruptura del matrimonio, con esto lo único que queda afectado es el joven. Otro que daña a la familia es el consumo del alcohol, pues dentro de la sociedad se ha constituido como erróneo ante la sociedad y este contribuye a la dejadez del hogar, mala inversión de recursos económicos, sobre todo perjudicar la salud mental y corporal.

En lo cultural: ocurre en familias numerosas de bajos recursos económicos, se debe por el deficiente nivel de instrucción que poseen los padres en los hogares, dependiendo su altura dentro de la sociedad; ésta necesariamente genera a la desintegración familiar puesto que la capacidad de solucionar los problemas se verá restringida tomando como resultado por abandonar a todos sus integrantes.

En lo afectivo: depende de la formación que recibe, si el estudiante ha crecido con una persona de buen corazón, es decir que tiene compasión y sentimientos caritativos, será una persona que ama, que siente a sus semejantes, justiciero, pero si no, lo contrario.

### **¿Cuáles son las implicancias de la desintegración familiar en la educación de las jóvenes generaciones?**

A lo largo de la experiencia de muchos jóvenes en edad escolar, la desintegración tiene implicancias

fuertes todo va por lado de un trauma que quedará en el subconsciente, será inolvidable, pero superable en algunos casos cuando en etapa inicial tuvo mínimamente informado.

*“Muchas familias que no logran mantener un equilibrio emocional en sus miembros provocan diversas reacciones”* (Zuazo, 2013, p. 41). En toda familia integrada en la mayoría de los casos siempre tratamos de apuntar a un norte como la afectividad emocional. Cuanto se quisiera que los jóvenes mantengan su estado emocional, su afectividad y su autonomía tal como se quiere. Lo cual implica en la mente de los jóvenes son sus reacciones, ya sea negativa o positivamente, esto depende de cómo está formado o preparado el joven para afrontar sus dificultades.

Otra de las causas de la desintegración hoy en nuestras familias son los vicios ya que día a día han afectado o consumido a las familias. El abandono, el divorcio la economía, la falta de valores, drogadicción, las infidelidades, problemas de salud, violencia física, violencia psicológica sería interesante encontrar una causa de la desintegración familiar (Castañeda, 2021).

Cabe señalar, existen también jóvenes de acuerdo con las investigaciones realizadas tienden a encaminar hacia la adaptabilidad familiar con una flexibilidad y capacidad para modificar su conducta, su estructura, sus roles y normas de convivencia para un buen funcionamiento de su vida, colocando ellas de acuerdo a las demandas y situaciones, incorporando en su estructura personal la necesidad de enfrentar a determinados cambios, dificultades, crisis y conflictos que padece. Este joven adolescente, necesita una acción de acompañamiento por parte de los especialistas para darle ánimo y más ánimo a continuar su marcha hacia adelante, aun con más reto de salir adelante a pesar de las dificultades, este joven probablemente haya sido formado, inculcado para estos momentos que puede ocurrir. Ellos se vuelven más responsables, trabajadoras, jóvenes adultos dispuestos a

modificar la orientación de su vida de manera positiva, de cumplir sus metas, y posteriormente cuando serán padres adultos tendrán mucho cuidado con sus hijos, dará orientaciones en función a sus experiencias, su aprovechamiento académico va en subida, solamente tendrá en su mente como una pequeña ruptura de su vida, cada vez que recuerda las acciones conjuntas que hicieron cuando mantenían esa relación familiar unida que fue.

De la misma forma se puede percibir en aquellos jóvenes de padres separados, no tienen una estabilidad emocional definida, no saben con quién de sus padres quedar ni confiar sus secretos tampoco sus necesidades, su estado es inestable, siente que viven, pero no comparte satisfactoriamente, incluso su aprendizaje será inestable sube y baja.

Por último, existen también algunos jóvenes que son afectados definitivamente, sus aprendizajes están en relación con el fracaso, se habla del fracaso escolar en estudiantes que tuvieron un hogar fracturado. Ello, perjudicará al joven estudiante en este ciclo de vida si mientras ninguno de los aliados de la comunidad educativa se digna en reforzar su autoestima, pues el adolescente sentirá confundido, no asimilará, y en muchas ocasiones hasta se puede caer en una depresión y enfermarse, a ello se le denomina fracaso escolar, al contraer todo esta carga, ellos generalmente tomarán actitudes agresivos, incomprensivos, porque piensan que Dios fue malo por ellos, le quitó al ser que amaba mucho, este rasgo lo convierte a los estudiantes a cambiar de esta manera su conducta. Estos terminarán en la calle, dejarán de estudiar, se dedicarán a las drogas y otros que dañan su salud y la de su contorno. Este hecho se puede evidenciar, por ejemplo, en una Institución Educativa de los 90 estudiantes que son el 100 %, el 5,5 % de los jóvenes padecen de este problema de desintegración sea de cualquier factor, entonces es necesario trabajar en su acompañamiento afectivo que nos servirá

incluso para otros jóvenes que se les puede ocurrir.

*“La desintegración familiar, disgregación de la identidad cultural y la memoria histórica, un aumento de la desconfianza ante el entorno, actitudes defensivas constantes, pérdida de tierras y remanentes, disociación de los vínculos sociales y lazos afectivos”* (Andrade 2011, citado por Moreno & Díaz, 2021, p. 117). Este hecho, implica en jóvenes que no tuvieron una preparación a situaciones como esta, pues mientras el joven se encuentra sin ninguna intención o haya tenido una orientación mínima mostrará sus actitudes negativas perdiendo su autonomía y responsabilidad.

*“La autoestima es una necesidad humana vital, dada por la evaluación que hace el individuo de sí mismo; es la porción afectiva del yo, que juega un papel relevante en la vida personal, profesional y social del individuo, favoreciendo la propia identidad”*. (Baldeon, 2018, p. 30)

A estudiantes con este tipo de dificultades es necesario realizar un acompañamiento psicológico tutorial desde la Institución Educativa, las autoridades educativas deben de velar a fin de que el adolescente no caiga en depresiones u otro tipo de dificultades que pueden dañar su salud, ya que no cuenta con una de sus progenitores. El soporte debe ser constante, pues ese estudiante en su yo tiene necesidades y sentimientos que compartir con alguien para de esa manera poder desquitarse de su mundo que le consume anímicamente.

Esta condiciona trastornos en la dinámica familiar, ante todo bloquea la relación afectiva de la familia (Pérez, 2010). Esta hace referencia a que los jóvenes quedan afectados a consecuencia de la desintegración en aspecto comunicativo que no es lo ideal. Es que también se ha evidenciado, estando en estas condiciones el joven en edad escolar, en su grado no habla, se queda callado, y si expresa, lo hace con agresividad. En otro aspecto que implica sería en *“el rendimiento varía*



*de acuerdo con la circunstancia, condiciones orgánicas ambientales que determinan las aptitudes y las experiencias*". (Benker, 1963, citado por Zuazo, 2013, p. 52)

El aprendizaje de los jóvenes depende del estado emocional, de las condiciones orgánicas y emocionales en que se encuentran, cuando está afectado y no preparado presentará un aprendizaje pésimo, la desconcentración será su debilidad, su estado de ánimo y autoestima estará afectada, su autonomía también se verá afectada. Pero si este estudiante ha sido preparado para estas realidades entenderá en un tiempo corto, aunque al principio estará afectada. Los abandonos escolares en diferentes niveles acompañado del bajo rendimiento escolar, las adicciones a diferentes situaciones negativas, la rebeldía en esta edad y embarazos precoces adolescentes son las evidencias que presentan en mayor índice a consecuencia de la desintegración.

La familia ha cambiado y esto se debe en gran parte a las exigencias de la vida humana y al desarrollo industrial (Macías et al., 2005). En estos últimos tiempos las familias van cambiando, desde ya también van perdiendo su responsabilidad, preocupados por el trabajo hasta arriesgan sus vidas. Sería lo conveniente que esas familias especialmente padres de los estudiantes tengan una disciplina en su horario para de esa manera poder apoyar en su autoestima y en su formación personal, para de esa manera estar preparado para controlar sus emociones, igualmente de los inconvenientes, aunque sean suaves o fuertes, ellos también deben estar preparados, porque problemas u accidentes están no muy lejanos.

Los estudios que examinan los efectos de la disolución del matrimonio en el bienestar de los niños han encontrado repetidamente que los hijos de padres separados se desempeñan peor en varios parámetros de bienestar que los de hogares intactos. La depresión está muy representada en el sistema de salud entre los

niños y los hijos mayores de padres divorciados (Maajeeny, 2022).

En este sentido los estudios deben poner el énfasis en identificar y priorizar los indicadores sociosanitarios de desintegración familiar (Alghawli, et al., 2022), de modo que se pueda hacer gestionar la desintegración familiar a partir de una reintegración creativa (Adams, 2016).

La familia integrada es la célula fundamental de la sociedad, pero cuando existe la desintegración ocurre un fenómeno desestabilizador para los jóvenes de cualquier edad y nivel educativo, transformando su vida.

Para que ocurra este fenómeno social de la desintegración, existen causas que se presenta en un instante menos planificado por diferentes acontecimientos fatales y dolorosos, para lo cual el joven estudiante conforme a su edad debe estar preparado.

En este contexto juega el papel más importante los padres desde edades tempranas, para que el estudiante esté preparado psicológica y emocionalmente. Si el estudiante está preparado a estas situaciones, su estado emocional durará pocos días y solucionará, desde entonces se convertirá un joven adulto, pondrá en práctica la competencia transversal de actuar de manera autónoma, pero si no está preparada, el joven adolescente perderá el rumbo de su vida, con autoestima baja, aprendizaje dificultoso y conducta inadecuado.

Se puede evidenciar también, que existen jóvenes estudiantes que por azar del destino pueden interactuar con "personas de buen corazón" que le extenderá la mano para ayudar, porque conocen esa realidad o porque también ellos han tenido esa vida cuando fueron jóvenes, esta persona extenderá la mano para ayudar, socorrer y para defender y auxiliar en sus dificultades, asimismo, estas personas generalmente son ajenos a su familia, lo tendrá como si fuera su propia hija o hijo. Aquí el joven estudiante, por lo

menos ya tendrá alguien que tapaná el hueco que existe en su corazón, a quien contar sus deseos, sentimientos y necesidades, en ese sentido va adaptándose a ese contexto familiar, cumpliendo ciertas normas que ya está establecido, a ellos los conocemos como personas de buen corazón.

Estos estudiantes generalmente a pesar de estas dificultades tratarán de esmerarse para salir adelante, si es posible en su vida les impactará, serán seguidores o admiradores, y posteriormente serán esas personas de buen corazón. Por otro lado, también existen personas de que no tienen ese sentimiento con sus semejantes, aparentan ser de buena, pero lo utilizan para mal, allí el joven o señorita adolescente llega a sufrir, sus esperanzas se apagan, cree que el mundo se viene encima, sus ideas quedan reducidos y sentenciados a sufrir, ser pasivo a los abusos, engaños, maltratos, sus emociones y sentimientos quedan extintos. Esas personas lo tienen para explotar, obtener algún beneficio. Todos estos casos ocurren producto de la desintegración que merece especial atención. En este caso, el adolescente crecerá con esa idea de ser ingratos, aburrido, egoístas, sobre todo otro de mal corazón afectivamente.

Para una atención adecuada de la educación de las futuras generaciones es necesario conocer las implicancias positivas o negativas de la desintegración familiar, investigando y conociendo los casos directamente en la práctica educativa, trabajar con los jóvenes para que aprendan a manejar su bienestar y enfrenten los desafíos de la vida, si ocurriese alguna forma de desintegración familiar, también es bueno alertar a las familias de las repercusiones de esta desintegración en la formación integral del joven, a la vez que puedan conocer todas las expresiones y formas ocultas de la desintegración y los factores que la pueden provocar para que tomen acciones de manera proactiva.

## Referencias bibliográficas

- Adams, M. (2016). Family disintegration and creative reintegration: The case of Charlotte Brontë and Jane Eyre. En, A. Wohl, *The Victorian Family: Structures and Stresses*. (pp. 148-179). Routledge.
- Alghawli, A.S.A., Al-khulaidi, A.A., Nasser, A.A., AL-Khulaidi, N.A., & Abass, F.A. (2022). Application of the Fuzzy Delphi Method to Identify and Prioritize the Social-Health Family Disintegration Indicators in Yemen. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 13(5), 680-691
- Alkhasawneh, T., Al-Shaar, A.S., Khasawneh, M., Darawsheh, S., & Aburaya, N. (2022). Self-Esteem and its Relationship to some Demographic Variables among Students with Learning Disabilities. *Information Sciences Letters*, 11(6), 1929-1936.
- Baldeon Cruz, A. N. (2018). *La desintegración familiar y el rendimiento escolar del nivel secundario en Yanacancha*. (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo.
- Carranza Esteban, R.F., Mamani-Benito, O., Castillo-Blanco, R., Langan, S.K., & Cabrera-Orosco, I. (2022). Influence of family and academic satisfaction on life satisfaction among Peruvian university students in the times of COVID-19: The mediating role of self-esteem. *Frontiers in Education*, 7.
- Carranza Esteban, R.F., Mamani-Benito, O., Morales-García, W.C., Caycho-Rodríguez, T., & Ruiz Mamani, P.G. (2022). Academic self-efficacy, self-esteem, satisfaction with studies, and virtual media use as depression and emotional exhaustion predictors among college students during COVID-19. *Heliyon*, 8(11).

- Castañed, E. B. (2021). *Desintegración familiar y sus consecuencias en el proceso formativo de los estudiantes de séptimo grado de las I.E.* Jesús Emilio Jaramillo Monsalve del municipio de Chita Boyoca. (Trabajo de grado). Universidad Santos Tomás.
- Deroncele, A. (2020). Competencia epistémica del investigador. En, A. M. de Vicente Domínguez y N. Abuín Vences (Coords), *La comunicación especializada del siglo XXI.* (pp. 53-77). McGraw-Hill.
- Deroncele-Acosta, A. (2022). Competencia epistémica: rutas para investigar. *Universidad Y Sociedad*, 14(1), 102-118.
- Galarza, J. (2010). *Desintegración familiar asociada al bajo rendimiento.* (Tesis de pregrado). Universidad de Cuenca.
- León Rodríguez, I. X., Espín Canga, L. H., & Gallegos Gallegos, S. B. (2021). Método general de solución de problemas y diagrama de Ishikawa en el análisis de los efectos de los femicidios en el entorno familiar. *Revista Conrado*, 17(79), 252-260.
- Luo, Y., Gao, W., & Liu, X. (2022). Longitudinal relationship between self-esteem and academic self-efficacy among college students in China: evidence from a cross-lagged model. *Frontiers in Psychology*, 13.
- Maajeeny, H. (2022). Effects of family disintegration on children later depression. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 9(3), 65-70.
- Macías, M., Amar, A., & Jiménez Miryan, J. (2005). *Dinámica de las familias de menores con problemas psicosociales: el caso del menor infractor y la menor explotada sexualmente.* *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 3(2), 141-174.
- Medina Zuta, P., & Deroncele Acosta, A. (2019). La construcción científico-textual en el posgrado: el desafío de la transdisciplinariedad y la reflexividad. *Revista Maestro y Sociedad*, 16(4), 829-838.
- Medina Zuta, P., & Deroncele Acosta, A. (2020). La práctica investigativa dialógico-reflexiva para orientar la problematización como operador epistémico de la construcción científico-textual. *Revista Inclusiones*, 7(2), 160-174.
- Moreno, I. D., & Díaz, S. E. (2021). *Desintegración y descomposición de la unidad familiar de las víctimas del conflicto armado en Colombia.* *Entramado*, 17(1), 98-121.
- Parmer, L.L. (2022). Student Self-efficacy, student self-esteem, and the transformational leadership teaching style. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(11), 1-13.
- Pérez, J. E (2010). *La inestabilidad familiar como factor determinante en el desencadenamiento de la agresividad en la infancia. (Informe final de investigación).* Universidad San Carlos de Guatemala.
- Yu, W., Qian, Y., Abbey, C., Stoffel, L.A., & Dai, C. (2022). The Role of Self-Esteem in the Academic Performance of Rural Students in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(20).
- Zuazo, N. (2013). *Causas de la desintegración familiar y sus consecuencias en el rendimiento escolar y conducta de las alumnas del segundo grado año de la I.E. Nuestra Señora de Fátima de Piura.* (Tesis de maestría). Universidad de Piura.

# DESEMPEÑO DOCENTE EN LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICA

**Juan Luis Uchiri Puma**

Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Huaccana. Huaccana-Chincheros, Perú.

De acuerdo con la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la carrera pública de sus docentes en el Perú, la educación superior tecnológica brinda formación especializada con fundamentación científica (Congreso de la República del Perú, 2016). La influencia del desempeño docente en la formación técnica en educación superior se refleja con más claridad en los últimos años, por la baja calidad de formación que obtienen los estudiantes, en los institutos de formación técnica, la cual tiene efectos negativos en la inserción laboral de los jóvenes profesionales.

Esta realidad se convierte en un problema preocupante para el estudiante, padres de familia y autoridades educativas a pesar de que introducen nuevos currículos, otras formas de enfoque a mejorar la calidad educativa, pero no se observan logros sustanciales.

Por otro lado, los sistemas educativos que implementan los países en muchos casos nunca han sido evaluados ni visionados de acuerdo con su realidad, lo que implica una falacia aplicada por los gobiernos de turno y los modelos educativos distantes que no convencen las necesidades de los estudiantes ni al sector productivo.

Entonces ¿cuál es el objetivo?, encontrar factores que determinan el buen desempeño docente para mejorar la calidad educativa y por consiguientes que refleje está en la mejora de aprendizajes

significativos de los estudiantes en educación superior tecnológica.

Ante esta problemática de la realidad que se tiene del contexto, es que los docentes también consideran por otro lado, que la calidad educativa no solo depende de su desempeño, sino que existen otros factores (institución, contexto, docente, estado) que necesitan trabajar de forma colaborativa y articulada con los diferentes sectores para el logro de los objetivos en educación superior tecnológica.

Como análisis de algunas informaciones de investigaciones realizadas en diferentes contextos, nos indican muchos factores o variables que es importante tomar en cuenta para un análisis más concreto, cabe indicar uno de ellos como un factor importante *“la presencia de estrés laboral en los docentes estudiados en un 88,2 % y de burnout en 67,5 %, es un resultado que reveló la existencia de un problema de modo alarmante si se considera su impacto en la salud, el bienestar y el desempeño, con el consecuente daño social”* (Rivera et al., 2018, p. 24). Por lo tanto, esta realidad se refleja claramente en los docentes de educación superior están estresados por muchos problemas como son: problemas sociales en el hogar y en el centro laboral, presencia de enfermedades que afectan la salud personal del docente y económicos por bajos salarios que perciben en la mayoría de los estados. Otro componente es que muchos docentes sufren el síndrome de burnout (cansancio físico) por la edad y el sistema de alimentación que practican, por la contaminación ambiental en las ciudades, por los problemas sociales en la familia, la rutina diaria y otros.

Por otro lado, para el buen desempeño, en el docente de hoy se aprecia poca identificación con su institución, lo que se observa es la indiferencia que muestran algunos maestros y maestras por la misma formación que reciben en sus universidades y perfil que obtienen, esta apreciación se coincide con lo que afirma



(González et al., 2021). En que indica que de acuerdo con el perfil docente institucional los atributos que el “*docente debe tener son los siguientes: mediador, planificador, agente cultural y promotor*”; pero en el contexto actual muy pocos docentes cumplen en su labor académica, por la misma razón el haber que perciben no alcanza para cubrir la canasta básica familiar, para educación de sus hijos, para vivienda, para vestirse, para actualización del docente; resultado no hay motivación personal, incluido a ello el sector no reconoce por los méritos obtenidos.

Otro punto importante que recalcar es los docentes en las instituciones educativas no brindan en su mayoría un acompañamiento socio emocional a los estudiantes de educación técnica que por su edad son jóvenes vulnerables, actúan para el momento sin medir consecuencias posteriores y estamos de acuerdo con la siguiente apreciación que podemos considerar como claves, en que los estudiantes en educación superior técnica deben recibir preparación, asesoría y orientación de acuerdo a su edad y necesidad, en lo académico, “*orientación vocacional y un acompañamiento socioemocional de preparación para la vida*” (Ovalle, 2019, p. 21). Para cumplir estas tareas el docente debe estar preparado con más conocimientos técnicos, innovación tecnológica, en psicología, liderazgo, habilidades blandas, y su especialidad misma, desempeñar su trabajo por vocación y no de ocasión, con la visión y el objetivo de que el joven profesional en educación técnica reúna requisitos para afrontar y resolver problemas en la organización y sociedad en que le toca desenvolverse en situaciones reales de trabajo en el sector productivo.

El constructivismo como teoría científica y corriente pedagógica en educación, propone para el aprendizaje significativo del estudiante considerar las herramientas necesarias que permitan construir sus propios procedimientos, para resolver una situación del problema, este paradigma implica entonces la enseñanza como

un proceso dinámico, participativo e interactivo. Por ello “*el rol del docente en las prácticas educativas tiene incidencias directas en el desempeño, tanto el cognitivo (contenidos), el procedimental, y actitudinal*” (Revilla, 2021, p. 45). Al respecto cabe indicar que actualmente el nuevo modelo educativo propone que el docente para su mejor desempeño debe ser más integral, bien capacitado y preparado, con dominio de las nuevas innovaciones tecnológicas, pero los docentes de ahora simplemente no reciben capacitación oportuna, adecuada ni permanente por parte del sector educación para cumplir con dichos objetivos propuestos.

Otro de los factores que es necesario considerar y que influye directamente con el desempeño docente es la experiencia acumulada en años, por ello, otros trabajos al respecto indican que el espacio de tiempo laboral acumulado permite al docente ser más consciente de su labor académica, lo cual está relacionado a su desarrollo y consolidación como profesional. Esta afirmación se puede considerarlo como relativo de acuerdo a trabajos realizados, otros mejoran el desempeño, se esfuerzan más con nuevos conocimientos, en cambio los otros se quedan con las formas y conocimientos adquiridos antes, que a mayor edad, el docente ha podido adquirir mayor habilidad y trayectoria, lo cual se refleja en la aplicación de esto en su trabajo, pocos demuestran esta consolidación de cátedra, mayormente los docentes investigadores, “*denotando la experiencia profesional un mayor desempeño*” (Fernández, 2018, p. 55). Esta afirmación no coincide en muchos casos, no siempre el tiene más años de servicio le enseña bien o se desempeña mejor, en otros trabajos realizados y a la observación no todos los docentes profesionales demuestran un desempeño adecuado debido a múltiples y complejos factores, que es motivo de análisis en el presente artículo.

Por último, ante las diferentes conclusiones de investigadores sobre desempeño docente,

podemos concluir, que hay una correlación positiva entre el desempeño docente y la formación académica en los estudiantes de educación técnica, el cual se corrobora con esta conclusión. “Existe relación directa significativa entre el desempeño docente en clase y el rendimiento académico en estudiantes” (Camargo et al., 2021, p. 63), pero dicha información debe ser medible con indicadores y resultados (el maestro con el ejemplo).

El sistema filosófico que orienta y fundamenta este trabajo es el Humanismo, entendido como la opción antropológica que coloca al hombre como centro, protagonista y razón de ser de todo proceso de aprendizaje, como fundamento de las opciones éticas y como horizonte desde el cual se le da sentido existencial a la vida (Estrada, 2013).

Se entiende por la evaluación del desempeño docente, como un proceso de actuar en el aula para la transferencia de conocimientos, pero estas que tengan riqueza en la metodología que emplea el docente, recursos y herramientas que utiliza para lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes, para el logro de metas y objetivos institucionales (Estrada, 2013).

La visión de la mejora continua sobre el desempeño docente y su influencia en la formación académica de los estudiantes técnicos, en sus inicios, el Ministerio de Educación en Perú, enfoca el desempeño docente como una forma de realizar cambios en la realidad de la profesión docente, es decir, en su identidad profesional, en su formación y su cultura, en los paradigmas que guían sus prácticas pedagógicas. Los motivos del cambio son estructurales, pues obedecen a transformaciones en la sociedad, en la cultura, en la producción del saber y en la necesidad de contribuir, desde la educación, a la conformación de sociedades más equitativas, democráticas y con altos niveles de desarrollo humano” y en “el Marco de Buen Desempeño Docente tiene como propósito apoyar las políticas priorizadas

por el Ministerio de Educación: aprendizajes de calidad y cierre de brechas, desarrollo docente sobre la base de criterios concertados de buena docencia, y modernización y descentralización de la gestión educativa” (Perú. Ministerio de Educación, 2012).

Se utilizó la metodología del presente artículo por la vía de revisión de literatura normal que se identifica como un método exploratorio-cualitativo centrado en el análisis y síntesis documental de revistas científicas, libros, tesis y repositorios de investigaciones.

Este artículo es un estudio cualitativo de revisión de la literatura, tiene alcance de paradigma transformacional a nivel epistemológico, validado por investigaciones que conducen a nuevos modelos, conceptos, métodos, teorías, conceptos, métodos, enfoques, etc. (Deroncele et al., 2021), para este análisis exploratorio documental considerando artículos de revistas de acceso libre en Scielo, Redalyc, así como libros académicos y tesis de bibliotecas virtuales, realizando la búsqueda con operadores booleanos especificando la fecha de publicación desde el 2002 al 2021, utilizando la siguiente ecuación DESEMPEÑO DOCENTE AND FORMACIÓN TÉCNICA, factores que delimitan las dimensiones de los constructos analizados.

Categorías o dimensiones a considerar son:

- a) Desempeño docente
- b) formación técnica en educación superior

Conceptualización de variables o categorías:

- a) Desempeño docente:

Sobre la forma de conceptualizar sobre desempeño docente, se puede indicar que son procesos de actividades, de habilidades y recursos del docente para llegar al alumno, tanto intelectuales como profesionales, que desarrolla enfocados al logro de metas de aprendizaje; de sus convicciones acordes a las necesidades de la sociedad actual, que se manifiestan en la

participación de aquel en la gestión educativa, encaminar los procesos académicos a cumplir con los temas de formación como la emisión de juicios de valor sobre las políticas educativas, a fin de optimizar las competencias del discente (Rodríguez et al., 2021).

Como subcategorías o factores que influyen en el desempeño docente se consideran:

¿Cómo influye la Formación pedagógica del docente en el aula?

¿Cuál debe ser el perfil profesional?

¿Cómo debe manejar su nivel emocional el docente?

¿Cómo influye su experiencia laboral en el aprendizaje de los estudiantes?

¿Qué otros factores intervienen para cerrar las brechas educativas de hoy?

#### b) Formación técnica en educación superior

Los resultados en exámenes estandarizados son preocupantes por bajos puntajes que obtienen los estudiantes, por ello la formación técnica basada en competencias debe proveer respuestas adecuadas a necesidades de los educandos para una buena formación para la empleabilidad, la ciudadanía y el desarrollo personal, sobre la base de combinar conocimientos, habilidades y disposiciones que facilitan *“que un saber actúe en la resolución de problemas relevantes al sujeto y al medio laboral”*. (Donoso & Corvalán, 2012, p. 612)

Como subcategorías a considerar sobre la formación técnica se consideran:

¿Qué capacidades y competencias debe lograr el estudiante?

¿Qué desenvolvimiento profesional se espera del estudiante?

¿Cuántos estudiantes logran insertarse en el mercado laboral?

Para tener un enfoque global sobre la educación superior técnica, será necesario demostrar con los hallazgos encontrados de trabajos de investigación realizados por diferentes autores y consolidar un concepto y paradigmas que conducen a formación técnica en superior no universitaria sobre todo a nivel de Sud América y Mundial para precisar y demostrar una vía más adecuada para el desarrollo de la educación superior motivo de este presente artículo, como constructo será el impacto de un nuevo modelo educativo que se busca para la educación superior técnica.

Se han utilizado dos criterios de análisis de constructo:

c) desempeño docente.

d) formación técnica.

Después de un análisis de los trabajos sobre evaluación de desempeño docente, el que califica o evalúa mejor a sus docentes son los estudiantes, quienes más conocen el desempeño de sus docentes y lo consideran los siguientes rasgos: “(1) dominio de la asignatura, (2) calidad expositiva, (3) organización de la clase, (4) cualidades de la interacción, (5) evaluación del aprendizaje, (6) estructuración de objetivos y contenidos”. (Gómez, 2019, p. 15)

En otro trabajo sobre desempeño docente los investigadores consideran que los recursos de *“habilidades blandas que dominan los docentes se manifiestan en el desempeño docente, recalando en el que se manifiestan la planificación, la comunicación efectiva, el manejo de nuevas tecnologías, el desarrollo de una metodología coherente a la realidad, la interacción efectiva con los estudiantes, la adecuada tutoría, la evaluación reflexiva y el trabajo en equipo”*. (Rodríguez et al., 2021)

Considerando los factores sobre desempeño docente, se señala que, *“el sistema de evaluación*

*del desempeño docente debe estar centrada en la práctica profesional, lo cual otorga evidencia sobre la eficacia de su desenvolvimiento educativo*", citada en documento de revista sobre temas educativos.

Experiencia profesional al respecto se encontró el siguiente resultado: Relación desempeño docente con los años de trabajo en la institución superior, del análisis estadístico de estas variables por medio del coeficiente de correlación de Pearson, se obtuvo un nivel de significancia menor que 0.05, por tal motivo se rechaza la hipótesis H0: no existe relación entre el desempeño del profesor con los años que el docente tiene trabajando en la institución. Como se puede apreciar, existe una correlación de -0.416, la cual es considerada como media entre las variables. No obstante, es una correlación negativa, lo cual implica que a mayor cantidad de años de estar trabajando en la institución el nivel de desempeño docente es menor, mientras que a menor cantidad de años de permanecer laborando en la misma institución su desempeño docente es mejor (Martínez et al, 2020).

Otro hallazgo de la investigación bibliográfica, que considera como punto de partida los acelerados cambios que ocurren en la sociedad actual, es que el factor académico tenga preponderancia en la formación profesional. Lleva a la necesidad de ir a la búsqueda de un docente de educación superior con otras características: creativo, innovador, auténtico, optimista, con capacidad de inspirar confianza personal, apertura, respeto hacia las personas y perseverante (Estrada, 2013). Otro factor que afecta el desempeño docente es el cansancio físico que siente el docente para laborar en una institución educativa de educación superior técnica, considerada como "síndrome" de burnout que afecta en un 67,5 % a la población de 159 docentes, en un estudio realizado en las instituciones de nivel superior en Guayaquil, Ecuador. La técnica empleada fue la

encuesta y el instrumento, el cuestionario (Rivera et al., 2018).

Además, otro factor a considerar, por la situación económica mundial, los docentes ante la responsabilidad familiar y la remuneración que perciben también se ven afectados por una enfermedad silenciosa que es el estrés, una enfermedad que no tiene cura, desencadena otras enfermedades, como presión alta, dolor de cabeza, cansancio, problemas del corazón, entre otros, la cual afecta el desempeño docente. Como resultante de esta causa repercute en el aprendizaje de los estudiantes, como se puede apreciar en esta conclusión de un estudio realizado que indica, *"el 88,2 % de docentes estudiados revelan la existencia del estrés, y como conclusión final de este estudio se considera de impacto en la salud, el bienestar y desempeño docente, con el consecuente daño social"*. (Rivera et al., 2018)

Así mismo en otro estudio sobre el estrés del docente se indica *"el estrés en docentes está influenciado por insuficiencia de recursos económicos, supervisión constante, el aburrimiento y el agotamiento de la profesión, la competencia y la ambición, los comportamientos irresponsables de los estudiantes, las altas demandas y expectativas y la imposibilidad de perder tiempo para sí mismos"*. (Sulca & De la Cruz, 2020, p. 7)

El desempeño docente como principal agente del cambio a partir de la didáctica que se emplea en el proceso de enseñar a las nuevas generaciones, cuyos estudiantes deben poseer las capacidades y competencias adecuadas que son fundamentales para el éxito del estudiante.

Otro estudio realizado sobre gestión salarial o remunerativa por la universidad nacional de Ucayali, nos muestra que, sí existe una relación directa y significativa entre Gestión Remunerativa y Desempeño Laboral del personal docente de la Facultad de Ciencias Económicas de la



universidad, con el valor de correlación de Pearson de 0,767 considerado como correlación positiva moderada y un nivel de 95 % de confiabilidad; lo cual no escapa para considerarlo, por situación y contexto de los en educación superior.

La formación técnica, el estudiante busca aprendizajes significativos de un oficio o arte para desenvolverse en la vida, adquirir una profesión para el trabajo, para un emprendimiento en el sector productivo, para generar economía con la transformación de los recursos, esta orientación del profesional técnico corresponde a un enfoque de evaluación que se orienta al establecimiento de relaciones significativas entre el desempeño del profesor y los indicadores del producto de la enseñanza que se definen “*como el nivel de aprovechamiento de los estudiantes o la satisfacción u opinión que reportan en este caso*”. (García et al., 2011, p. 493)

La globalización de la economía plantea desafíos importantes en la formación de profesionales que conforman una familia ocupacional: la formación de personal técnico de nivel medio, de nivel superior y profesional debe estar articulada, de forma que su posterior desempeño en el campo ocupacional permita estructurar los grupos de trabajo que hoy requieren “*los procesos productivos, requieren trabajadores con niveles de educación y formación mucho más altos*”. (Castro, 2002)

La brecha entre necesidades, demandas de la formación profesional, los lineamientos básicos, la propuesta de orientación curricular “*sin embargo, al revisar las dinámicas de cambio de los sistemas educativos en el continente, se aprecian dos constantes: a) cuando la brecha llega a situaciones críticas detona los cambios y b) que las propuestas de reforma del sistema educativo en sus distintos niveles consideran – bajo diversos formatos– la actualización de las capacidades de la población para el desempeño e inserción laboral. Esta situación determina un conjunto de demandas que se generan sobre*

*los sistemas de formación desde el desarrollo económico y productivo*”. (Donoso et al., 2010)

Después de estudios realizados por diferentes autores sobre el desempeño docente y formación técnica en educación superior, se tiene las siguientes coincidencias y discrepancias:

1. Con respecto al desempeño docente, varios autores coinciden que los factores que afectan a los docentes para un buen desempeño son: “*(1) dominio de la asignatura o la especialidad en una materia, (2) calidad expositiva, transparente, claro y comprensible, (3) organización de la clase con mapas mentales, (4) cualidades de la interacción activa, (5) evaluación del aprendizaje teórico-práctico, (6) estructuración de objetivos y contenidos según el perfil profesional*” (Gómez, 2019), y “*habilidades blandas que deben dominar los docentes se manifiestan en el desempeño docente, en el que se manifiestan la planificación estructurada con materiales adecuados, la comunicación efectiva, el manejo de nuevas tecnologías acorde al avance de la ciencia, el desarrollo de una metodología coherente a la realidad, la interacción efectiva con los estudiantes, la adecuada tutoría y consejería, la evaluación reflexiva y el trabajo en equipo*” (Rodríguez et al., 2021). Por tanto, estas capacidades y competencias que se indican, manejan solo los docentes con formación pedagógica, pero los actuales docentes no los tienen esta formación pedagógica o le falta, esta evidencia una razón para un desempeño deficiente en los docentes que trabajan en educación superior tecnológica; por ende, se puede indicar que el desempeño docente es bajo o deficiente para el buen aprendizaje de los estudiantes, causa que influye en la formación técnica de los estudiantes.

2. Con respecto al estudio sobre la experiencia profesional y el desempeño docente, encuentran el resultado en el que indica que no existe una relación positiva más bien existe una correlación negativa lo que implica que a mayor cantidad de

años de estar trabajando en un centro superior el nivel de desempeño docente es baja, mientras que a menor cantidad de años de permanecer laborando en la misma institución su desempeño docente es más eficiente (Martínez et al., 2020). Se puede afirmar que la experiencia del profesional no repercute en el desempeño ni en la formación técnica del estudiante.

3. Otro factor que influye con más preponderancia es el cansancio físico y mental que sufren los docentes en educación superior, por diferentes motivos, edad, alimentación y salud, conocido como síndrome de burnout que afecta considerablemente en el desempeño docente, lo cual se evidencia con el estudio realizado por Rivera et al. (2018), en que reportan *“el síndrome afecta en un 67, 5 % a la población de 159 docentes, en un estudio realizado en las instituciones de nivel superior en Guayaquil-Ecuador, la técnica empleada fue la encuesta y el instrumento el cuestionario”*.

4. Asimismo otro factor de la variable que se ha considerado es el estrés laboral, después de un análisis de trabajos encontrados se reporta que la presencia del estrés es muy fuerte en los docentes, debido a múltiples problemas y que afecta a la salud, el desempeño, causando en los últimos años un problema social (Rivera et al., 2018).

dicho esta realidad hay muchos factores que afectan el desempeño docente y son complejos, las mismas tienen su impacto en la formación técnica de los estudiantes y el aprendizaje significativo, que se coincide con la afirmación de *“un enfoque de evaluación que se orienta al establecimiento de relaciones significativas entre el desempeño del profesor y los indicadores del producto de la enseñanza que se definen como el nivel de aprovechamiento de los estudiantes o la satisfacción u opinión que reportan (García et al., 2011).*

5. Ante el mundo globalizado, los acelerados cambios que enfrenta la sociedad actual, ante

la competencia amenazante, la formación profesional actual requiere profesionales con altos niveles de formación y competencias para insertarse en el mercado laboral, que resuelvan los problemas, pero el desempeño docente debe ser mucho más eficiente, esta evidencia que se reporta *“nos lleva a la necesidad de ir a la búsqueda de un docente de educación superior con otras características: creativo, innovador, auténtico, optimista, con capacidad de inspirar confianza personal, apertura, respeto hacia las personas y perseverante (Estrada, 2013).*

Por otro lado, el mercado y las empresas de hoy requieren trabajadores técnicos con alta preparación académica, capacitación y actualizados con los últimos cambios de la tecnología, esta propuesta coincide con lo que se afirma *“los procesos productivos en la actualidad, requieren trabajadores técnicos con niveles de educación y formación mucho más altos”*. (Castro, 2002)3 pag,7).

6. La adquisición de capacidades y competencias, la brecha existente entre necesidades, demandas de la formación profesional, es una realidad desarticulada, la tecnología avanza a pasos agigantados, la estructura y diseño curricular de la formación profesional está desactualizada, los docentes en educación superior no reciben capacitación permanente, por tanto, se espera que el desempeño del docente también está en problemas.

Ante los constantes cambios, entonces nos espera un problema a resolver en el futuro. Esta propuesta nos lleva al siguiente enunciado en que se recalca *“el desempeño docente sigue siendo como principal agente del cambio a partir de la didáctica que se emplea en el proceso de enseñar a las nuevas generaciones, cuyos estudiantes deben poseer las capacidades y competencias adecuadas según los conocimientos de nuevas tecnologías que son fundamentales para el éxito del estudiante”* (Panduro, 2019). A esta afirmación se debe observar lo enunciado

en párrafos anteriores manifestando que los docentes de educación superior tecnológica no tienen formación pedagógica. Por tanto, la didáctica que emplean es básico, entonces existe una *“brecha entre necesidades, demandas de la formación profesional, los lineamientos básicos, la propuesta de orientación curricular”* (Donoso et al., 2010). Ante esta situación es urgente el cierre de brechas en sector educación, con una reforma del sistema educativo en el nivel superior técnica, la actualización de las capacidades de los profesionales técnicos para el desempeño e inserción laboral.

7. Las normas del marco de un buen desempeño docente y la medición de calidad de aprendizaje en diferentes estados de América latina, para el caso no resuelven los problemas más álgidos que se tiene en educación superior técnica, a ello se suma los problemas económicos, salud y sociales, así como el currículo no acorde a la realidad y circunstancias, las necesidades y brechas son muy distantes, (Donoso, 2010).

El presente estudio bibliográfico tuvo como objetivo analizar la influencia del desempeño docente en la formación de estudiantes de educación superior tecnológica. Para el procesamiento de contenido se realizó el análisis y síntesis de los datos de investigación obtenidos del tema. Los resultados indican que existe influencia significativa y la relación es directa entre el desempeño docente y la formación técnica de los estudiantes de educación superior, dicha afirmación se corrobora con diferentes trabajos experimentales. Se concluye que el docente para tener un buen desempeño en educación superior debe tener alta motivación, usar recursos pedagógicos adecuados, además de formación técnica poseer formación pedagógica, percibir una buena remuneración atractiva económicamente para tener estabilidad emocional; por tanto, la correlación es directa con la formación técnica de los estudiantes en tanto la experiencia profesional no siempre es relevante para considerarlo.

Del análisis y síntesis de los datos de las informaciones encontradas sobre desempeño docente y formación técnica en educación superior tecnológica, se puede indicar que existen varios factores y complejos a la vez, quizás existan más variables motivo de estudio, esta realidad del contexto amerita poner más énfasis para mejorar la educación superior técnica en diferentes estados y países; las conclusiones que se enuncian a continuación son: Existe relación directa entre el desempeño docente y la formación técnica, resultado que como fruto de la enseñanza del docente es el estudiante formado con capacidades y competencias. El docente para un buen desempeño en clases debe estar motivado, preparado con todos los recursos didácticos y pedagógicos y con conocimientos actualizados de la ciencia y la tecnología para tener influencia en el aprendizaje significativo y la formación técnica de los estudiantes.

La experiencia profesional como factor no tiene relevancia significativa estadística en la formación técnica de los estudiantes en los estudios analizados. En educación superior tecnológica, la formación pedagógica que debe poseer el docente es fundamental, para tener impacto en el aprendizaje de los estudiantes, por considerar instrumentos y herramientas como recursos para un buen desempeño docente, dichos estudios deben ser considerada para futuros trabajos,

La gestión remunerativa del docente es otro factor fundamental a considerar porque influye emocionalmente en el desempeño docente, se supone con un buen salario el docente reduce su estrés laboral y ocuparía al cien por ciento su valioso tiempo en la preparación de su clase, ya no distrae su tiempo por una necesidad, en mejorar su nivel de vida, salud y alimentación empleándose en otras opciones laborales. Por lo tanto, consideramos que su desempeño docente mejoraría sustancialmente, así como el aprendizaje y la formación técnica de los estudiantes.

## Referencias bibliográficas

- Camargo Landa, J. A., Herrera Bautista, A. V., & Pinche Panduro, J. D. (2021). Desempeño docente en clase y rendimiento académico de los estudiantes en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Santiago Antúnez de Mayolo Palian, Huancayo 2019. (Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación con Mención en Docencia en Educación Superior). Universidad Peruana los Andes.
- Congreso de la República del Perú. (2016). Ley N° 30512. Ley de institutos y escuelas de educación superior y de la carrera pública de sus docentes. <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/ley-de-institutos-y-escuelas-de-educacion-superior-y-de-la-c-ley-n-30512-1448564-1/>
- Deroncele Acosta, Á., Gross Tur, R., & Medina Zuta, P. (2021). El mapeo epistémico: herramienta esencial en la práctica investigativa. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), 172-188.
- Donoso, S. D., & Corvalán, O. V. (2012). Formación técnica y aseguramiento de la calidad: enfoque de desarrollo de competencias. *Cadernos de Pesquisa*, 42(146), 612-639.
- Donoso, S., Donoso, G., & Arias, O. (2010). Iniciativas de retención de estudiantes de educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, (33), 1562.
- Estrada, L. (2013). El desempeño docente. [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c5/EL\\_DESEMPE%C3%91O\\_DOCENTE.pdf](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c5/EL_DESEMPE%C3%91O_DOCENTE.pdf)
- Fernández Morante, G. I. (2018). Engagement y desempeño docente en el instituto de educación superior tecnológico privado Red Avansys. (Tesis de maestría). Universidad San Martín de Porres.
- García, B., Loredo, J., Luna, E., Rigo, M., & Rueda, M. (2011). Algunas consideraciones sobre desempeño docente. En M. Rueda y F. Díaz-Barriga (Coord.), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. UNAM -Plaza y Valdés.
- Gómez Valdés, M. G. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 479-515.
- González, N. F., Castelán, V., & Hernández, M. Z. (2021). Evaluación del perfil del profesorado a partir de los atributos del desempeño docente. *Revista Innova Educación*, 3(3), 53-72.
- Martínez Chairez, Guadalupe Iván, Esparza Chávez, A. Y., & Gómez Castillo, R. I. (2020). El desempeño docente desde la perspectiva de la práctica profesional. *CONDUCIR. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21).
- Martínez. Ch, (2020). *Revista Iberoamericana para la investigación y desarrollo educativo*. RIDE *Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 11(21).
- Ovalle-Ramírez, C. (2019). Revisión de la literatura sobre formación técnico-profesional en la educación media (EMTP) y superior (ESTP) en Chile. *Revista INTEREDU*, 1(9), 7-34.
- Perú. Ministerio de Educación. (2012). Marco del buen desempeño docente. MINEDU. [http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco\\_buen\\_desempeño\\_docente.pdf](http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeño_docente.pdf)
- Revilla Mendoza, J. T. (2021). Desempeño docente y rendimiento académico en asignaturas de investigación en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de San Marcos. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de San Marcos.
- Rivera Guerrero, Á., Segarra Jaime, P., & Giler Valverde, G. (2018). Síndrome de Burnout en docentes de instituciones de educación superior. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 38(2), 17-23.



Rodríguez Siu, J. L., Rodríguez Salazar, R. E., & Fuerte Montaña, L. (2021). Habilidades blandas y el desempeño docente en el nivel superior de la educación. *Propósitos y Representaciones*, 9(1).

Sulca Quispe, R. E., & de la Cruz Paisig, M. (2020). Nivel de estrés y perfil de docentes de inglés en instituciones educativas. 7 Congreso Internacional de Educación. <https://congresos-online.com/gallery/7cie%20peru.pdf>

# **INFLUENCIA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES**

**Lucía Chávez Saavedra**

**Simón Hernán Ludeña Torres**

Dirección Regional de Educación.  
Apurímac, Perú.

En los últimos tiempos se observa en las aulas que los estudiantes vienen siendo influenciados por las redes virtuales; de tal manera, que si requieren de alguna información o sienten una necesidad solo ingresan a la red de información y tienen todo a la mano, copian, pegan sin tener en cuenta el contenido y significado, mucho menos reflexionan sobre el tema. Esto conlleva al poco desarrollo de la autonomía y principalmente del pensamiento crítico que disminuye el desempeño académico de los estudiantes en las diversas competencias.

Sobre lo dicho, Creamer (2011), añade que el pensamiento crítico y disciplinado se regula mediante procedimientos de análisis, síntesis, toma de decisiones de acuerdo a la información encontrada, teniendo en cuenta que la base de referencia es la observación para luego experimentar, deliberar y reflexionar sobre lo que se está realizando. Esta ruta se convierte en un procedimiento complejo que involucra concepciones y emociones; esto quiere decir, para que el estudiante aprenda lo que debe realizar es explorar, analizar, argumentar, explicar y dialogar para que el aprendizaje sea significativo y su desempeño mejore cada día.

En la práctica pedagógica dentro de las aulas y compartiendo aprendizajes, pocos estudiantes son quienes preguntan y problematizan el aprendizaje, los demás solo se ciñen a copiar

pasivamente o tomar apuntes sobre los aprendizajes compartidos, más aún cuando se les plantea actividades de reflexión, quedan callados o son muy cortos y literales al responder. Boisvert (2004), señala que desarrollar el pensamiento crítico es una necesidad imperante para el desarrollo integral de los estudiantes, para ello se pone en consideración las competencias, capacidades y actitudes para analizar, sistematizar y dominar información del contexto, lo que permite realizar procesos mentales internos.

De igual manera, señala Villarini (1997) que la capacidad crítica de la metacognición es producto del autoexamen, autocontrol y autocrítica continua del estudiante que conlleva a desempeñarse de manera eficaz y creativa; esto indica que el estudiante, para desarrollar el pensamiento crítico debe realizar un análisis interno o aquello que llamamos metacognición; es decir, primero debe conversar con su yo interno y luego emitir su opinión.

En una sociedad cambiante y caracterizada por la era del conocimiento, los estudiantes reciben información de todo tipo y proveniente principalmente de la red. La comunidad educativa busca insoslayablemente actividades de alta demanda cognitiva en los estudiantes para un mejor desempeño académico que permita el razonamiento, la creatividad, el análisis, la síntesis o las inferencias generadas en contextos diferentes. Frente a ello, es necesario proveerles las herramientas para analizar y seleccionar las informaciones que puedan ayudar a la formación autónoma. Facione (2007), corrobora aduciendo que el pensamiento crítico surge como una actividad regulada y autorregulada y es producto del estudio analítico, interpretativo y la resolución de problemas, utilizando como herramienta fundamental el trabajo colaborativo. De la definición se infiere la necesidad de recurrir a procesos conceptuales, metodológicos de acuerdo con los contextos donde se imparten

aprendizajes, valorando el juicio crítico de los discentes.

En el aprendizaje de los estudiantes se debe fomentar habilidades de orden superior porque resulta más productivo para la vida misma, sirve en el campo personal, profesional y finalmente en lo social, en vez de ser repetitivos, memoristas que no fortalece el aprendizaje de manera autónoma (Miró, 2019). Ello implica enfrentarse a desafíos de fortalecimiento de destrezas cognitivas y científicas, propiciar la participación activa, el involucramiento, el trabajo de manera cooperativa y sobre todo a participar creativamente.

López (2012), decía, en la preocupación por adquirir una buena información, el estudiante refleja curiosidad e interés por encontrar diversas fuentes que le permiten confiar en sus habilidades de razonamiento para adquirir nuevos puntos de vista y resolver sus conflictos, creencias y prejuicios frente a un conocimiento determinado. Esto significa la necesidad de pensar diferente, hacer que broten las habilidades y resolver de manera creativa y analítica los problemas de la vida cotidiana.

En lo que respecta al desempeño de los estudiantes, Flores et al. (2022), hacen referencia a que la evolución académica de los estudiantes en el desarrollo de sus aprendizajes y cumplimiento de sus metas en el grado que cursa, se observa por medio de indicadores que marcan el progreso educativo; considerando que los niveles de desarrollo se dan de manera personal y responden a qué y cuánto ha aprendido a lo largo de todo el proceso de formación educativa. Se considera al desempeño como la acción específica que debe lograr el estudiante en cada grado o ciclo que cursa en cualquier nivel de desarrollo; al que se conoce como “estándares de aprendizaje” (Perú. Ministerio de Educación, 2017). Es decir, los estudiantes demuestran su desempeño mediante múltiples interacciones desarrolladas de manera individual y promueven

el paso de nivel a nivel en la progresión cíclica de las competencias.

El propósito del presente estudio es analizar y reflexionar sobre la influencia del desarrollo del pensamiento crítico en el desempeño académico de los estudiantes y permita reconocer las características, propuestas y resultados para evidenciar la correlación.

Teniendo en cuenta el objetivo señalado, se procedió a revisar información sobre las categorías: “pensamiento crítico” y “desempeño académico del estudiante”. Para realizar esta revisión de literatura resulta fundamental reconocer la necesidad y el propósito de la investigación, el cual aporte a la educación y los cambios próximos.

En Esta investigación se revisó documentos en Redalyc, Scopus, Scielo, Google Académico, Doaj y otras publicaciones afines. En esta revisión se priorizó descriptores como “Creatividad”, “innovación”, “Capacidad interpretativa”, “capacidad de reflexión”, “capacidad lógico-crítico”, “progreso académico”, “nivel de desarrollo”, “desempeño” y “características”, “capacidad comunicativa” que muestran la importancia de comprender cómo la habilidad crítica influye en el pensamiento crítico, en el desempeño académico para un desenvolvimiento autónomo en su vida diaria.

Asimismo, se utilizó el método hermenéutico que es un proceso de comprensión, de análisis e interpretación en el que no se llega a una verdad absoluta, que puede cambiar de una persona a otra, porque trata de interpretar y llegar a una explicación desde el entendimiento para resolver situaciones y sea lo más satisfactoria posible (Machado, 2017), con esta metodología se analizó e interpretó definiciones de los autores respecto al pensamiento crítico.

De acuerdo con lo propuesto por Cárcamo (2005), que señala la importancia del proceso de interpretación en el estudio de aspectos

específicos, por lo que se consideran los siguientes criterios de sistematización:

1. ¿Qué se entiende por pensamiento crítico y desempeño del estudiante en la literatura científica?
2. ¿Qué características tienen las propuestas de pensamiento crítico dirigidas al desarrollo del desempeño del estudiante?
3. ¿En qué contextos se han desarrollado propuestas de pensamiento crítico dirigidas al desarrollo del desempeño del estudiante y qué resultados se han obtenido?

La hermenéutica es un proceso de reflexión en el sentido etimológico de lo investigado; es decir, es una actividad interpretativa que ayuda a comprender plenamente los textos. Cárcamo (2005) da a conocer que se debe tener en cuenta específicamente qué es lo que se quiere interpretar y encontrar el sentido del texto siguiendo la comprensión y el proceso de interpretación para dar claridad a lo investigado, dando a conocer que el método hermenéutico forma un espiral para llegar a la interpretación o al análisis y síntesis, el cual se detalla de la siguiente manera:

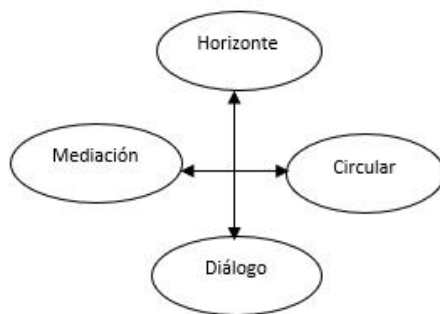


Figura 1. Ruta de intelección.

Fuente: Adaptado a Cárcamo (2005).

El método hermenéutico, no solo es buscar bibliografía sobre una determinada temática sino también la interpretación, el análisis y la síntesis del investigador. Baeza (2002), recomienda que en una investigación se analice la información siguiendo procedimientos pertinentes desde

las consultas bibliográficas hasta llegar a las conclusiones informadas, considerando los conceptos propios, las intencionalidades y su interpretación del investigador.

1. ¿Qué se entiende por pensamiento crítico y desempeño del estudiante en la literatura científica?

Las personas y en especial los estudiantes de todo contexto, vienen siendo influenciados por medios virtuales y comunicativos masivamente, lo que disminuye la posibilidad de sostener sus propios ideales, conceptos o principalmente distinguir su juicio u opinión frente alguna temática; es así, que la educación se enfrenta a desafíos para buscar nuevas opciones y evitar ser absorbidos por los grupos de poder y desarrollar con mayor consistencia la autonomía en el pensamiento.

Morales et al. (2018), corrobora señalando que es esta la razón porque los estudiantes tiendan en su formación a la criticidad, sean conscientes, siempre estén atentos a la realidad de sus aprendizajes en todas las competencias formales, pero también personales. Asimismo, Saiz & Rivas (2008), dicen que el pensar críticamente conlleva a un proceso de búsqueda de mayor información, utilizando habilidades de razonamiento, tomando decisiones, solucionando problemas para alcanzar eficacia y eficiencia en lo que se quiere alcanzar; esto quiere decir, desarrollar un pensamiento crítico es utilizar todas las habilidades superiores y complejas que tiene la persona que lo conduce a un rendimiento académico cada vez superior.

Construir el pensamiento crítico, es una pauta significativa en creciente desarrollo en las instituciones educativas. Cuando se recurre a la revisión sistemática de literatura en las diferentes revistas científicas, encontramos un sinnúmero de definiciones sustentadas por autores como Paul & Elder (2005), ponen de manifiesto que el pensamiento crítico es una conjugación de capacidades intelectuales, destrezas, aptitudes y actitudes que conducen al manejo de los



conocimientos y al aprendizaje significativo. Esta idea conlleva a la capacidad innata de saber analizar, discernir y sobre todo verificar la consistencia del razonamiento en contextos diferentes.

Propiciar el pensamiento de orden superior en los estudiantes es de vital importancia a pesar de ser complejo, porque interviene en todas las facetas del desarrollo humano y es la suma de varias habilidades con características especiales, lo que convierte en una habilidad de orden superior o pensamiento complejo de alto nivel. Para López (2012), es el involucramiento o interrelación de habilidades como la deducción, comprensión, categorización, dar opiniones, crear soluciones; es decir, que el pensamiento crítico requiere de procesos anteriores desarrollados para así conjugarse y actuar.

Es saber cuestionar las cosas con una mirada panorámica y profunda, utilizando las diversas habilidades. Del mismo modo, Pithers & Soden (2000), expresan la urgente necesidad de desarrollar habilidades de orden superior y mejorar las dificultades en el desempeño académico. Estas limitaciones son reconocidas y comentadas por la mayoría de docentes, quienes señalan que muchos estudiantes de diversos niveles carecen de pensamiento crítico en su desenvolvimiento académico.

Al respecto, Lane & Oswald (2016), confirmaron esta realidad al decir, en el transcurrir de los años la educación ha estado marcada por un sedentarismo que privilegiaba de manera categórica el memorismo y la repetición, soslayando algo vital para el desarrollo del estudiante. Es importante su desarrollo en todos los niveles, grados y modalidades porque como proceso mental va a permitir razonar y evaluar las evidencias, las dificultades o problemas que uno quiera resolver y esta habilidad de alta demanda cognitiva se puede realizar desde una retroalimentación descriptiva donde la acción

docente-estudiante o estudiante-estudiante potencie esa ansiada capacidad.

El Ministerio de Educación en Perú (2016), señala que, en la activación de las habilidades del pensamiento crítico, los estudiantes además de decodificar, leer, escribir y resolver problemas lógico matemáticos y memorizar información para no recordarlo, es necesario que sea capaz de resolver las exigencias y retos que se les plantea en un mundo moderno. Por otro lado, el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) indica que en el desarrollo de las actividades académicas el pensamiento crítico es una competencia asociada e imprescindible, orientado a fortalecer la actuación ciudadana en torno a los enfoques transversales. De igual manera, la comunidad educativa pone en juego sus cualidades, aptitudes y recursos para cumplir de manera exitosa con los objetivos que se proponen de manera personal o colectiva y se logran a lo largo de la educación básica de manera vinculante y sostenida.

En el desempeño académico de los estudiantes no solo se requiere de conocimientos, destrezas y habilidades, sino que tengan altos grados de responsabilidad y organización para desarrollar un mejor aprendizaje. La calidad de la educación debe estar asociada directamente y con exclusividad al desempeño académico de los estudiantes porque el juicio valorativo es a su desempeño y se mide mediante la evaluación (Garduño, 1999).

Durante los últimos años, se ha utilizado el concepto de calidad educativa en función únicamente a la evaluación académica. Sánchez & Pirela (2006), mencionan que el desempeño académico de los estudiantes es la suma de los aprendizajes en progresión, donde docentes y dicentes en conjunto, deciden qué cantidad y calidad son buenos e interiorizados por el estudiante. En este entender, el desempeño del estudiante es el resultado de asumir una obligación o responsabilidad de cumplir una

tarea, sobre todo aquello aprendido no para el examen sino para la vida y en todo el proceso de formación. Este aprendizaje hace que genere en la persona una modificación o cambio de conducta y que está fortalecido por diversos factores externos e internos.

El desempeño de estudiantes en el nivel de progresión de los objetivos educativos se encuentra establecido en el programa curricular o malla curricular en el que se ubican los estudiantes y se visibiliza desde los indicadores de desempeño académico con rasgos específicos que deben lograrlo dentro lo planificado (Rogers, 2010). El desempeño académico en las instituciones educativas está asociada a indicadores, referentes, niveles, estándares que se constituyen en unidades de medida y explicitan cuánto y cómo se viene logrando un desempeño.

Por otro lado, el Ministerio de Educación en Perú (2017), al referirse a los estándares de aprendizaje señala que están ligados a los desempeños de los estudiantes y para identificar cuánto han progresado con referencia a lo esperado al final de cada nivel. En este entender, para que haya un desempeño adecuado y en exigencia a la política educativa, los estándares proporcionan información para generar retroalimentación oportuna y pertinente y ayudarlos a avanzar en las necesidades detectadas.

Lamborno et al. (1992), mencionan que el desempeño estudiantil se desarrolla cuando contribuye la condición psicológica; quiere decir, el estudiante aspira más allá de las calificaciones numéricas altas y pone todo su esfuerzo por conjugar sus habilidades y de lo que las instituciones educativas les ofrecen para llegar al éxito esperado. La dimensión psicológica en la formación y desempeño de los estudiantes ha sido y sigue siendo fundamental para el binomio de enseñanza -aprendizaje. Se puede entender la manera cómo aprende, en cada una de las etapas de desarrollo cognitivo y social, ello ayudará a los

formadores a que se pueda identificar de manera oportuna y actuar de manera pertinente en la construcción de un aprendizaje que le sirva para la vida.

Por su parte, Schlechty (1994), comenta, los estudiantes demuestran su desempeño cuando realizan sus actividades con dedicación, persistencia y sopesando las limitaciones, dificultades, obstáculos para sentir satisfacción al cumplir de la manera como se propusieron. La persistencia asociada al desarrollo del pensamiento crítico implica romper barreras, superar obstáculos, salir de la rutina y optar por lo novedoso, en lo útil en algo que puedan servir en la construcción de sus aprendizajes, considerando siempre que el error es una oportunidad de aprendizaje y de grandes cambios.

Tamayo et al. (2015), dan a conocer que una de los objetivos principales de la educación y la práctica pedagógica en el presente, es la construcción del pensamiento crítico de los docentes en las diversas modalidades y niveles de estudio que suma a la formación integral para una ciudadanía activa y comprometida. Así, la configuración del pensamiento crítico está asociada a dominios específicos como la incorporación de la didáctica concebida como aquello que se enseña y cómo el estudiante aprende.

## 2. ¿Qué características tienen las propuestas de pensamiento crítico dirigidas al desarrollo del desempeño del estudiante?

Dentro de las principales metas de la educación mundial, resalta el valor que se otorga al pensamiento crítico en el desempeño académico de los estudiantes; por ello, se debe tener en cuenta el estudio de las características de la misma.

Núñez et al. (2017), en sus conclusiones afirman la obligación de satisfacer las demandas de una sociedad caracterizada por un cambio continuo, desarrollando las capacidades intelectuales de orden superior de manera reflexiva y constructiva

del conocimiento. Por ello, proponen emplear la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en la construcción de habilidades individuales y genéricas, utilizando estrategias y técnicas innovadoras que permitan desarrollar el trabajo colaborativo, una participación activa y creativa, así como la metodología de la observación, como una herramienta básica de discernimiento y de solución de problemas.

Duschl & Osborne (2002), resaltan la importancia de realizar procesos de investigación que encaminen a los estudiantes acercarse a un estudio científico, utilizando diversos usos de lenguaje que les ayude a argumentar y resolver problemas, lo que conduce a desplegar el pensamiento crítico. Del mismo modo, Guzmán & Sánchez (2006), expresan que la capacidad crítica es una múltiple conjunción de actividades o secuencias cognitivas que se interrelacionan entre sí, intervienen habilidades como: el pensamiento lógico, la percepción, la resolución de problemas, la capacidad analítica, la síntesis y la evaluación.

Los autores anteriores, resaltan que en el pensamiento crítico intervienen la interrelación del procesamiento de información como el pensamiento lógico, análisis, resolución de problemáticas, síntesis y elección de alternativas. Persisten en desarrollar el pensamiento crítico mediante algunos tipos de preguntas que movilicen las habilidades y destrezas de alta demanda cognitiva como el saber: observar, analizar, interpretar, evaluar y resolver problemas.

Por otra parte, Cangalaya (2020), da a conocer que está estrechamente relacionado con el análisis y la evaluación del pensamiento, este proceso regulado permite el conocimiento, el desarrollo de la comprensión y la reflexión, postula la idea de ir de menos a más, desde la adquisición de destrezas simples hasta las complejas. También coincide en resaltar la esencia del pensamiento crítico cuyas características son el de saber argumentar, analizar, solucionar problemas y

sobre todo tomar decisiones informadas; estas habilidades básicas requieren los estudiantes para la vida, también resalta el desarrollo de trabajos de investigación como fuentes para concretizar esta habilidad cognitiva.

López (2012), en su artículo genera una auténtica reflexión sobre el porqué se debe promover la práctica de pensamiento crítico no solo para el desempeño académico de los docentes sino para la vida misma. Describe algunas características que debe tener un pensador crítico, se analizan dificultades en los contextos de la escuela, algunas de estas técnicas hacen referencia a mantener una mente abierta, consideración en los puntos de vista, regulación de la evaluación, reflexión en la exposición de los argumentos. Por esta razón, poner en marcha estrategias de enseñanza de manera sistemática propicia habilidades mentales y metacognitivas, es un desafío para todos quienes se encuentran en la tarea de mediar los aprendizajes.

Asimismo; Rodríguez & Palma (2010), señalan que las escuelas o casas formadoras tienen la función de impartir el aprendizaje integral con preponderancia del desarrollo del pensamiento crítico y/o habilidades de orden superior. La idea es corroborada por Betancourth et al. (2017), cuando dicen: las facultades universitarias deben formar estudiantes versados, emprendedores y autónomos con habilidades complejas, capaces de emitir sus propios juicios. Por ello, se considera que las instituciones formadoras del desempeño de los estudiantes deben propiciar ciclos de formación continua en habilidades de alta demanda cognitiva, tomando como pautas primordiales la planificación y el reconocimiento de errores o deficiencias que pudiera haber.

Tamayo et al. (2015), indican que el estudiante que estimula el pensamiento crítico debe caracterizarse por propiciar y formular interrogantes de manera clara y precisa, saber evaluar y recepcionar información importante, recurrir al proceso de abstracción o de

metacognición, saber inferir y sobre todo llegar a conclusiones que permitan soluciones prácticas.

¿En qué contextos se han desarrollado propuestas de pensamiento crítico dirigidas al desarrollo del desempeño del estudiante y qué resultados se han obtenido?

Al recurrir al proceso de revisión de literatura en diferentes fuentes, se tiene la publicación de García & Vásquez (2018); esta investigación se desarrolló con participación de estudiantes adolescentes de Escuela Preparatoria, en ella se ha podido evidenciar la relación concomitante y proporcional debido a que en la medida que crece el pensamiento crítico también acrecienta el desempeño académico, se visualiza un incremento del 95 % en el rendimiento escolar; es decir, pasa de un estadio menor a uno más expectante. Este aporte confirma la dependencia entre el desarrollo del pensamiento crítico y el desempeño académico señalando que cuanto más se construyen las habilidades de orden superior, los resultados académicos son mejores y están preparados para la vida misma.

De igual manera, Pineda & Cerrón (2015), desarrollan el estudio de la relación entre pensamiento crítico y rendimiento académico con estudiantes universitarios, en cuyos resultados se confirma la dependencia entre pensamiento crítico y rendimiento académico, indica que existe una interrelación positiva y media o moderada, porque la "r" de Pearson es 0.514; en suma, estimulando el pensamiento crítico en el entorno académico va a permitir la formación de personas caracterizadas por su autonomía, su capacidad creativa, indagadora, de mente abierta al cambio y principalmente reflexivas; en otras palabras, que sea capaces de realizar cosas novedosas y que se adecúen a la realidad.

Por otra parte, Alquichire & Arrieta (2018), realizan investigación con estudiantes universitarios, en este estudio se aplicó la prueba referida a la evaluación del pensamiento crítico W-GCTA que permitió reconocer la gran necesidad de poner

en práctica en el desarrollo del aprendizaje estrategias o procedimientos metacognitivos que permitan generar el pensamiento integral en el aprendizaje y enseñanza de los contenidos expuestos en las mallas curriculares y aquellos que se aprenden en la práctica. Plantean que los maestros deben propiciar actividades permanentes y retadoras como la lectura crítica y creativa y que encaminen a potenciar sus habilidades cognitivas.

De la misma manera, Guevara et al. (2019), realizaron investigación dirigida a jóvenes universitarios, donde los resultados arrojan que entre el pensamiento crítico y el rendimiento académico hay un vínculo importante porque según las investigaciones quienes comprenden significativamente o inciden en el desarrollo de los procesos mentales tienen mejores participaciones académicas, propician por sí mismos la construcción de sus propios saberes y forjan de manera óptima su ejercicio profesional. También se da hincapié a la investigación formativa que propicia habilidades de orden superior y esto se da cuando los estudiantes cotejan la información adquirida con los saberes previos y las integra con el único propósito de resolver dudas y solucionar problemas en el proceso de asimilación y aprendizaje.

Asimismo, Velásquez & Figueroa (2011), desarrollan estudios con participación de estudiantes de educación superior y por inferencia se menciona que los estudiantes avanzan de manera pausada en el proceso de adquisición de herramientas metacognitivas y autorregulan sus potencialidades y debilidades en el transcurso del aprendizaje en las aulas universitarias con la intención de fortalecer la carrera profesional elegida. En lo que respecta al razonamiento que permite la inducción se encontró contrastes significativos principalmente en la facultad de Educación.

Núñez et al. (2017), cuando abordan el estudio de cómo el aprendizaje sustentado en los



problemas desarrolla competencias relacionadas con el pensamiento crítico con estudiantes universitarios, demuestran que las herramientas o estrategias innovadoras traslucen un cambio significativo en las aulas universitarias. Es decir, que las nuevas maneras de enseñar y aprender, el uso de adecuados materiales, la pertinencia de metodologías e incluso los contenidos académicos propician una participación activa y total. Esta investigación pone en consideración que la técnica del ABP favorece de manera puntual en la potencialización del pensamiento crítico y por ende en un mejor desempeño académico.

Betancourt et al. (2017), la investigación se desarrolla con estudiantes de educación y con el propósito de valorar las habilidades del pensamiento crítico en la solución de problemas señala que esta habilidad cognitiva se desarrolla como fruto de la participación con el medio que le rodea. Ponen de manifiesto la necesidad de que los centros escolares deben fomentar la práctica constante donde al estudiante se le enseñe a ser autónomo, creativo y dispuesto al cambio. El hecho de saber elegir entre varias alternativas de manera autónoma y responsable los convierte en una persona actor de sus propias decisiones. Recomiendan la apertura de ciclos de preparación, de formación de competencias críticas para que en el futuro puedan formar parte de las habilidades de un buen profesional que ejerza su profesión con sentido ético y constructivo.

Mendoza (2021), desarrolla su proyecto de investigación con estudiantes de educación básica con el propósito de evidenciar de cómo el sistema tradicional educativo está adaptado a metodologías tradicionales en el aprendizaje. En sus hallazgos demuestra que los docentes vienen generando interés para redireccionar el aprendizaje; para ello, centran su interés en la necesidad de formar estudiantes desde temprana edad y que sean capaces de pensar crítica y creativamente. Así mismo, las

investigaciones reflejan que los estudiantes de la educación básica en la mayoría de los casos reflejan dificultades al momento de analizar, inferir y sobre todo tomar decisiones oportunas. Concluye resaltando la necesidad de promover las habilidades del pensamiento crítico para mejorar el desempeño académico en el aula y la comunidad.

Deroncele et al. (2020), desarrolla su investigación como parte del proyecto doctoral para el estudio del pensamiento crítico en la educación peruana. Entre sus hallazgos se menciona la necesidad de promover procesos formativos integrales y de alto nivel, donde el aprendizaje es el centro de la formación, considerando el empoderamiento, el pensamiento estratégico, la capacidad para el trabajo interdisciplinario y la versatilidad para enfrentar con éxito problemas complejos. Se valora la implementación de propuestas, pero son insuficientes para potenciar las habilidades básicas. Asimismo; proponen el funcionamiento de un aula invertida, que procure el desarrollo de capacidades intelectuales superiores para lograr la autorregulación de los procesos de aprendizaje, utilizando metodología activa que los conduzca a una toma de decisiones autónomas.

Neziri (2019), centra su investigación en estudiantes de educación primaria, toma como punto de partida las actividades y contenidos de los textos escolares para promover el pensamiento crítico en las aulas, reconoce las ventajas que ofrece para aperturar intencionalmente en la construcción del aprendizaje donde se visibiliza secuencias pedagógicas que promueven el pensamiento crítico, por lo que muchos docentes muestran actitudes buenas y proactivas. De esta manera encuentran que los libros ofrecen oportunidades fehacientes para propiciar el pensamiento crítico porque desarrollan contenidos útiles que solo esperan la contextualización para su utilización, el que conlleva al fortalecimiento de las habilidades antes señaladas pero que requieren constante revisión.

Desarrollar el pensamiento crítico implica un reto en todos los contextos y con uso de estrategias activas que lleven al estudiante tener aprendizajes vivenciales. Al respecto, Siahaan et al. (2020), desarrollan su investigación con estudiantes de secundaria, en el que resalta la necesidad de trabajar de manera paralela aspectos cognitivos, pensamiento crítico y el trabajo colaborativo que exige fortalecimiento continuo e integrado; además, llegaron a resultados que haciendo uso de la instrucción integrada con multimedia informática (MBI2) los estudiantes pueden mejorar sus habilidades críticas y colaborativas propicios para un aprendizaje para la vida. Lo cual indica que el aprendizaje significativo es mejor cuando se realiza de manera colaborativa; es decir, en equipo o en sociedad.

Por su parte Urquidi et al. (2019), realizan su investigación con estudiantes de educación superior, donde resalta la importancia de formar profesionales con muchas habilidades que le ayuden a vivenciar situaciones reales y permita la reflexión. Plantea la utilización de metodologías interactivas y colaborativas, propiciando habilidades que faciliten el aprendizaje autónomo como producto de la gestión del pensamiento crítico, determinado por la simulación que significa el realismo en los procesos aprendizaje. Del mismo modo, señala que los estudiantes pueden asumir retos a partir de los desafíos propuestos. Esto significa que cuanto más vivencial sean los aprendizajes hay mayor oportunidad para ejercitar el pensamiento crítico.

En definitiva, la contrastación de los diferentes postulados y resultados encontrados coinciden en señalar la dualidad existente entre pensamiento crítico y desempeño académico y este proceso puede ser regulado desde la acción docente.

En referencia al primer criterio de sistematización ¿qué se entiende por pensamiento crítico y desempeño del estudiante en la literatura científica? Se ha encontrado diversas definiciones. Estas coinciden en señalar que el pensamiento

crítico es una capacidad que las personas deben desarrollar porque proporcionan cualidades importantes para resolver problemas con mejores actitudes y aptitudes que ponen de manifiesto las habilidades analíticas, creativas, autónomas e inferenciales con uso de la razón y la lógica los que se orientan a solucionar problemáticas con responsabilidad. Se engarzan con el rendimiento académico considerado como un regulador de las capacidades que va desarrollando el estudiante a lo largo de su formación, permite evaluar la eficacia y eficiencia de su rendimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto al criterio ¿Qué características tienen las propuestas de pensamiento crítico dirigidas al desarrollo del desempeño del estudiante? En la investigación se encontró a varios autores que proponen el cumplimiento de algunas características específicas del cual los estudiantes deben empoderarse para un mejor rendimiento académico. Para desarrollar el juicio es imperante utilizar el conjunto de habilidades como: analizar, interpretar, interrelacionar las ideas, jerarquizar, resolver problemas, construir nuevas definiciones y sistematizar los aportes adquiridos en su desempeño académico de estudiante.

En el criterio ¿En qué contextos se han desarrollado propuestas de pensamiento crítico dirigidas al desarrollo del desempeño del estudiante y qué resultados se han obtenido? Se ha encontrado que la mayoría de estudios e investigaciones se han realizado con estudiantes universitarios de diferentes contextos y coinciden en resaltar que el desarrollo del pensamiento crítico permite mejores resultados en los logros académicos de los estudiantes. Proponen estrategias didácticas para fomentar el diálogo, la comunicación, el análisis, el juicio valorativo, el liderazgo y otras habilidades que inducen a discernir lo baladí de lo importante.

Existe la obligación de los docentes en implementar desde las aulas el desarrollo del

juicio crítico de manera progresiva las habilidades de orden superior proveyéndolos de herramientas para poder contrastar las ideas y optar por una opinión crítica e independiente. De allí, que se corrobora la influencia del pensamiento crítico en el desempeño académico de los estudiantes.

### **Referencias bibliográficas**

Alquichire, L.S., & Arrieta, J. C. (2017). Relación entre habilidades de pensamiento crítico y rendimiento académico. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 9(1), 28-52.

Baeza, M. (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido*. Editorial de la Universidad de Concepción.

Betancourth, S., Muñoz, K., & Rosas, T. (2017). Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior de la región de Atacama-Chile. *Prospectiva*, (23), 199-223.

Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico*. Fondo de Cultura Económica.

Cangalaya, L. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Desde el Sur*, 12(1), 141-153.

Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Revista de epistemología de las ciencias sociales Cinta Moebio*, (23), 204-216.

Creamer, M. (2011). *¿Qué es y por qué pensamiento crítico? Curso de didáctica del pensamiento crítico*. Ministerio de Educación de Ecuador.

Deroncele, A., Nagamine, M., & Medina, D. (2020). Desarrollo del pensamiento crítico. *Maestro y Sociedad*, 17(3), 532-546.

Duschl, R. A., & Osborne, J. (2002). Supporting and promoting Argumentation in Science Education. *Studies in Science Education*, (38), 39-72.

Facione, P. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* <https://eduteka.icesi.edu.co/modulos/6/134/733/1>

Flores, L. A., Flores, E., & Vadillo, R. C. (2022). *Resultado del estudiante y el rendimiento académico del programa de Ingeniería Civil de la Universidad Continental 2021-10*. (Tesis de maestría). Universidad Continental.

García, L., & Vásquez, A. (2017). Relación entre el pensamiento crítico y el desempeño académico en alumnos de Escuela Preparatoria. *Educa*, 54(2), 411-427.

Garduño, L. R. (1999). Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(21).

Guevara, F. D., Pérez, Y. M., & Macazana, D.M. (2019). Pensamiento crítico y su relación con el rendimiento académico en la investigación formativa de los estudiantes universitarios. *Revista Dilemas contemporáneos. Educación, política y valores*, 7(13).

Guzmán, S., & Sánchez, P. (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2).

Lamborno, S., Newmann, F., & Wehlage, G. (1992). *The significance and sources of Student engagement*. Student engagement and achievement in American Secondary Schools. Teachers College Press.

Lane, D., & Oswald, F. L. (2016). Do 45% of college students lack critical thinking skills? *Revisiting a central conclusion of academically adrift. Educational Measurement: Issues and Practice*, 35(3), 23-25.

López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 1(22), 41-60.

- Machado, M. (2017). *Aplicación del Método Hermenéutico. Una mirada al horizonte*. Red Social Educativa. <https://redsocial.rededuca.net/aplicacion-del-metodo-hermeneutico>
- Mayor, S., Tarma, W. N., & Mayor, J. (2020). Influencia del programa de pensamiento crítico en el rendimiento académico en el área de matemática de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de Minas de la UNCP. *Revista de la UNCP*, 17(1), 97-105.
- Mendoza, D. R. (2021). Pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6).
- Miró, D. (2019). *Desarrollo del pensamiento crítico y la acción empoderada del estudiantado universitario en la fase de detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS)*. (Tesis doctoral). Universidad de Lleida.
- Morales, H., Bermúdez, J., & García, J. (2018). El fenómeno del conocimiento como problema en la investigación educativa. *Sophia*, 25(2), 157-182.
- Neziri, M. (2019). Analysis of Curricular Content that Urges the Development of Critical Thinking of Pupils in Kosovo Schools. *Journal of Educational and Social Research*, 9(2), 48-55.
- Núñez, S., Ávila, J., & Olivares, S. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(23), 84-103.
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico*. Fundación para el pensamiento crítico. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Perú. Ministerio de Educación. (2016). *Guía para el desarrollo del pensamiento crítico*. <https://docplayer.es/30018723-Guia-para-el-desarrollo-del-pensamiento-critico.html>
- Perú. Ministerio de Educación. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Pineda, M., & Cerrón, A. (2015). Pensamiento crítico y rendimiento académico de estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. *Horizonte de la ciencia*, 578, 105-110.
- Pithers, R. T., & Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review. *Educational research*, 42(3), 237-249
- Rodríguez, E., & Palma, A. (2010). Desafíos de la educación superior en la economía del conocimiento. *Ingeniare, Revista Chilena de Ingeniería*, 18(1), 8-14.
- Saiz, C. y Rivas, S. (2008). Intervenir para transferir en pensamiento crítico. *Praxis*, 10(13), 129-149.
- Sánchez, M., & Pirela, L. (2006). Motivaciones sociales y rendimiento académico en estudiantes de educación. *Revista de Ciencias Sociales*, 12(1), 158-172.
- Schlechty, P. (1994). *Increasing Student Engagement*. Missouri Leadership Academy.
- Siahaan, P., Chavez Setiawan, Y., Janeusse Fratiwi, N., Samsudin, A., & Suhendi, E. (2020). The Development of Critical Thinking Skills and Collaborative Skill Profiles Aided by Multimediabased Integrated Instruction on Light Refraction Material. *Universal Journal of Educational Research*, 8(6), 2599-2613.
- Tamayo, O., Zona, R., & Loaiza, Y. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133.



Urquidi-Martín, A.C., Tamarit-Aznar, C., & Sánchez-García, J. (2019). Determinants of the Effectiveness of Using Renewable Resource Management-Based Simulations in the Development of Critical Thinking: An Application of the Experiential Learning Theory. *Sustainability* 11; doi:10.3390/su11195469

Velásquez, M.J. m & Figueroa, H. (2011) Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Educación Superior en El Salvador. *Panorama*, 6(10), 7-20.

Villarini, J. (1997). *El currículo orientado al desarrollo humano integral*. Biblioteca del Pensamiento. <https://docplayer.es/22452369-Modelo-de-educacion-para-promover-el-desarrollo-humano-integral-angel-r-villarini-jusino-ph-d-consultor.html>

## **INFLUENCIA DEL ABANDONO DE TECNOLOGÍAS ANCESTRALES EN EL MANEJO DE LOS SUELOS AGRÍCOLAS**

**Valentín Cuadros Cusi**

Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Huaccana. Perú.

Los suelos agrícolas son indispensables para la producción de alimentos, su mal manejo influye en la baja productividad; en muchos lugares se ven procesos erosivos irreversibles. El suelo es un cuerpo natural en forma de perfil, formado por una mixtura variable de minerales meteorizados, humedad, aire, materia orgánica y microorganismos, que suministra a las plantas (Romero & Camilo, 2019). Su erosión en la actualidad es alarmante, pues la capacidad regenerativa de los suelos va en descenso. Todos los seres vivos buscan un espacio que proporcione las condiciones adecuadas para llevar a cabo las funciones vitales, es elección de cada organismo establecer sus relaciones con el suelo y con el resto de sus factores abióticos, el suelo cumple un papel esencial en un gran conjunto de procesos vivos, químicos y físicos que viabilizan la vida en la biosfera (De Gante, 2022).

Las técnicas ancestrales de manejo de suelos han heredado culturas antecesoras a los Incas. Los Incas fueron los que han adecuado y adoptado esas tecnologías, estas técnicas están quedando en el olvido. Estas sapiencias de los ancestros, permitieron la independencia alimentaria, con la finalidad de revalorizar estos maravillosos saberes que los cultivadores de las comunidades aún conservan en la práctica, gracias a esto se conservan vigentes (Céspedes, 2022).

Las plantas al captar el carbono atmosférico secuestran el CO<sub>2</sub> ambiental mediante la

fotosíntesis y lo almacenan en el suelo. En cuanto a las hojas de los vegetales que se utilizan para restablecer los suelos impactados son necesarias aquellas que estén agrupadas con una alta obtención de biomasa, respectivamente alta rapidez de desarrollo y de recambio de tejidos, dependiendo de su forma de crecimiento (Zuluaga, 2020). Las prácticas de agroforestería mejoran la fertilidad natural de los suelos. Las técnicas agroforestales como bien se ha sabido ha venido siendo realizados a partir de épocas detrás (Reyes & Prieto, 2019).

La elaboración de abonos orgánicos es una práctica adecuada de conservación de suelos y progreso de la capacidad productora de los suelos. La incorporación de materiales orgánicos al suelo, aumenta sus propiedades físicas gracias al adición en su esponjosidad y conservación de agua, entre otros factores (Coll, 2021).

Analizar a través de la evidencia científica, la influencia del abandono de tecnologías ancestrales en el manejo de los suelos agrícolas. El interés de transferir el conocimiento ancestral a las nuevas generaciones, se ve limitada por la falta de acceso a la creación académica como instrumento necesario para la generación de conocimiento (Chalco, 2019).

Los materiales bibliográficos se han tomado de revistas científicas indexadas en base de datos, los cuales son: Scielo, Redalyc, el buscador de artículos científicos Google Scholar. Esta investigación está enfocado en área de investigación de desarrollo sostenible, en donde se trata de la influencia del abandono de tecnologías ancestrales en el manejo de los suelos agrícolas; estas técnicas ancestrales en manejo y aprovechamiento de suelos están quedando en el olvido tales como la construcción de terrazas y andenerías, la agroforestería, aprovechamiento de aguas de lluvias mediante la construcción de pequeñas obras de almacenamiento e infiltración de aguas eventuales en la temporada lluviosa.

Para la elaboración de Esta investigación se tomó en cuenta los siguientes elementos: el Paradigma de investigación utilizado es interpretativo, con un enfoque cualitativo, el tipo de investigación, es una investigación básica, con un tipo de estudio transversal, que tiene un alcance exploratorio; el diseño de investigación es un estudio de casos, los métodos y materiales de recojo de datos es de revisión, los métodos teóricos son de análisis-síntesis. Se ha seleccionado la información referente a la influencia del abandono de tecnologías ancestrales en manejo de suelos en artículos elaborados en el Perú y Latino América publicados a partir de 2009 al 2022, para comparar las apreciaciones de los investigadores, el cual se analizará en las conclusiones de Esta investigación de revisión.

Con el uso de tecnologías ancestrales los suelos agrícolas mantienen su fertilidad natural, se evidencia poca o nula erosión de suelos en épocas lluviosas. Con el conjunto de técnicas de manejo sostenibles de suelo, se aumentó el componente orgánico, se corrigió el desequilibrio intercambio catiónico, también se corrigió la densidad aparente, la esponjosidad la permeabilidad en otras de las propiedades del suelo (Ordaz et al., 2014).

Entre estas técnicas acentúan los nociones elementales del manejo de suelos sostenibles, cabe señalar que el suelo debe ser alterado lo menos posible, preservar inalterablemente la superficie del suelo con cubierta vegetal, ya sea en forma viva o tipo *mulch*, aumentar el contenido de componente orgánico y nutrimentos del suelo con mayor aportación de estiércol o compost de buena calidad mezclados con fertilizantes sintetizados en cantidades correctas e instaurar un programa de rotación, con sucesión apropiada y en función a los cultivos creadores de material viviente y fijadores de nitrógeno atmosférico (Perales et al., 2009).

Los suelos agrícolas manejados apropiadamente mejoran su capacidad retentiva de agua de riego

y las lluvias. La posibilidad de preservación de agua en el suelo es un elemento que a juicio de los cultivadores incide en la aceptación de conjunto de técnicas de manejo de suelos, fundamentalmente con la labranza profunda y mínima, distinguen que hay mayor posibilidad de detención de agua y por esta razón acogen este conjunto de técnicas (Martínez & Gómez, 2012). Capacitar a los granjeros que se apuesten por las especies forestales en terrenos con fuertes pendientes, con el propósito de atenuar la “*desgaste de suelos por erosión hídrica*”. (Perales, 2019).

Con el abandono de las tecnologías ancestrales, los suelos agrícolas se deterioran; a los suelos mal manejados las lluvias torrenciales esporádicas erosionan y queda desprotegido sin cobertura vegetal; estos suelos desprotegidos son afectados por el frío extremo de las noches y la alta radiación que afecta al microbiota presente en el suelo. “*No obstante los conocimientos ancestrales andinos son esenciales, una maniobra para alcanzar una producción agraria sostenida tendrá que hacer mucho más que simplemente cambiar las inventivas habituales.*” (Altieri & Nicholls, 2000, p. 95).

“*En el presente, el campesino-indígena es especialmente minifundista; tiene escasas hectáreas de finca reservadas al cultivo (de 0 a 5 Has), no diversifica la producción agrícola; es decir, todos los años cultiva lo mismo, empobreciéndose el suelo, desperdiciando macro y micro nutrientes que le fueron extraídos sin interrupción de cosechas preliminares*” (Pinto & Abad, 2017, p. 59).

La oralidad de saberes patrimoniales cada vez está reduciendo ya sea por la falta de interés por parte del emisor y el oyente, la variación, la distorsión de saberes son lo que apartan de estas destrezas con los integrantes de la colectividad (Céspedes, 2022).

A día de hoy, están cuantiosas barreras que deben superarse para la ejecución de las diferentes

prácticas de manejo que promuevan suelos y ambientes fructíferos, eficaces y sostenibles en las zonas secas. Estas barreras incluyen aspectos monetarios, técnicos, logísticos, institucionales y socioculturales, además de biofísicos (Muñoz et al., 2021). En efecto existen muchas barreras que no permiten la implementación de técnicas de preservación de suelos en las cabeceras de las cuencas y las serranías con alta pendiente, los suelos están desprotegidos, muchas veces por desconocimiento los agricultores realizan quemadas de rastrojos y a veces estos se convierten en incendios forestales, los cuales liberan a la atmósfera el carbono capturado y almacenado por las plantas.

Las tierras erosionadas producen escasos alimentos y acumulan menos agua y carbono, lo que hace más grave la inseguridad alimenticia e hídrica, y ayuda al cambio climático (Laban et al., 2018). Los suelos agrícolas están perdiendo su fertilidad natural, ya sea por la sobreexplotación, uso desmesurado de fertilizantes sintéticos que dañan el microbiota al cambiar el PH de los suelos, es notorio la pérdida de la cobertura vegetal por efecto del sobrepastoreo; las prácticas agrícolas de rotación de suelos y descanso de suelos sobreexplotados se están quedando en el olvido. Muchos suelos agrícolas por la creciente urbanización ya dejaron de producir, los suelos no aptos para agricultura con fines forestales, están siendo sobre explotados.

Las prácticas de uso de terrazas, terrazas de formación lenta, la construcción de andenerías, zanjas de infiltración, zanjas de coronación, entre otros, en tiempos actuales ya no se están practicando.

Por el desconocimiento de las tecnologías ancestrales en el manejo de suelos y aguas, los suelos con aptitud agrícola se están erosionando muy rápidamente, existe poca retención de agua y mayor pérdida. Los elementos que inciden en la erosión de suelos son los incendios forestales, prácticas agrícolas inadecuadas de quema

de rastrojos y material orgánico que al entrar en combustión libera grandes cantidades de carbono secuestrado por las plantas, el sobre pastoreo, labranza mecanizada, escaso uso de cobertura muerta y viva, que por cierto al usarlos cumplen un rol preponderante de mantener viva la microfauna del suelo, sin los cuales los suelos pierden su peculiaridad de suelo productivo.

Desconocimiento de las propiedades de los abonos orgánicos; los suelos con menores de 2 % de materia orgánicos son propensos a la erosión hídrica, baja productividad. La crisis del modelo agrícola actual ha llevado a la necesidad de desarrollar propuestas de modelos alternativos capaces de generar alimentos e ingresos, y a la vez restablecer la calidad de los suelos degradados por los distintos procesos antrópicos (Azero, 2018). Lo que se llama modelo alternativo del desarrollo de la agricultura ya se aplicaron por los ancestros, lo que falta es revalorarlo y poner en práctica.

Si bien la preservación del suelo es una idea arraigada desde hace milenios en las poblaciones aborígenes, en la sociedad del presente es retomado con pujanza a partir de la década del 30 del siglo pasado, facilitando el comienzo a la mejora de tecnologías de procesos como la rotación apropiada, la clasificación, los sistemas agrosilvopastoriles, entre otros (Cisneros, 2018).

Las habilidades agrarias tradicionales, sin tener en cuenta de los elementos climáticos, hace imposible no solo cualquier tipo de acción fructífera, pone en peligro la supervivencia humana, animal y vegetal (Maud, 2017).

Al revisar las bibliografías se concluye que el abandono de tecnologías ancestrales en el manejo de los suelos agrícolas tiene una influencia directa en la erosión hídrica, existe poco interés en el manejo adecuado de los suelos por parte de los agricultores y las entidades públicas.

Es notorio que las tecnologías y conocimientos ancestrales de manejo de suelos están quedando



en el olvido, si no se revalora, sistematiza y puesta en valor, desaparecerán.

Existe un retroceso de técnicas ancestrales en el manejo de suelos de forma apropiada, en terrenos con alta pendiente se corre el riesgo de erosión latente por las fuertes precipitaciones por efecto del cambio climático, por ello es una prioridad que en las cabeceras de cuenca se tiene que forestar y reforestar con especies nativas por los servicios ambientales que estos ofrecen.

Políticas y programas del estado en temas de preservación de suelos como el de Programa Nacional de Manejo de Cuencas Hidrográficas y Conservación de Suelos (PRONAMACHCS), han sido finiquitados, por ende, a la fecha no existe una sensibilización y capacitación a los agricultores en la conservación y manejo eficiente de sus suelos agrícolas.

Existe una cultura de vergüenza de no inculcar a las futuras generación a que revaloren las técnicas de conservación de suelos que practicaron los ancestros hace milenios, puesta en valor para que sigan vigentes. Los suelos desprovistos de una buena cobertura vegetal sufren embates medioambientales por la alta radiación. Escasa sensibilización en temas ambientales en el cuidado del suelo y la preservación de la cobertura vegetal, por parte de entidades públicas con funciones inherentes al cuidado del medio ambiente en las comunidades campesinas, centros educativos y público en general. Las acciones antrópicas influyen directamente en el deterioro de los suelos agrícolas, es notorio la poca sensibilidad humana en la conservación de la madre tierra. La educación ambiental y desarrollo sostenible se tiene que considerar en los planes de estudio de educación básica regular y educación superior.

Se necesitan políticas públicas para velar por la preservación de los suelos agrícolas, en manejo y conservación de suelos, conservación de las cabeceras de cuenca, los cuales cumplen en la regulación hídrica, reconstrucción y puesta en valor de las andenerías de los ancestros.

## **Referencias bibliográficas**

- Altieri Soto, M. A., & Nicholls, C. I. (2000). Agroecología: teoría y práctica para una agricultura sustentable. Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente-Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe.
- Azero, M. (2018). Evaluación de sistemas agroforestales dinámicos en el semiárido de Cochabamba. Universidad Católica Boliviana San Pablo, Proyecto PIA-ACC de la cooperación suiza. Universidad Católica Boliviana San Pablo.
- Cespedes Hervas, G. S. (2022). Factores que influyen en los conocimientos y saberes ancestrales para la conservación de Recursos Naturales en la práctica agrícola responsable en la comunidad Allpachaca, Provincia de Abancay, Apurímac. (Trabajo de titulación). Universidad Privada San Carlos.
- Chalco Salas, A. (2019). Patrimonio cultural y estrategias de conservación desde un enfoque incluyente: el caso de las andenerías prehispánicas de Písaq, Valle Sagrado de los Incas, Cusco, Perú. *Revista de Arqueología Americana*, (37), 231-257.
- Cisneros, J. M. (2018). Hacia un nuevo paradigma en conservación de suelos: el ordenamiento territorial. *Anales de la ANAV*, 69, 222-244.
- Coll Almela, M. D. (2021). Construyendo materia orgánica en suelos degradados bajo clima semiárido mediante el uso de enmiendas orgánicas. Universidad de Murcia.
- De Gante González, A. L. (2022). Día Internacional de la Conservación de los suelos. *CIBIOS-BUAP*, 1(3), 11-15.
- Laban, P., Metternicht, G., & Davies, J. (2018). Biodiversidad de suelos y carbono orgánico en suelos: cómo mantener vivas las tierras áridas. UICN. [https://catalogue.unccd.int/1027\\_2018-004-Es.pdf](https://catalogue.unccd.int/1027_2018-004-Es.pdf)

- Martínez, A. M., & Gómez, J. D. (2012). Elección de los agricultores en la adopción de tecnologías de manejo de suelos en el sistema de producción de algodón y sus cultivos de rotación en el valle cálido del Alto Magdalena. *Ciencia y Tecnología Agropecuaria*, 13(1), 62-70.
- Maud, A. M. (2017). Prácticas alternativas al uso de agroquímicos en la agricultura familiar de la provincia de Santiago del Estero. (Ponencia). IV Congreso Nacional de Derecho Agrario Provincial. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Muñoz-Rojas, M., Delgado-Baquerizo, M., & Lucas-Borja, M. E. (2021). La biodiversidad y el carbono orgánico del suelo son esenciales para revertir la desertificación. *Ecosistemas*, 30(3), 2238-2238.
- Ordaz Acosta, A., & Cabrera Carcedo, E. & Castillo Martínez, I. (2014). Tecnologías de manejo sostenible de suelos introducidas en el polígono 'El Sitio'. *Avances*, 16(4), 391-401.
- Perales Quispilaya, A. F. (2019). Perdida de suelo por erosión hídrica aplicando el modelo rusle en la cuenca del rio Supte Grande, provincia Leoncio Prado-Huánuco. (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Agraria de la Selva.
- Perales, A., Loli, O., Alegre, J., & Camarena, F. (2009). Indicators of sustainability of the soil management in the pea (*Pisum sativum* L.) production. *Ecología Aplicada*, 8(1-2), 47-52.
- Pinto, M., & Abad, A. (2017). Valor cultural del maíz y tecnologías ancestrales en la parroquia Cayambe de Ecuador. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (2), 47-60.
- Reyes, L. B., & Prieto, W. A. (2019). Sistemas agroforestales: una alternativa sostenible para mejorar los ecosistemas del departamento del Tolima. (Trabajo de grado). Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Romero, J. M., & Camilo, J. (2019). Manual de producción sostenible de café en la República Dominicana. Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura.
- Zuluaga Reyes, M. E. (2020). Restauración ecológica a suelos impactados por incendios forestales. (Tesis de especialización). Universidad Militar Nueva Granada.

# LENGUAS ORIGINARIAS EN EDUCACIÓN: ANÁLISIS DESDE LAS MIGRACIONES EN PANDEMIA

**Elizabeth Corimanya-Alegría**

Dirección Regional de Educación.  
Apurímac, Perú.

El objetivo del presente estudio es argumentar la importancia de las lenguas originarias como efecto de las migraciones durante la pandemia COVID 19 en el sistema educativo, tal como afirma Torre-Cantalapiedra (2021), da a conocer la distancia que existe desde la normatividad y la implementación de la preservación y conservación de las lenguas originarias en la educación, donde se desplazaron a las capitales de las ciudades, exigiendo una reingeniería en la aplicación de nuevas lenguas y de lenguas originarias en el sistema educativo.

En los contextos bilingües de las zonas urbanas, donde la diversidad se complejiza y se intensifica generando situaciones en las que el estado debe decidir sobre elementos culturales y sobre el uso de las lenguas para generar interacciones positivas y de calidad en el sistema educativo.

Los estudios sobre la realidad del contexto nacional peruano en estos últimos años se ha ido re caracterizando a aspectos socioculturales y lingüísticos debido a movimientos poblacionales migratorios emergidos por diferentes causas, una de ellas es por situación de violencia sociopolítica vivida esta última década, luego esta pandemia del Covid 19. Vista la migración y sus efectos en la cultura, de Yerko Castro Neira. Este movimiento migratorio ha generado el crecimiento de las ciudades pequeñas y grandes haciendo que la concentración de las poblaciones originarias aumente, que en términos socio culturales significa la circunscripción de etnias que

recrean su lengua y vivencian prácticas sociales auténticas (Dos Santos, 2019) ya que toda cultura recrea sus propios matices, donde los migrantes son clasificados por esas peculiares caracterizaciones que requieren ser legitimadas desde la educación a distancia.

Por otro lado, Trahtemberg (2020), indica que en estos tiempos de pandemia durante el confinamiento los niños utilizaron la lengua originaria como uno de sus propios recursos que contaban en sus entornos y contextos para desarrollar aprendizajes, trayendo como efecto demandas que hoy la realidad interpela a una gestión de políticas públicas que no está preparado para resolver los demandas educativas que hoy exige generar condiciones de educabilidad, en el cual tienen que ver elementos culturales y lingüísticos. Sin embargo, Zavala & Franco (2020), hace un análisis crítico del programa aprendo en casa y la situación de las lenguas originarias desde el vínculo territorio, cultura, lengua e identidad concluyendo que las estrategias ofrecidas para el aprendizaje no encajaron a la diversidad cultural mucho menos lingüística de los estudiantes.

Zapana (2021), señala que *“el Perú es uno de los países con mayor diversidad cultural y lingüística, con 55 pueblos originarios o indígenas, y 47 lenguas originarias”*; por lo que se puede afirmar que la Educación Intercultural Bilingüe en el sistema educativo peruano está configurado solo para atender a la ruralidad y no así para atender el aprendizaje de una lengua originaria en la ciudad, se cuenta con muchas leyes, normativas pero su implementación es en menor medida, no cuenta con propuestas educativas que respondan a estas demandas vigentes. Sobre todo, después de esta pandemia que trajo consigo estos movimientos migratorios, se requiere la implementación de las instituciones educativas urbanas que legitime y visibilice las lenguas originarias y la atención de la diversidad cultural que hoy existe en la escuela urbana, generando espacios de convivencia y armonía,

donde las diferencias culturales y lingüísticas sea un enriquecimiento mutuo para superar situaciones de conflicto y exclusión.

El objetivo del presente artículo es analizar los efectos de la migración durante la pandemia Covid 19 en el sistema educativo tal como afirma Torre (2021), da a conocer la distancia que existe desde la normatividad y la implementación de la preservación y conservación de las lenguas originarias en la educación, donde se desplazaron a las capitales de las ciudades, exigiendo una reingeniería en la aplicación de nuevas lenguas y de lenguas originarias en el sistema educativo.

Al respecto, Mondaca & Sánchez (2018), indican la importancia de desarrollar el aprendizaje de la lengua originaria desde la perspectiva de formar estudiantes bilingües de cuna, en la línea de Hino (2021), la idea es revitalizar las competencias lingüísticas de un hablante nativo desde un enfoque territorial, para a este mundo globalizado, pero sin perder la condición de pertenecer a un grupo étnico, sin embargo, la carencia de políticas educativas de formar estudiantes bilingües e interculturales. Sartorello (2019), reafirma la importancia de volver a impulsar una Educación Intercultural Bilingüe debido a que estos últimos años la sociedad se ha reconfigurado, priorizando la necesidad de atender con políticas públicas la diversidad lingüística y cultural.

El estudio de revisión de literatura está enmarcado en el paradigma de investigación y la competencia epistémica de la persona que investiga integrando dimensiones desde una metodología hermenéutica (Deroncele, 2020). Donde cada investigador dinamiza la necesidad, actualidad, viabilidad científica y aplicabilidad.

El estudio de investigación se desarrolló en diferentes momentos. En un primer momento se realizó la revisión sobre la problemática educativa con la intencionalidad de legitimar y visibilizar las lenguas originarias desde las migraciones durante la pandemia del COVID

19 (Bejar & Garay, 2021). En un segundo momento se hizo una selección de las temáticas a analizar en la literatura. En un tercer momento se desarrolló un reconocimiento documental en la base de datos Scielo, Scopus, y Redalyc, sobre estudios relacionados a las categorías y su relación entre ellas. Para su revisión se utilizaron términos de búsqueda de manera independiente y combinados como: “Lenguas originarias”, “Educación” “migraciones”. A partir de ello se logró analizar e interpretar de forma más holística el estudio, trasladando a un contexto más real y objetivo de la investigación.

El método de análisis-síntesis permitió el desarrollo del estudio de forma transversal, conllevando a un análisis e interpretación (Deroncele et al., 2021) permitiendo reconocer el impacto y relevancia de las investigaciones (Ramos, 2020), a partir del análisis y selección de diversos trabajos de investigación, artículos científicos relevantes que fueron revisados para responder a los objetivos y preguntas planteadas. Los trabajos de investigación responden a la recopilación de fuentes confiables enmarcadas en los criterios de elegibilidad consignados como el año de publicación, tipos de investigación, población y muestra (Moreno et al., 2018).

Partiendo de la búsqueda exhaustiva de trabajos de investigación enmarcadas en los parámetros predeterminados, los cuales son analizados mediante la lectura minuciosa de los datos coincidentes con la metodología del trabajo programado, seguidamente se procede a la priorización de estas informaciones que serán seleccionados por jerarquización y relevancia en función al tema de investigación, se toma en cuenta cada uno de los criterios de elegibilidad explicitados para la naturaleza de la revisión, continuando con el análisis de los componentes de cada insumo y finalmente realizar la síntesis que encierre el sentido real de la información relevante y fundamentada que brinde las bases de la revisión planteada desde un proceder epistémico (Deroncele, 2022).



En la etapa de Selección se optaron por 1020 resultados de artículos en Scopus de los cuales se ha seleccionado 26. En la etapa elegibilidad se descartaron artículos por la dificultad definición de población de estudio y determinación del contexto en el acceso. En la etapa del análisis y de la síntesis se ha realizado la sistematización y el análisis de manera detallada de los 20 artículos científicos, llegando a la recopilación de la información específica que guarda relación con las interrogantes planteadas en la investigación.

Criterios de sistematización:

¿Qué es una lengua originaria? ¿Diferencia entre lengua originaria y lengua materna?

¿Qué importancia tiene las lenguas originarias en la educación durante la pandemia?

¿Cómo se dieron las migraciones durante la pandemia del COVID 19?

¿En qué beneficia el aprendizaje de una lengua originaria en la educación en estos tiempos de pandemia?

La revisión de la literatura sobre la enseñanza de la lengua originaria se desarrolló en la base de datos de SciELO, Scopus, Google Académico y otros. La exploración dio la cantidad de 13 entre artículos científicos y libros que consideraban en su título dicho término por lo que según el estudio de Estela et al. (2020), definen la lengua originaria como aquella lengua perteneciente a pueblos originarios en este caso las etnias tal como se da en las poblaciones amazónicas. Las lenguas originarias son las lenguas que se hablaban antes de la llegada de los españoles y son consideradas como lengua materna del territorio. Sin embargo, Muñoz (2007), indica que en muchos contextos del territorio peruano la lengua materna de los niños viene hacer una lengua originaria en el caso de los contextos andinos el quechua por lo que se tiene que tomar en cuenta en el sistema educativo por ser un instrumento gestor de los aprendizajes. No siempre una lengua originaria es una lengua materna, la diferencia está en que

la lengua materna es aquella primera lengua que el infante aprende a hablar en el seno familiar y esta puede ser quechua, aguajun, o castellano, a partir de la identificación de esta L1 se identifica cual es la L2 (Lybolt & Gottfred, 2003).

Visto el estudio de Pino & Rodríguez (2006), en los contextos bilingües de las zonas urbanas, la diversidad se complejiza y se intensifica la interacción de las lenguas y culturas, generando situaciones en las que los padres y educadores deben decidir sobre elementos culturales y sobre el uso de las lenguas para generar interacciones positivas y de calidad. La interacción cultural y lingüística, no debe considerar procesos que se contraponen y son insolubles, sino como elementos que provienen de la diferenciación de las pautas culturales practicados por los grupos sociales migrantes y los de la urbe que están en contacto directo e intenso, y que entran en comparación.

El enfoque intercultural, la comparación resulta enriquecedora dado que los elementos culturales y lingüísticos que entran en interacción se valoran constructivamente (Programa Curricular de Educación Inicial (Perú. Ministerio de Educación, 2016) y se asumen los que mejor aportan al desarrollo de los niños y niñas la diversidad cultural, lingüística implica la el tratamiento intercultural, implica utilizar la inmersión, estrategias pedagógicas diferenciadas, según la edad, dominio de las lenguas y el conocimiento de las culturas en contacto, que tienen los niños migrantes por todas las consideraciones psicopedagógicas que la lengua materna desarrolla el pensamiento y conciencia crítica del estudiante así lo afirma (Husaj, 2021).

Se tiene que realizar un diagnóstico socio cultural, que tiene que ver con las implicancias de las prácticas sociales y matrices culturales propias de un grupo étnico o comunidad originaria, y el diagnóstico psico lingüístico que se vincula al nivel de manejo lingüístico del estudiante de una lengua originaria, tal como afirma Vela (2021).

Por ello, la importancia de hacer un tratamiento pedagógico grupal e individualizado en el aula respetando y valorando las culturas presentes en niños migrantes en contextos urbanos tomado de Becerra & Mayo (2017). Finalmente, la educación infantil se perfila en la autoafirmación cultural y lingüística que implica una educación en una ciudadanía intercultural para ejercer una convivencia armónica para el buen vivir (Ansion et al., 2017).

Se ha podido encontrar que en estos tiempos de pandemia del Covid 19 que al mundo le tocó vivir y enfrentar con una realidad de muchas interpelaciones en cuanto a las dinámicas sociales de desplazamiento recurrente que generó en las poblaciones rurales pertenecientes a culturas originarias, donde las migraciones el confinamiento impactaron a la educación (Cruz-Aldrete, 2021) tal es así que la demanda pone en manifiesto la urgente necesidad de implementar las lenguas originarias en el desarrollo de aprendizajes como modelo educativo efecto de esta pandemia y como derecho educativo (Ramírez & Suárez, 2016).

Por otro lado, existe la necesidad de implementar políticas educativas que tengan que ver la legitimación ciudadana de los estudiantes migrantes pertenecientes a culturas originarias de atenderlos como personas valiosas que se identifican con su cultura en diferentes contextos, donde se comunican en su lengua materna, segunda lengua y a partir de ello en otras lenguas como necesidad y demanda efecto de las migraciones (Mondaca & Sánchez, 2018). También otro hallazgo que se circunscribe en relación a las lenguas originarias como consecuencia es el cierre de las escuelas donde la atención educativa se desarrolló en el seno familiar y de la comunidad y por ende la utilización de la lengua originaria como

instrumento de aprendizaje (Mendoza, 1970) es decir un concepto en una recurrente perspectiva de política educativa, por lo que la vinculación de la institución educativa a la comunidad en estos tiempos debería ser prioritaria (García et al., 2022).

Una de las fortalezas es que normativamente está legitimado dentro de un estado la adscripción de las lenguas originarias para su responsable implementación y preservación, no obstante existe la complejidad socio cultural y lingüística a lo largo de estas dos siglos de colonización (Yangali, 2021) donde las lenguas minorizadas están sometidas a racismo, discriminación y estigmatización en contextos totalmente asimétricos frente a la lengua castellana en donde el bilingüismo en un originario es sujeto de hegemonismo (Yataco, 2010).

Según Rogieri (2015), es evidente las identificaciones de planteamientos de problemáticas bajo una política idiomática en condiciones totalmente inequitativas y con una brecha tan ilegítima circunscrita en la educación con presencia de multilingüismo étnico que requiere ser atendida desde los contextos urbanos y ciudadanos donde las migraciones en tiempos de pandemia del Covid 19 causaron desestructuraciones que hoy requieren ser atendidas con visiones de perfiles de “bilingüismo indígena” (García & Mere, 2020). Este análisis es bastante coherente cuando las concreciones de efecto de las migraciones de pueblos indígenas exigen la generación de condiciones de educabilidad para legitimar su identidad y autoafirmación cultural concebido desde una formación de una ciudadanía intercultural y lingüística tal como lo afirma (Durin, 2007). Por lo tanto, los contextos de tratamiento de las lenguas originarias en la educación se caracterizan en la siguiente figura 1:

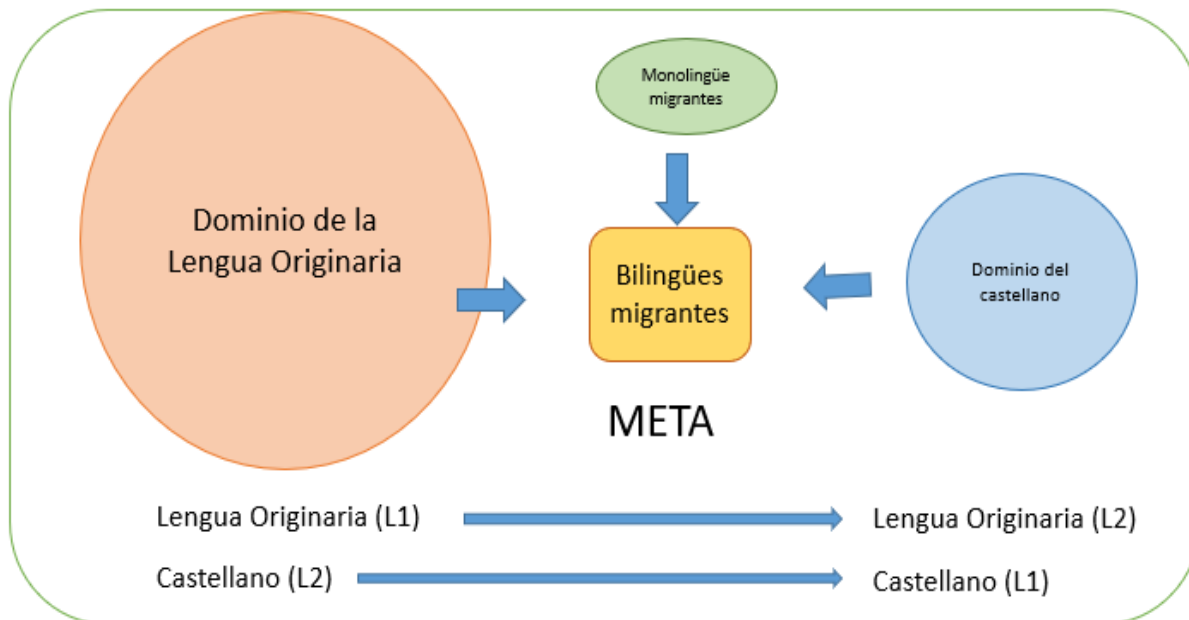


Figura 1. Representación de las formas de cómo se presentan las lenguas originarias en la educación efecto de las migraciones en tiempos de pandemia.

Por lo que el concepto ¿qué es una lengua originaria?, ¿cuál es su beneficio para la educación en tiempos de pandemia del Covid 19?, ¿será importantes contar con estudios que hay detrás de las lenguas originarias? Queda prescrita que en estos tiempos ya de post pandemia la gestión educativa ha quedado con muchos vacíos que urge su atención con políticas de una Educación intercultural Bilingüe (Gairín Sallán & Mercader Juan, 2021). debido a que los estudiantes migrantes forman parte de las aulas en la ciudad, por lo tanto, la figura muestra como los estudiantes migrantes han llegado a la ciudad trayendo consigo una lengua originaria tal como lo afirma (García et al., 2022).

Por otro lado, es considerar por cuestiones técnico pedagógicas que para la cifra que hoy alberga las instituciones educativas a estudiantes que tienen como primera lengua una lengua originaria, a lo que se considera de acuerdo al diagnóstico lingüístico y sociolingüístico como una L1, y como una L2 que este caso puede ser castellano u otra lengua extranjera (Del Valle Gastaldi & Grimaldi, 2022). Sin embargo, las interacciones socio culturales se muestran que en otro escenario que encontramos es a estudiantes monolingües con dominio de una sola lengua que puede ser una lengua originaria o castellano u otra lengua extranjera, es en estos escenarios que se tienen que visibilizar la enseñanza de una segunda lengua (L2) puede ser Originaria o también castellano como puede ser otras lenguas extranjeras así lo describió (Jornado de la Torre, 2012), que para su efectivización las estrategias de tratamiento de una determinada lengua ya sea L1 y L2 juegan un papel importante.

Finalmente, la meta de esta realidad educativa requiere y demanda la necesidad urgente de la implementación de las lenguas originarias en el desarrollo de aprendizajes en estudiantes sobre todo en lo urbano (Calderón et al., 2018). Por otro lado, queda el reto y desafío de la investigación seguir aportando sobre ¿Qué hay detrás de las lenguas originarias?, ¿cuáles son esas epistemologías que encierran las lenguas originarias?

El estudio de las lenguas originarias desde la perspectiva de la educación en tiempos de pandemia del COVID 19, ha dejado brechas de inequidad en la igualdad de oportunidades que requieren los

estudiantes pertenecientes a pueblos originarios en recibir con pertinencia el servicio de calidad educativa debido a la re caracterización socio cultural lingüística que ha sufrido los contextos urbanos producto de las migraciones, dejando parte de la emergencia sanitaria una agenda en la gestión pública la implementación lingüística de las lenguas originarias, por tratarse de un derecho educativo y derechos lingüístico de pueblos originarios. Por lo tanto, urge la necesidad de una Educación Intercultural Multilingüe, ya que hoy las tendencias modernas exigen la enseñanza de las lenguas indígenas, castellano y lenguas extranjeras por tratarse de legitimar la identidad ciudadana e intercultural para cerrar brechas de estigmatización y discriminación lingüística sobre todo de lenguas minoritarias pertenecientes a culturas originarias,

Frente a las necesidades y demandas que hoy nos exige la realidad educativa como efecto de la pandemia COVID 19, está circunscrita en proteger y revitalizar las lenguas originarias desde los diferentes actores sociales, desde gestión de política de lenguas originarias, desde un enfoque territorial. En este caso el quechua perteneciente a la cultura andina que según pasa el tiempo pierde vitalidad lingüística y cultural en nuestra sociedad. Por lo que se abren retos y desafíos de promover el quechua no sólo como lengua, más como cultura en la enseñanza aprendizaje, por todo su legado ancestral de saberes e historia donde encontramos espacios para fortalecer el desarrollo educativo, desde la diversidad, que encierra costumbres y tradiciones donde se demuestra la autenticidad de su gente; en su paisaje y su población donde sentimos la inspiración y autenticidad de ser pueblos originarios con deseos de crecer y anhelar una vida digna y justa.

### **Referencias bibliográficas**

Ansion, J., Tubino, F., Alfaro, S., González, M. E., Mujica, L., Segato, R., & Villasante, M. (2007). Educar en ciudadanía intercultural. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Becerra Lubies, R., & Mayo González, S. (2017). Alianzas en jardines interculturales bilingües y comunidades mapuche en la Región Metropolitana, Chile: Negociaciones en una zona de contacto. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(114).

Bejar Figueroa, B. I., & Garay Peña, L. E. (2021). Práctica docente en la educación a distancia, COVID-19. *Llamkasun*, 2(3).

Calderón, M., Castillo, S., Fuenzalida, D., Hasler, F., Mariano, H., & Vargas, C. (2018). Estudio de casos de la enseñanza de la lengua y cultura Mapuche y su implementación como asignatura del currículo de educación básica. *Calidad En La Educación*, 47.

Cruz-Aldrete, M. (2021). El programa Aprende en casa ¿una estrategia que excluye a los usuarios de lenguas minoritarias? *Educación*, 30(59), 1–21.

Del Valle Gastaldi, M., & Grimaldi, E. I. (2022). La pandemia COVID-19 y su impacto sobre la enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior Respuesta institucional de las universidades miembros de RULen y proyección a futuro. *Universidad Nacional del Litoral*.

Deroncele Acosta, A. (2020). Paradigmas de investigación científica. Abordaje desde la competencia epistémica del investigador. *Revista Arrancada*, 20(37), 211-225. \_

Deroncele Acosta, A., Gross Tur, R., & Medina Zuta, P. (2021). El mapeo epistémico: herramienta esencial en la práctica investigativa. *Universidad Y Sociedad*, 13(3), 172-188.

Deroncele-Acosta, A. (2022). Competencia epistémica: Rutas para investigar. *Universidad Y Sociedad*, 14(1), 102-118. \_

Dos Santos, L. M. (2019). Bilingual English education: Expectation of parents who enrol their children in Bilingual primary schools. *International Journal of Instruction*, 12(4). <http://bitly.ws/wGCS>



- Durin, S. (2007). ¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? ¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? *Frontera Norte*, 19(38). <http://bitly.ws/wGvz>
- Educación Básica Regular. (2016). *Programa Curricular de Educación Inicial*. <http://bitly.ws/wvrY>
- Estela Urbina, R. O., Contreras Barsallo, E., Alvarado Ibáñez, J. C., López Cuadra, Y. M., Mori Zavaleta, R., & Santamaría Baldera, N. (2020). La incorporación de la lengua originaria Awajún en la robótica como estrategia intercultural de enseñanza universitaria. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica*, 2(3).
- Gairín Sallán, J., & Mercader Juan, C. (2021). La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica. EDO-SERVEIS - Universitat Autònoma de Barcelona.
- García Rodríguez, J. F., Chávez Pérez, J. A., Contreras de la Cruz, J. R., Martínez Pérez, L., & Pineda Celaya, L. del C. (2022). Retos y perspectivas de la educación universitaria intercultural en tiempos de pandemia. Una visión docente. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 13(25).
- García, G. M., & Mere, M. C. (2020). Las lenguas indígenas u originarias del Perú en el internet. *LinguaTec*, 5(1), 109-136.
- Hino, N. (2021). Language education from a post-native-speakerist perspective: The case of english as an international language. *Russian Journal of Linguistics*, 25(2).
- Husaj, S. (2021). Foreign Language Learning Process at an Early Age and Its Impact on the Native Language Education. *European Journal of Social Science Education and Research*, 8(3).
- Jornado de la Torre, M. (2012). La enseñanza-aprendizaje de la competencia oral en lengua extranjera en el contexto de la educación abierta y a distancia: de la casete a la interacción virtual. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14(1).
- Lybolt, J., & Gottfried, C. (2003). Cómo fomentar la lengua materna en la en el nivel preescolar. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149391\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149391_spa)
- Mendoza Castillo, L. (1970). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL).
- Mondaca Rojas, C., & Sánchez Espinoza, E. (2018). Educación intercultural, atención a la diversidad y calidad de la formación inicial docente. *Diálogo Andino*, (57), 3-8.
- Moreno, B., Muñoz, M., Cuellar, J., Domancic, S., & Villanueva, J. (2018). Revisiones Sistemáticas: definición y nociones básicas. *Revista Clínica de Periodoncia, Implantología y Rehabilitación Oral*, 11(3), 184–186.
- Muñoz Cruz, H. (2007). Políticas del lenguaje y pluralismo sociocultural. *Diálogo Andino*, 29.
- Pino, M., & Rodríguez, B. (2006). Análisis de los principios metodológicos que fundamentan la enseñanza del inglés como segunda lengua en Educación Infantil. *Enseñanza & Teaching*, 24.
- Ramírez-Valverde, B., & Suárez-Vallejos, F. P. (2016). Conocimiento y aprendizaje de lenguas indígenas en bachilleratos rurales y urbano del estado de Puebla, México. *Ra Ximhai*, 12(6), 377-387
- Ramos-Galarza, C. A. (2020). Alcances de una investigación. *CienciaAmérica*, 9(3), 1–6.
- Rogieri, L. (2015). 168 Políticas del lenguaje y escritura académica. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas (RDPL)*, 7(7).

- Sartorello, S. (2019). Una agenda intercultural para la educación nacional. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 28. \_
- Torre-Cantalapiedra, E. (2021). Políticas migratorias de control y protección en tiempos del COVID-19. *Huellas de La Migración*, 6(11).
- Trahtemberg, L. (2020). ¿A distancia aprendo lo que deben aprender? <https://colegioaleph.grupotransforma.edu.pe/blog/leon-trahtemberg-a-distancia-aprenden-lo-que-deben-aprender>
- Vela Mego, M. R. (2021). *Estrategias de Aprendizaje para Mejorar la Atención de los Estudiantes del Instituto Superior Tecnológico-Nor Oriental de la Selva*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán.
- Yangali Vargas, J. L. (2021). La interculturalidad atraviesa la cultura educativa peruana. *Horizonte de La Ciencia*, 11(21).
- Yataco, M. (2010). Derechos lingüísticos, política idiomática y planificación lingüístico-educativa en Perú. [http://www.linguistic-rights.org/miryam-yataco/Derechos\\_Linguisticos\\_Politica\\_Idiomática\\_y\\_Planificación\\_Linguístico\\_Educativa\\_en\\_Peru\\_Miryam\\_Yataco\\_New\\_York\\_University.pdf](http://www.linguistic-rights.org/miryam-yataco/Derechos_Linguisticos_Politica_Idiomática_y_Planificación_Linguístico_Educativa_en_Peru_Miryam_Yataco_New_York_University.pdf)
- Zapana Jallo, E. M. (2021). El desarrollo de competencias comunicativas en el marco del modelo educativo peruano. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 189–194.
- Zavala, V., & Franco, R. (2020). El Estado enseña sobre las lenguas originarias: una reflexión desde el programa “Aprendo en Casa”. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(13).

## **HERRAMIENTAS DIGITALES EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA**

**Fredy Alarcón Laupa**

Universidad César Vallejo. Lima, Perú.

La educación en la actualidad se proyecta en el contexto marcado por la presencia de múltiples herramientas y recursos tecnológicos en el proceso aprendizaje-enseñanza, en este escenario los estudiantes tienen la posibilidad de lograr aprendizajes de formas diferentes y de manera interactiva, esto es fundamental ya que los recursos y medios multimedia motivan el desarrollo de la competencia digital y la autonomía del estudiante. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2020), señala que la transformación digital se inserta como una variable que está cambiando las vidas de los individuos en aspectos referidos a trabajo, interacción y educación, las competencias digitales en la actualidad son cruciales, en ese contexto las nuevas tecnologías brindan oportunidades para el logro del aprendizaje.

Impulsar el uso de las herramientas digitales en el proceso de E-A es una oportunidad de aprendizaje que debe integrarse de manera eficaz en la educación básica. No obstante, se presenta dificultades generales relacionados a: falta de conectividad para desarrollar las competencias digitales en los estudiantes y docentes; el mal uso de las TIC por los estudiantes que priorizan como actividad de ocio; y la falta de actualización de los docentes para el manejo y uso de estos recursos digitales, continuando con la gestión del proceso de enseñanza de manera tradicional, esto es, poco uso de las TIC, estrategias poco motivadoras y proceso centrado en los conocimientos.

El desarrollo de las nuevas tecnologías y el crecimiento significativo de las herramientas digitales en el ámbito educativo, viene generando

procesos evolutivos de innovación tanto en el desempeño docente así como en el uso de estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje tal es así que, los sistemas educativos actuales, están fuertemente influenciadas por el progreso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en esta era de la globalización, González (2021), refiere que estos nuevos escenarios influyen el sistema educativo en la que destaca el desarrollo vertiginoso de las TIC, y en consecuencia es decisivo la innovación educativa, del mismo modo Badia et al. (2019), indican que el paradigma digital ha generado el uso de las TIC en general en los procesos educativos como una acción cotidiana y en particular en la evaluación formativa.

En un estudio internacional sobre las herramientas digitales Hillmayr et al. (2020), señalan que el 87 % de los docentes de 12 naciones participantes indican que las TIC apoya el aprendizaje autónomo, el 97 % de los docentes refieren que estas tecnologías generan interés y motivación en el aprendizaje.

En consecuencia, el aspecto fundamental que se debe tener en cuenta del uso de herramientas digitales es el grado de motivación e implicación que genera en los estudiantes para afrontar las sesiones de aprendizaje convirtiéndolos así a ser más autónomos y reflexivos en el proceso de aprendizaje y evaluación, se destaca el potencial de las TIC (Schindler et al., 2017), en consecuencia los efectos positivos del uso de las herramientas digitales es la motivación de los estudiantes (Yang & Wu, 2012), se genera el trabajo autónomo y comprometido de los estudiantes (Wang & Reeves, 2006), generándose así un cambio en la forma de percibir y enfrentar su evaluación (Black & Wiliam, 1998).

El uso de las tecnologías digitales y virtuales en tiempos actuales se convierte en una necesidad para lograr aprendizajes eficaces, Elmahdi et al. (2018), consideran que estas herramientas digitales permiten motivar y animar a los estudiantes a aprender pues ellos tienen una pasión por la tecnología, la cual brinda vasta cantidad de estrategias y posibilidades

de aprendizaje. En la misma línea, Tinggaard (2020), indica que, en las aulas actuales, las TIC otorgan diversas posibilidades de recursos de aprendizaje, siendo así, muy pertinentes para ser utilizados en las prácticas pedagógicas, tal es el caso de la evaluación formativa digital y específicamente en las acciones de retroalimentación objetivo principal de la acción evaluadora.

Los procesos de E-A están muy ligadas a la evaluación formativa tal como refiere López (2017), teniendo como objetivo otorgar retroalimentación que mueva a los estudiantes hacia adelante a través de la comprensión de los propósitos de aprendizaje y criterios para el éxito educativo. Anijovich & González (2011), describen que, brindar una retroalimentación efectiva para el aprendizaje de los estudiantes, es necesario entre otros aspectos, impulsar nuevas y variadas estrategias y oportunidades para que los estudiantes demuestren sus logros, dificultades y planteen preguntas, este aspecto puede ser promovido por el uso de herramientas digitales.

Hortiguera et al. (2019), destacan la importancia del proceso de evaluación formativa, siendo estas: la generación de consciencia de aprendizaje en el estudiante; promueve la autorregulación del aprendizaje; desarrolla capacidades, competencias y ofrece diversos medios de devoluciones pedagógicas, por lo que el reto del docente tal como afirman López (2017), es generar modelos de evaluación claramente centrados en la mejora de los aprendizajes, esto es posible a través de la transformación de las prácticas tradicionales de la evaluación, hacia una evaluación digital por cuanto genera en el estudiante motivación y participación activa en el proceso evaluativo.

La evaluación formativa asociada a la definición de Black & William (2009), se puede generar en el contexto de aprendizaje digital o en línea. Por lo tanto, la acción de la retroalimentación tiene la posibilidad de realizarse en un espacio de interés como las plataformas virtuales de aprendizaje y así crear una proximidad más directa por parte de

los estudiantes con las actividades propuestas en las áreas curriculares. Los aspectos positivos de esta intervención pedagógica digital es el aumento en la participación del estudiante y la centralidad en el proceso del accionar del estudiante factor clave para el logro de aprendizajes.

En consecuencia, el uso de las TIC genera programas basados en la evaluación continua, promoviendo prácticas de intercambio comunicativo y de información, a lo largo del proceso de E-A lo que supone más oportunidades de intervenir en la construcción del aprendizaje realizado por el estudiante (La fuente, 2010). El acceso a la información y la comunicación mediante las tecnologías tienen un gran impacto en el aprendizaje (Mills, 2015); las investigaciones sugieren sobre el uso de herramientas digitales para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Cheung & Hew, 2009). En tal sentido, es necesaria el uso de tecnología digital para mejorar la calidad de la evaluación y la retroalimentación formativa.

El objetivo del presente estudio es describir el uso de las herramientas digitales y su impacto en el proceso de evaluación formativa de los estudiantes, desde una perspectiva de revisión bibliográfica de artículos producidos en los últimos cinco años, existentes en las bases de datos de Scopus, Web of Science, y Scielo, para lo cual se plantea las siguientes interrogantes que guiarán la investigación: ¿Cuál es verdadero valor de las herramientas tecnológicas en la evaluación? ¿Cuál es la importancia e impacto de las TIC en la evaluación formativa?, ¿Qué herramientas digitales se puede utilizar en el proceso de evaluación formativa?

La metodología utilizada en el presente estudio de revisión bibliográfica de la literatura existente se desarrolló con un nivel descriptivo, se realizó procedimientos de recojo, selección, evaluación crítica y resumen de toda la evidencia disponible del uso de herramientas digitales en la evaluación formativa. Tramullas (2020), indica que las revisiones bibliográficas es un aspecto esencial para identificar las tendencias y nuevos campos



de investigación, así como también para establecer los fundamentos de una disciplina, lo cual facilita el progreso teórico y epistemológico.

Se efectuó una búsqueda sistemática de investigaciones publicadas desde el año 2017 hasta 2022 en las bases de datos: Scopus, WOS y Scielo. Se utilizó las palabras clave: “*Digital tools and formative assessment*”, “Evaluación formativa digital”, “herramientas digitales en educación”, “*Formative assessment*”, asimismo los operadores booleanos “*and*”, “*or*”, tanto en el idioma español e inglés. Se aplicó criterios de inclusión de artículos publicados referidos a: estudios sobre herramientas digitales en la evaluación, evaluación formativa digital y uso de herramientas digitales en educación desde el nivel primario hasta educación universitaria. Con esta búsqueda se encontraron 48 artículos en Scopus, 41 en WOS, 46 en Scielo, haciendo un total de 135 artículos, siguiendo el proceso de selección y razones técnicas en base a los resúmenes y títulos potencialmente elegibles y criterios de exclusión a través del diagrama de flujo prisma han quedado 25 artículos científicos para la extracción de datos y análisis cualitativo, para ello se utilizó el diagrama de flujo prisma (Figura 1):

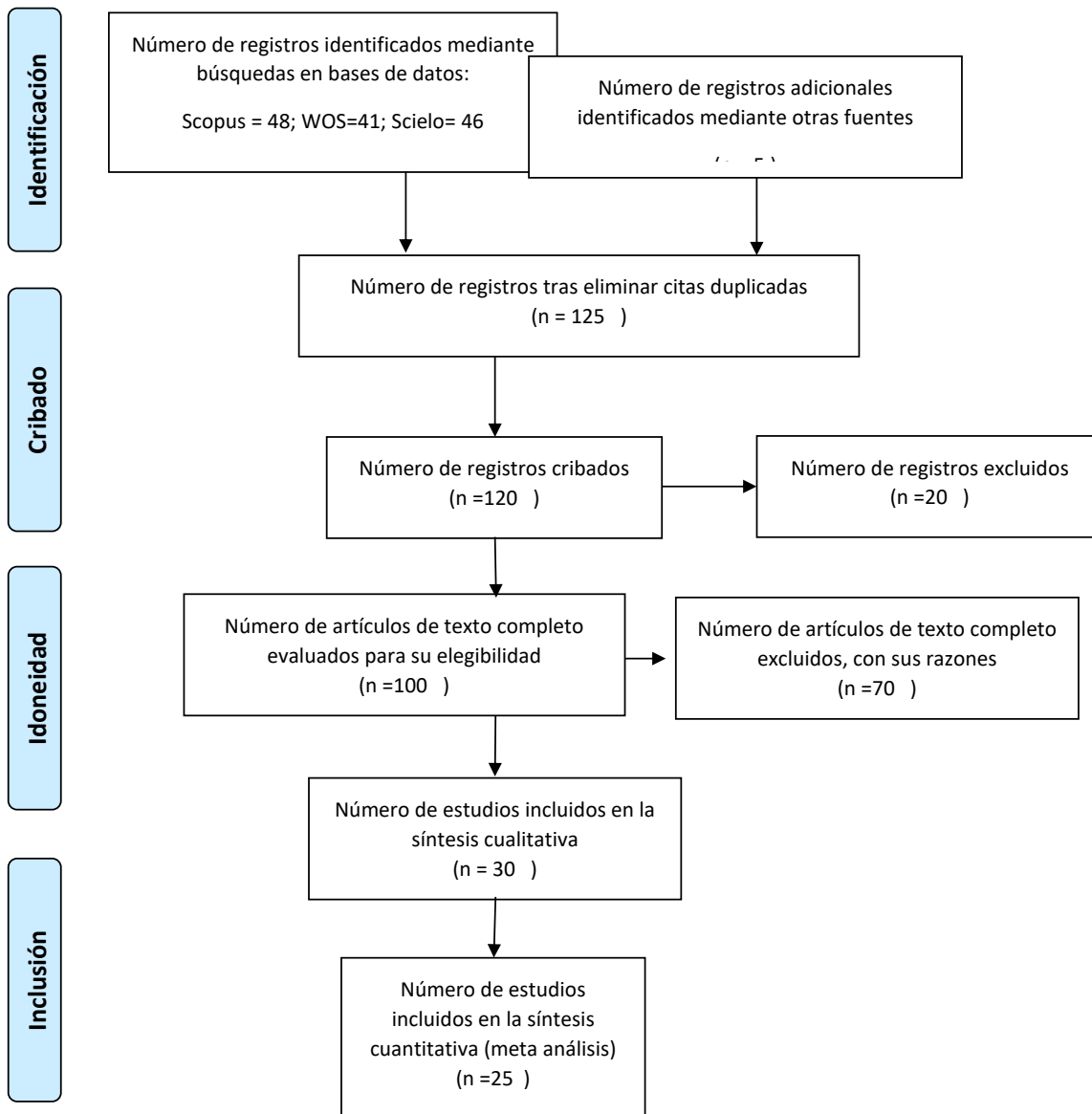


Figura 1. Flujo prisma.

Del total de los artículos encontrados, se procedió al análisis de los 25 artículos incluidos para el meta análisis. De los 135 artículos científicos hallados, se seleccionó 25 para establecer en el presente estudio, cuya síntesis de los datos se observa en la Tabla 1 con ciertas categorías predeterminadas: autor, año de publicación, base de datos donde se aloja el artículo, revista de publicación, país, nombre de publicación. Muchos de estos artículos están en el idioma inglés por lo que se hizo la traducción para poder analizarlos e incorporar en el presente estudio; a su vez con el uso de una matriz se realizó un análisis para determinar el propósito, metodología y resultados y /o conclusiones de investigación.

**Tabla 1. Características principales de estudios de revisión analizados.**

<b>Autor (es). Año</b>	<b>Base de datos</b>	<b>Revista</b>	<b>País/lengua</b>	
(Rietsche et al., 2017)	Scopus	ECIS	Portugal/ Inglés	
(Faber et al., 2016)	Scopus	Computers& Education	Holanda/ Ingles	
(Faber & Visscher, 2018)	Scopus	Computers& Education	Holanda/Ingles	
(Cosi et al., 2020)	Scopus	Profesorado	España / Ingles	
(Fraile et al., 2021)	Scopus	Retos, v.42, p. 724-734	España / Español	
(Alharbi et al., 2021)	Scopus	Arab World English Journal, v.7, p.140-154	Arabia / Ingles	
(Gallego-Arrufat & Cebrián-de-la-Serna, 2019)	Scopus	Profesorado,v. 23, n.3	España/Español	
(Loizou, 2022)	Scopus	Frontiers in Education, v.7	Suiza / Ingles	
(Aehsan Haj-Yahya & Shai Olsher, 2020)	Scopus	IJMEST	Israel/ Ingles	
(Koh et al., 2020)	Scopus	ICLS Proceedings	Singapur/ Ingles	
(Dalby & Swan, 2017)	WOS	British Journal of Educational Technology	Inglaterra/ Ingles	
(Viñoles-Cosentino et al., 2021)	WOS	RIED v.24, n.2, p. 87-106	España/ Español	
(Zhyhadlo, 2022)	WOS	Information Technologies and Learning Tools, v. 87 n. 1	Ukrania/ Ingles	
(Bader et al., 2021)	WOS	Nordic Journal of Digital Literacy, v.16 n.1, p. 21-33	Noruega/ Ingles	
(Gracia et al., 2019)	WOS	Logopedia	España/ Español	
(Simsek & Tugluk, 2021)	Scielo	Pegem Journal of Education and Instruction, v.11, n.2, p. 72-86	Turkia/ Ingles	
(Stover et al., 2016)	Scielo	The Reading Teacher v.69, n.4, p. 377-381	USA/Ingles	
(Cetin, 2021)	Scielo	Gist Education and Learning Research Journal, v.22 p. 103-123	Turkia/ Ingles	
(Picón et al., 2021)	Scielo	ARANDU UTIC, v.8, n.1, p. 139-153	Paraguay/ Español	

(Ramírez & Barragán, 2018)	Scielo	Apertura, v.10, n.2, p. 94-109	México/ Español	
(Montafía, 2019)	Scielo	Trabajo Social, v.21,n.1, p. 145-167.	Colombia/ Español	
(Miguel-Revilla, 2020)	Scielo	Cad. Pesqui. v. 50 n.178, p. 1122-1137.	España / Español	
(Jiménez et al., 2021)	Scielo	Ride v.12, n. 23	México/ Español	
(Santos et al., 2021)	Scielo		Brasil/ Portugués	
(Ocaña et al., 2019)	Scielo	Interdisciplinaria	Colombia / Español	
(Petrovié et al., 2017)	Scielo	Educ Inf Technol v.22 p. 3047-3061	USA/ Ingles	

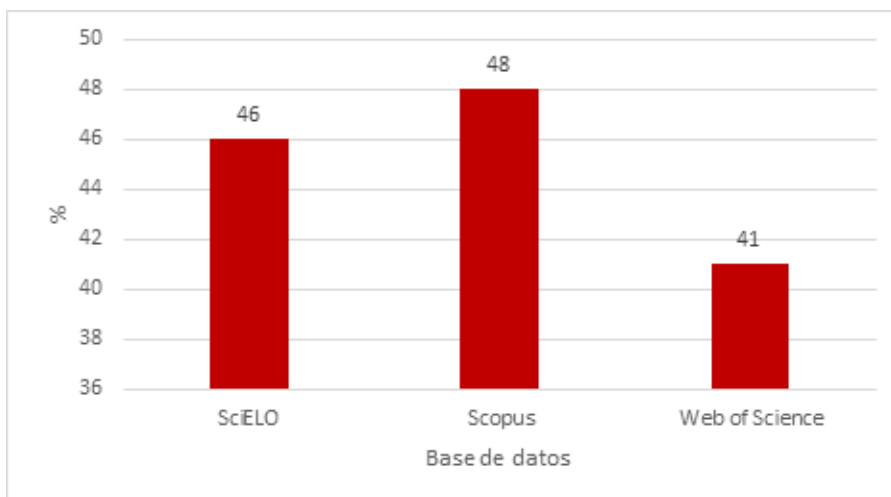


Figura 2. Número de artículos encontrados en diferentes bases de datos.

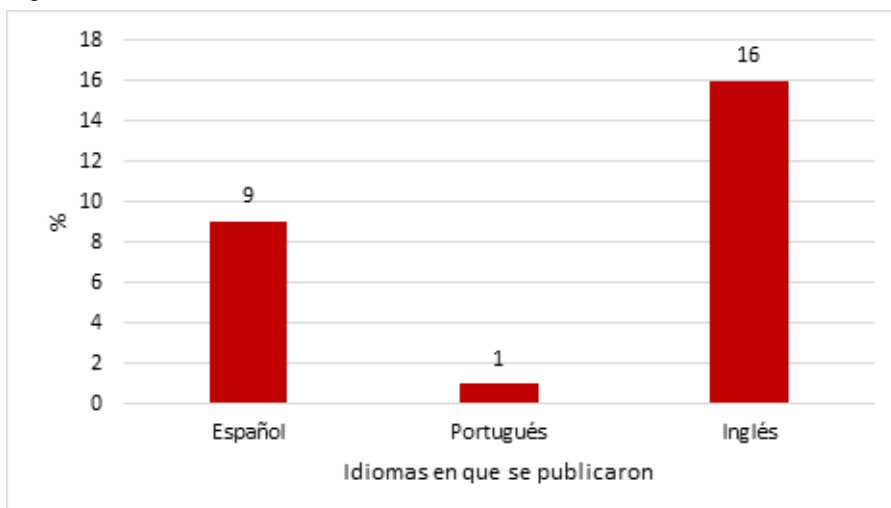


Figura 3. Número de artículos seleccionados según idioma de publicación.



Figura 4. Año y número de artículos publicados.

Se observa en la Figura 2, con respecto a la base de datos, se encontró que el 35 % corresponde a Scopus, 31 % a WOS y el 34 % a Scielo. En relación a la Figura 3, referido a los idiomas de publicación, se encontró que el 35 % está escrito en el idioma español, el 61 % en inglés y el 4 % en portugués, artículos de diferentes países distribuidos en los continentes de América, Asia, Europa y Oceanía.

Con respecto a la antigüedad de artículos seleccionados para el análisis en los últimos cinco años, se encontró 7 artículos en el año 2016-2018, 19 artículos en el año 2019, 5 en el año 2020, 09 en el año 2021 y 02 artículos del año 2022, tal como se evidencia en la Figura 4.

De acuerdo a la revisión sistemática desarrollada de la investigación existente sobre el uso de las plataformas virtuales en la evaluación formativa se tiene los siguientes resultados: La revisión bibliográfica mostró la tendencia creciente de comprender el impacto de las herramientas digitales en la evaluación de los aprendizajes, las implicancias teóricas establecen que existe trabajos de investigación con mayor frecuencia en las áreas de lenguaje, matemática, ciencia y tecnología y ciencias sociales, encontrando en menor cantidad referido a las artes y humanidades.

Las herramientas digitales no es simplemente recursos educativos con potencial para mejorar el aprendizaje, sino se debe considerar y utilizar en el nuevo contexto de la educación digital

realidad de la cual no se puede escapar tal como refieren Zhao & Lei (2009).

En consecuencia, frente a la interrogante planteada: ¿Cuál es el verdadero valor de las herramientas tecnológicas en la evaluación? Rietsche et al. (2017), establecen que la creación de principios de diseño DFLAT, permite proporcionar retroalimentación individual en clases a gran escala Faber et al. (2016), señalan que los logros de los estudiantes que pertenecieron al grupo experimental en un estudio realizado sobre el impacto de las herramientas digitales fueron significativamente más altos que los estudiantes del grupo control.

Con respecto a la interrogante, ¿cuál es la importancia e impacto de las TIC en la evaluación formativa? (Cosi et ál., 2020). Los resultados muestran que el uso de herramientas de autoevaluación durante el proceso de enseñanza mejoró. Esto ratifican Fraile et al. (2021), cuando indican que los estudiantes destacan la utilidad de la herramienta digital por su facilidad de uso, valoran por ser generador de la autonomía en el aprendizaje y su función de feedback. Alharbi et al. (2021), señalan que tanto los estudiantes y docentes reconocen que el uso de Google Forms por ejemplo tiene un impacto positivo en el aprendizaje de los alumnos. Da Silva et al. (2021), refieren que los estudios revisados concluyen indicando los efectos positivos de la evaluación formativa en línea que serían útiles para trabajar una plataforma colaborativa Online.

Se destaca principalmente el efecto positivo del uso de entornos y herramientas digitales en la motivación de los estudiantes (Ya-Ting & Wan-Chi, 2012). En la misma línea se remarca el potencial de las herramientas digitales para promover la participación e involucramiento de los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Schindler et al., 2017).

En referencia a la pregunta ¿Qué herramientas digitales se puede utilizar en el proceso de evaluación formativa? Hutchison & Woodward



(2018), consideran que es primordial la facilidad de acceso a las herramientas digitales, en tanto posea obstáculos puede ocasionar el abandono del estudiante. Por lo tanto, estos recursos deben permitir la manipulación directa de los contenidos o actividades planteadas en el proceso de la evaluación.

Otero et al. (2020), establecen el uso de herramientas digitales para recoger información, siendo estas: Microsoft Forms, herramienta que permite elaborar cuestionarios y formularios, cuya consecuencia es un resumen estadístico con presentación gráfica de los resultados, lo cual posibilita la toma de decisiones por el docente para brindar las devoluciones pedagógicas. Kahoot, es una de las plataformas digitales de actividades lúdicas más reconocidas en el mundo, cuyo uso brinda motivación y participación de los estudiantes en la construcción de los aprendizajes. Genial. Ly, herramienta en línea para crear contenido interactivo de presentaciones, reportes, cuestionarios de manera lúdica y visual es excelente estrategia de evaluación formativa.

Otras herramientas digitales y plataformas de mayor acceso: EDpuzzle, herramienta en línea, permite realizar grabaciones, cortes en los videos para introducir preguntas de opción múltiple, los estudiantes pueden acceder de manera asincrónica, a través el google classroom, es muy útil para diseñar clases de aula invertida. Flipgrid, plataforma de aprendizaje gratuita en línea, permite plantear preguntas, los alumnos pueden responder con videos, permite discusiones en línea Mentimeter, recurso digital para crear presentaciones interactivas, se puede incluir cuestionarios, preguntas abiertas, Socrative, aplicación para dispositivos móviles, permite al docente construir exámenes de diferente tipo, también se puede incluir la retroalimentación.

La tecnología será una herramienta muy útil cuando posibilite a los docentes realizar acciones de ayuda pedagógica para que el estudiante pueda construir de manera progresiva la construcción

de conocimientos. El uso de las TIC genera programas basados en la evaluación continua (Coll et al., 2000), pues promueve prácticas de intercambio comunicativo y de información (La fuente, 2010), a lo largo del proceso de E-A lo que supone más oportunidades de intervenir en la construcción del aprendizaje realizado por el estudiante, no obstante, Esteve et al. (2018), manifiestan que pasar a usar estas herramientas digitales los docentes deben desarrollar sus competencias profesionales para el mundo digital esto supone que sean expertos en contenidos pedagógicos digitales, generador y gestor de prácticas pedagógicas emergentes, capaz de usar las TIC para expandir su relación con los padres de familia y los estudiantes, experto en entornos de aprendizaje y uso de la tecnología desde la perspectiva social.

Cosi et al. (2020), establecen que las herramientas digitales influyen en aspectos que afectan la calidad de la retroalimentación, siendo estas referidas a: tiempo, es decir la retroalimentación es oportuna, formato, las devoluciones pueden ser entregados en diferentes formatos tales como, texto, grabaciones de audio o vídeo; detalle, las herramientas digitales posibilita acceso a múltiples recursos disponibles en la web. Sin embargo, la evaluación es un proceso complejo que va más allá de los instrumentos para recoger información, y los resultados obtenidos, por ejemplo, es necesario reflexionar sobre los aspectos referidos a: criterios de evaluación, acción valorativa, objetivos de la evaluación, entre otras. Por lo que es coherente otorgar la importancia al proceso de retroalimentación en un contexto virtual.

Frente a las interrogantes: ¿cuál es verdadero valor de las herramientas tecnológicas en la evaluación?, se menciona que la evaluación es una herramienta de innovación imprescindible, sin embargo, aún se utiliza la tecnología en muchos casos para replicar lo que se realiza en un contexto presencial.

En suma, la educación en línea genera un aprendizaje más constructivo y no tan reproductivo ni asociativo. La acción formativa de la evaluación virtual está basada en un proceso continuo a raíz de una continua propuesta de actividades o tareas educativas que realizan los estudiantes con soporte de la tecnología.

El impacto es la cualidad más destacable de las herramientas digitales tanto en los estudiantes y docentes, pues el grado de motivación e implicación que genera las TIC es mucho más significativo que la relación con el rendimiento académico, Passey et al. (2004), señalan que el uso de las nuevas tecnologías ayuda a desarrollar patrones motivacionales en los estudiantes, siendo este aspecto esencial para lograr cualquier aprendizaje.

Las investigaciones indican que el uso de la tecnología en el proceso de evaluación formativa promueve procesos de autorregulación, retroalimentación, regulación de aprendizajes; en general los estudiantes se convierten en verdaderos agentes activos que desarrollan las actividades planteadas por el docente.

En general, los hallazgos en la presente investigación confirman que el uso de herramientas digitales y en amplia expresión las TIC pueden tener una incidencia positiva en el logro de aprendizajes y en la motivación de los estudiantes, de esta manera el desempeño de los estudiantes tanto de bajo rendimiento y alto rendimiento mejoran significativamente.

Es tarea fundamental del docente la selección de las herramientas digitales apropiadas a utilizar durante el proceso de E-A, lo cual implica un manejo técnico y pedagógico de las herramientas digitales por parte de los profesores. No obstante, la competencia digital de los maestros aún está en proceso de formación, por lo que estas limitaciones son aspectos que incide en la integración de las TIC al proceso educativo y al alcance de los estudiantes considerados como nativos digitales.

## Referencias bibliográficas

- Anijovich, R., & González. (2011). *Evaluar para aprender*. Aique.
- Cedeño, E., & Murillo, J. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje y su rol innovador en el proceso de enseñanza. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(1), 119-127.
- Cobo, C. (2016). Plan Ceibal: nuevas tecnologías, pedagogías, formas de enseñar, aprender y evaluar. En, *Experiencias Evaluativas de Tecnologías Digitales en la Educación*. Fundación Telefónica Vivo. (pp 49-56). Fundación Telefónica Vivo.
- Cosí, A., Voltas, N., Lázaro-Cantabrana, J. L., Morales, P., Calvo, M., Molina, S., & Quiroga, M. Á. (2020). Formative assessment at university through digital technology tools. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 24(1), 164-183.
- Da Silva Carvalho, T., Almeida, P., & Balula, A. (2021). Confiabilidad de las prácticas e instrumentos de evaluación formativa digital: revisión teórica hacia una propuesta de evaluación. *Manual de investigación sobre la determinación de la confiabilidad de la evaluación en línea y el aprendizaje a distancia*, 171-193.
- Dalby, D., & Swan, M. (2019). Using digital technology to enhance formative assessment in mathematics classrooms. *British journal of Educational Technology*, 50(2), 832-845.
- Dávila, C. (2016). Propuesta de estrategias didácticas para la formación en investigación mediante el uso de herramientas tecnológicas. *Innovaciones Educativas*, 18(24), 33-46.
- Elmahdi, I., Al-Hattami, A., & Fawzi, H. (2018). Using technology for formative assessment to enhance student learn. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 17(2).

- Faber, J. M., & Visscher, A. J. (2018). Los efectos de una herramienta de evaluación formativa digital en el logro de la ortografía: resultados de un experimento aleatorio. *Informática y educación*, 122, 1-8.
- Faber, J. M., Luyten, H., & Visscher, AJ (2017). Los efectos de una herramienta de evaluación formativa digital en el rendimiento matemático y la motivación de los estudiantes: resultados de un experimento aleatorio. *Informática y educación*, 106, 83-96.
- Fraile Ruiz, J., Ruiz Bravo, P., Zamorano Sande, D., & Orgaz Rincón, D. (2021). *Evaluación formativa, autorregulación, feedback y herramientas digitales: uso de Socrative en educación superior*. *Retos*, 42, 724-734.
- Haj-Yahya, A., & Olsher, S. (2022). *Preservice teachers' experiences with digital formative assessment in mathematics*. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 53(7), 1751-1769.
- Hillmayr, D., Ziernwald, L., Reinhold, F., & Hofer, S. (2020). The potential of digital tools to enhance mathematics and science learning in secondary schools: A context-specific meta-analysis. *Computers & Education*, 153.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & González-Calvo, G. (2019). Pero ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27.
- Hutchison, A.C., Woodward, L. (2018). *Examining the technology integration planning cycle model of professional development to support teachers' instructional practices*. Teachers College Record.
- Ibragimova, M. K. (2021). Digital Tools for Formative Assessment. E-Conference Globe. <https://papers.econferenceglobe.com/index.php/ecg/article/view/289>
- Koh, E., Tee, Y. H., Suresh, D., & Caleon, I. (2020). A Digital Formative Assessment Intervention for Cultivating Teamwork Skills. En, M. Gresalfi y I. S. Horn (Eds.), *The Interdisciplinarity of the Learning Sciences*, 14th International Conference of the Learning Sciences (ICLS) 2020, Volume 3. (pp. 1597-1600). International Society of the Learning Sciences.
- Köroğlu, Z. Ç. (2021). Using Digital Formative Assessment to Evaluate EFL Learners' English Speaking Skills. *GIST-Education and Learning Research Journal*, (22), 103-123.
- Lafuente, M. (2010). *Evaluación de los aprendizajes mediante herramientas TIC: transparencia de las prácticas de evaluación y dispositivos de ayuda pedagógica*. (Tesis de doctorado). Universitat de Barcelona.
- Loizou, M. (2022). Digital Tools and the Flipped Classroom Approach in Primary Education. *Frontiers in Education*. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2022.793450/full>
- López-Vélez, A. L. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Universidad del País Vasco.
- Mendoza, Y. D. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. *Dominio de las ciencias*, 3, 241-253.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. OCDE. [https://www.hm.ee/sites/default/files/framework\\_guide\\_v1\\_002\\_harward.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf)
- Passey, D., Rogers, C., Machell, J., & Mchugh, G. (2004). *The motivational effect of ICT on pupils*. University of Lancaster.
- Petrović, J., Pale, P., & Jeren, B. (2017). Online formative assessments in a digital signal processing course: Effects of feedback type and content difficulty on students learning achievements. *Education and Information Technologies*, 22(6), 3047-3061.

- Ramírez Mera, U. N., & Barragán López, J. F. (2018). Autopercepción de estudiantes universitarios sobre el uso de tecnologías digitales para el aprendizaje. *Apertura* (Guadalajara, Jal.), 10(2), 94-109.
- Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2017). ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. Grupo MAGRO Editores.
- Rietsche, R., Söllner, M., & Seufert, S. (2017). *Herramienta de evaluación del aprendizaje formativo digital - Hacia ayudar a los estudiantes a apropiarse de su aprendizaje*. Conferencia Europea sobre Sistemas de Información (ECIS).
- Saleh Alharbi, A., Abdullah Alhebshi, A., & Meccawy, Z. (2021). EFL students' and teachers' perceptions of Google forms as a digital formative assessment tool in Saudi secondary schools. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL*, (7) 140-154.
- Schindler, L. A., Burkholder, G. J., Morad, O. A., Marsh, C. (2017). Computer-based technology and student engagement: a critical review of the literature. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(25).
- Tinggaard, M. (2020). Not for free! An analysis of two digital tools recommended as learning resources for physical education in upper secondary schools in Denmark. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(26).
- Walss, A. (2021). Diez herramientas digitales para facilitar la evaluación formativa. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 18, 127-139.
- Wang, S., & Reeves, T. C. (2006). The effects of a web-based learning environment on student motivation in a high school earth science course. *Educational Technology Research and Development*, 54(6), 597-621.
- Ya-Ting, Y., & Wan-Chi, W. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: a year-long experimental study. *Computers & Education*, 59(2), 339-352.
- Zhao, Y., & Lei, J. (2009). New technology. En, G. Schneider, B. Plank y D. N. Plank(ed.). *Handbook of education policy research*. (pp. 671-693). Routledge.
- Zhyhadlo, O. (2022). Application of digital game-based tools for formative assessment at foreign language lessons. *Information Technologies and Learning Tools*, 87(1).



## **PRÁCTICAS ASOCIADAS A LA GESTIÓN ESCOLAR EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PERUANAS**

**Yaneth Quispe Palomino**

**Ignacio Prada Huamani**

Unidad de Gestión Educativa Local  
de Aymaraes. Apurímac, Perú.

La cuestión de las estructuras de la gestión descentralizada y sus influencias en los sistemas educativos ha estado en el foco de atención en el último decenio. Los sistemas educativos en la actualidad muestran una gran variación en ciertos aspectos debido a los diferentes caminos históricos que han seguido.

Las instituciones educativas son sistemas abiertos, lo que significa que tienen vínculos con el ambiente externo desde donde reciben insumos, los cuales pasan por un proceso de transformación, producen productos y tienen una influencia en el medio ambiente. Por lo tanto, la eficacia de la escuela como organización se basa en la adaptación de estas a las fuerzas ambientales internas y externas (Silman & Simsek, 2009; Suryad & Hanim, 2018).

Silman & Simsek (2009), afirman que las organizaciones como sistemas abiertos desarrollan estructuras de gobierno bajo la influencia de fuerzas externas bajo la forma de condiciones históricas, económicas y políticas. La actitud pública y la preocupación hacia la calidad de la educación en las instituciones educativas (IE) públicas ha convergido a través de un proceso de una multitud de estudios para la reforma educativa que incluyen propuestas para promoverla.

La efectividad de la gestión de una institución educativa (GEI) se apoya en el director y liderazgo

de este, al tener un significativo impacto (en uno u otro sentido) tanto en las personas como en el ambiente escolar. Por ello, la evaluación de dicha eficacia recibe la atención de los diferentes entes del Estado encargados de la educación, particularmente en la educación básica regular en cada uno de sus niveles.

Por otra parte, existen dos dominios desde los cuales se puede valorar la efectividad de la GEI: 1) sumativo, en la que el monitor valora el desempeño a los fines de promover/remover, el pago de incentivos o el proceso de contraloría en la que es escasa la realimentación sobre el desempeño; 2) formativo, donde el rol del monitor es el de orientador para ayudar a mejorar el desempeño, con enfoque en la mejora del programa educativo general y/o sistemas de mejora, que busca iniciar el crecimiento, con énfasis en el desarrollo profesional individual de cada director (Leiva et al., 2017; Suryad & Hanim, 2018).

De allí que la gestión de la educación puede entenderse como un proceso de planificación, organización, actuación, control del personal educativo, los recursos para el logro de los objetivos educativos (Suryad & Hanim, 2018).

Para la gestión de las instituciones educativas y generación de procesos calificados en el contexto de todos los interesados (padres y representantes, profesores, estudiantes, personal administrativo y obrero, director), precisa que el director posea un conjunto especializado de competencias (Meza & Tobón, 2017; Sanfo, 2020; Ullah, 2021). Estas competencias demandan procesos cognitivos complejos, a partir de la valoración de factores tales como el liderazgo, las interrelaciones, procedimientos pedagógicos, conocimiento y manejo de aspectos económicos, tecnológicos, entre otros, que permean la experiencia humana (Garnica & Martínez-Garrido, 2019).

De conformidad con la guía Lineamientos para la gestión escolar de Instituciones Educativas Públicas de Educación Básica, aprobados

mediante DS N° 006-2021-MINEDU por Gestión Escolar se entiende al conjunto de fases administrativas y liderazgo que el directivo de una institución educativa que tiene como finalidad que los estudiantes logren un desarrollo integral y garantizar que culmine satisfactoriamente todas las etapas de la educación básica desde que ingresó a la misma. Estas fases comprenden aspectos de gestión operativa, gestión de la práctica pedagógica y la gestión del bienestar escolar con pautas para el equipo directivo, personal docente y administrativo de la institución.

El éxito de la gestión escolar resulta de la conjunción armónica de las dimensiones estratégica (define los propósitos y fines de la institución), administrativa (garantiza que la institución funcione adecuadamente), pedagógica (comprende las actividades y los recursos orientados al logro de aprendizajes de los estudiantes) y comunitaria (gestión de la convivencia orientados a disponer de espacios seguros) las cuales se realimentan entre sí.

Con base a esas ideas, la máxima autoridad de la institución, como responsable y líder en la gestión de la institución, se apoya en un conjunto de rúbricas o instrumentos de gestión (IIGG) que orientan la organización, conducción y evaluación de la gestión de las instituciones hacia el cumplimiento de los objetivos previstos, de tal forma que oriente la toma de decisiones de forma acertada y oportuna con beneficio para todas las partes interesadas de la institución.

Diversos teóricos sugieren cinco dominios que caracterizan el liderazgo efectivo en las instituciones educativas: 1) atención sustancial al proceso de instrucción; 2) un enfoque de instrucción que sea entendido por el personal docente; 3) un clima seguro y propicio para la enseñanza y el aprendizaje; 4) maestros que esperan un alto desempeño de los estudiantes a su cargo; y 5) el uso de medidas estándar de rendimiento de los alumnos como base del programa escolar efectivo (Suryad & Hanim,

2018). Cada uno de estos dominios van de la mano con el marco del Buen desempeño directivo.

La función del director de una institución educativa se puede conceptualizar en términos del rol que lo define como tal y el estilo de liderazgo que lo caracteriza. En ese sentido, se pueden ubicar seis tareas o funciones principales realizadas por los directores, las cuales son: 1) Gestión de Recursos Humanos: ayuda a los maestros a motivar, desafiar y entusiasmar a los estudiantes a aprender en el nivel óptimo, y ayuda al personal a obtener el máximo uso de su potencial humano para alcanzar las metas personales y organizacionales; 2) Liderazgo pedagógico fomenta el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes a través de la gestión de los materiales curriculares, la evaluación del personal con fines de mejora y la evaluación del programa educativo y el progreso de los estudiantes; 3) Gestión del entorno de aprendizaje: desarrolla y mantiene estándares de disciplina que proporcionan a los estudiantes una comprensión clara de las expectativas de comportamiento dentro y fuera del aula, y proporciona un ambiente educativo propicio para el aprendizaje; 4) Gestión no institucional: programa todas las actividades rutinarias y especiales y supervisa los asuntos logísticos y la planta escolar; 5) Personal del estudiante se reúne con los estudiantes individualmente y en grupos para abordar sus problemas y preocupaciones, y promueve la participación de los estudiantes en actividades cocurriculares y extracurriculares; 6) Relaciones con la comunidad escolar: se comunica con los padres y promueve la escuela a través de comités asesores, organizaciones de padres y maestros, evaluación de necesidades y medios de comunicación (Fernandes & Adji Achmad Rinaldo, 2018).

Por otra parte, el Ministerio de Educación puso a disposición una normativa (2019) la cual establece las pautas para el acompañamiento pedagógico de las instituciones de educación básica. Esta

norma tiene como propósito promover que los profesores se desarrollen profesionalmente hablando, por un lado, y por el otro, hacer una contribución para desarrollar las competencias y habilidades de los estudiantes de conformidad con los resultados esperados definidos en el currículo nacional. Además, definir los diferentes niveles o instancias de gestión descentralizada.

Según el documento antes mencionado, el Acompañamiento Pedagógico (AP) comprende un conjunto de acciones destinadas a la formación de los profesores en ejercicio en cada uno de los niveles de educación básica, con el propósito de mejoramiento de la calidad de la educación a partir del perfeccionamiento de la práctica pedagógica y desarrollo profesional de los profesores. Asimismo, en lo que concierne a los estudiantes busca cerrar las brechas existentes en términos del acceso y calidad de la educación y mejorar los aprendizajes de ellos.

En el director de la institución educativa es donde recae la mayor responsabilidad de la gestión por ser la cara más visible de esta; quien a partir de su liderazgo articula, promueve y consolida el AP dentro de la institución.

El AP tiene como fines el ofrecimiento de oportunidades a los profesores (Rodríguez & Sánchez del Río, 2023) para construir conocimiento para renovar su práctica pedagógica de conformidad las demandas y necesidades de aprendizaje de los estudiantes, los avances científicos, tecnológicos y pedagógicos atendiendo al contexto donde lleva a cabo el hecho educativo y las políticas educativas (nacional, regional y local). También permite teorizar sobre su praxis (a fin de hacerlas cada vez más pertinentes y efectivas) y ofrecer espacios para la construcción colectiva de proyectos educativos. Igualmente busca el mejoramiento del desempeño escolar de los estudiantes.

El compromiso organizacional, visto desde el AP, es el grado en que particularmente el director

se identifica con una de la institución educativa en particular y sus objetivos, y desea seguir siendo miembro de ella (Rodríguez & Sánchez del Río, 2023). Ha sido estudiado en el ámbito de la gestión (Singh & Gupta, 2015, Cohen, 2017, Basel Al-Jabari, 2019, Botella et al., 2021) y ha estado tradicionalmente vinculado a los empleados de la organización (Kim et al., 2018; Sungu et al., 2019; Botella et al., 2021). En este sentido, González et al. (2019), sugieren que el director debe considerar las circunstancias de los seguidores para adaptar un estilo de liderazgo y de esta forma elevar el nivel de aprendizaje de los estudiantes.

El compromiso es un estado psicológico que favorece la disposición del individuo a realizar un esfuerzo considerable en favor de la organización (Angle & Perry, 1981; Lim et al., 2017; Grillo & Kier, 2021) debido a los lazos emocionales relacionados con el sentimiento de orgullo de ser miembro de ella. Este compromiso está en línea con la faceta afectiva del compromiso (Porter et al., 1974). Sin embargo, la teoría más extendida sobre el compromiso organizacional se basa en la propuesta de Allen & Meyer (1990) de tres componentes: afectivo, normativo y de continuidad (Singh & Gupta, 2015; Lim et al., 2017; Loan, 2020; Verma, 2020).

El compromiso organizacional se puede definir como una afiliación de los empleados a la organización y la participación en ella Nawab & Bhatti (2011); Bayona et al. (2000); Baksi & Sanyal, (2018), sostienen que el compromiso organizacional está destinado a considerar y aceptar los objetivos, metas y valores de la organización y el deseo de ser parte de la organización (Malik et al., 2010; Fernandes & Adji, 2018). Los empleados comprometidos retratan fuertes intenciones de trabajar para la organización (Porter, 1982).

El compromiso afectivo mide los sentimientos y los apegos emocionales. Es el que aporta mayor beneficio a la organización, y también

se relaciona con el comportamiento deseable (Singh & Gupta, 2015, Fernández et al., 2016). El compromiso normativo está relacionado con valores individuales como la obediencia, la cautela y la formalidad. Los estándares de comportamiento esperados o las normas sociales empujan la permanencia en la organización (Annakili & Jayam, 2018). El compromiso con la continuidad se basa en la evaluación del individuo del esfuerzo, el tiempo y los recursos invertidos en él/ella hasta ahora y la pérdida de la inversión y el estado alcanzado si él / ella lo abandona (Cakı et al., 2015).

Este último aspecto se refleja en la lealtad actitudinal, la cual se refiere a la probabilidad de retener o estar dispuesto a recomendar un producto, marca o servicio a otros y captura los aspectos afectivos y cognitivos de la lealtad (Srivastava & Kaul, 2016).

Desde la óptica de la Gestión Educativa, el compromiso implica también la entrega y oportuna de los recursos educativos y la promoción de su uso con fines pedagógicos, asegurando que todos los docentes y estudiantes cuenten con dicho recurso, para el inicio y desarrollo del año escolar (Oplatka, 2019). A partir de dos índices puede medirse la gestión escolar. El primero se refiere al número de reuniones que fueron programadas y se realizaron en consecuencia. En tanto que el segundo índice se obtiene a partir del número de seguimientos y acompañamientos de matrícula programados en el plan anual que se ha ejecutado (Crispín et al., 2022).

Una organización solo puede realizar bien su misión, lograr su visión esperada y alcanzar sus objetivos si puede determinar el nivel y la prioridad de las actividades que debe completar. Por lo tanto, el papel de la gestión es muy importante en el desarrollo de procesos para ayudar a los gerentes a dirigir, guiar y activar a los empleados para lograr el objetivo de la organización. En las organizaciones flexibles, según Fernandes & Adji (2018), caracterizadas por estar inmersas en un

ambiente de incertidumbre y cambios constantes, el papel del gerente es muy importante para contribuir con los empleados a que comprendan el desempeño esperado de ellos, ayudarlos a alcanzar y cumplir con éxito ciertos propósitos y objetivos de rendimiento, ayudar a evaluar su desempeño, proporcionar retroalimentación del resultado de sus logros e incluso ser la base para determinar su remuneración. La condición anterior ocurre en todas partes para que la organización pueda sobrevivir e incluso ganarle a la competencia.

La organización es un espacio para contener diversos recursos, incluidos los recursos humanos, en el desempeño de sus actividades a través del liderazgo para alcanzar sus metas (metas organizacionales). Un liderazgo sólido garantiza el éxito de una organización a través de la máxima contribución a partir de la utilización de los recursos existentes. Sin embargo, al realizar actividades de liderazgo, a menudo ocurren conflictos innecesarios entre los individuos en la organización. El conflicto también ocurre a menudo desde fuera de la organización como resultado del desarrollo ambiental.

Ambas fuentes de conflicto exigen la gestión de la alineación para crear armonía (externa e interna de la organización), especialmente en las formas de misión, visión, valores, principios y objetivos, que luego determinan a una organización exitosa. Según Fernandes & Adji (2018), hay siete pasos importantes para sincronizar la organización cambiante, es decir, observar el entorno, determinar la implicación, revisar la misión, prohibir la vieja jerarquía, desafiar el statu quo, comunicarse con varios mensajes fuertes y conmovedores, compartir la responsabilidad de liderazgo entre todas las partes de la organización.

Kaplan & Norton (2006), ponen más énfasis en el aspecto interno de la implementación de la estrategia organizacional porque aquí es donde todas las operaciones para producir productos



y/o servicios. También abarca las demandas de los clientes las cuales cambian constantemente de forma, incluyendo la aparición de una amplia gama de opciones proporcionadas por el mercado por la innovación tecnológica, creatividad, organización, utilización de la información tecnológica, entre otros.

En cuanto al desempeño organizacional, este es el resultado producido y alcanzado por procesos, programas, productos y servicios evaluados y comparados con el objetivo, el estándar de resultados pasados y la competencia. Una institución que siempre busca el mejoramiento de la calidad de sus procesos, realiza una evaluación basada en ciertos estándares (o benchmarking) para comparar su desempeño y orientar la toma de decisiones acerca de cuáles aspectos deben tomarse en cuenta a los fines de que el logro de los objetivos organizacionales se haga eficientemente.

El acompañamiento pedagógico es un proceso formativo del directivo y los profesores, donde se brinda un espacio de diálogo reflexivo para mejorar la praxis de los líderes pedagógicos. Este desde un óptica crítico reflexiva, consiste en estrategias de formación de los profesores desde el mismo ámbito donde estos llevan a cabo los procesos pedagógicos de enseñanza aprendizaje, impulsando procesos hermenéuticos socializadores para realimentar la propia praxis y contribuir en la construcción de saberes de índole pedagógicos (Perú. Ministerio de Educación, 2017). Se puede decir que el docente es que va desarrollar la acción reflexiva de su actuar pedagógico y en el mismo contexto.

La gestión educativa es un pilar fundamental para contribuir a la calidad del sistema educativo. Contiene varios componentes necesarios que deben estar interrelacionados. Para ello, se requiere una buena organización y funcionamiento de esos componentes. Por Gestión Educativa se entiende a los diferentes procesos teóricos-prácticos relacionados e integrados vertical y horizontalmente en el sistema educativo, para la atención y cumplimiento de los requerimientos sociales que se le realizan a la educación (Ruiz

& Pinchi, 2016). Como se puede percibir en esta definición se destaca a la Gestión Educativa como un flujo de varios procesos que están interrelacionados para conseguir un fin, que es la calidad educativa.

Las prácticas de gestión son estándares referidos al conjunto de actividades establecidas, para garantizar los extremos mínimos a conseguir de conformidad con el ciclo, nivel y modelo del servicio educativo. Incluye el uso de rubricas y métricas para medir cada uno de los atributos y compromisos definidos en la gestión respectiva.

Con base a las ideas anteriores, surgen los Compromisos de Gestión Escolar los cuales, con base a estándares previamente definidos, convierten y operacionalizan de forma sostenible la gestión escolar en índices y practicas concretas. Estos CGE señalan la trayectoria a seguir para alcanzar los objetivos previstos y los condicionantes asociados (Perú. Ministerio de Educación, 2017).

Los CGE pueden ser de condiciones y de resultados. Para el primero, abarca los extremos mínimos de funcionamiento que una IE, adscrita a un programa educativo o red educativa, para orientar la gestión al logro de los resultados previstos. Abarca la Gestión de las condiciones y características operativas, bienestar escolar y práctica pedagógica. Este último, comprenden la priorización de los resultados que la IE busca consolidar para el beneficio de todos los interesados particularmente los estudiantes. Esto comprende el desarrollo integral del alumnado y el acceso al sistema escolar y su prosecución hasta la culminación de la trayectoria educativa. Cada uno de estos aspectos comprende un conjunto de índices que serán lo que se expondrán en la parte de materiales y métodos cuando se describa la rúbrica utilizada y en los resultados en función del agrupamiento de los datos recolectados (Crispín et al., 2022).

Con ello, lo que se busca es que las partes interesadas desempeñen sus funciones de acuerdo con lo esperado en los documentos que norman y rigen la gestione de las instituciones

educativas (IE), en particular los directores de dichas instituciones.

Los CGE se hacen con base a estándares los cuales permiten conocer el estado del arte de la organización en el logro de los acuerdos de logro previstos y orientar los procesos de toma de decisiones de forma oportuna y acertada, lo que redundará en beneficios para todos los interesados.

En este estudio se pondrán de relieve los esfuerzos que se han hecho hasta el momento para honrar los CGE de tal forma que se puedan orientar la toma de decisiones de forma acertada y oportuna respecto de las áreas que requieren mayor atención por parte del director en el desempeño de sus responsabilidades como cabeza visible de la institución.

En esta investigación se describirán los resultados de los CGE puesto que estos inciden sobre la calidad pedagógica, el desempeño de los estudiantes y la cultura de la escuela (Baksi & Sanyal, 2018) en la Unidad de Gestión Educativa Local de Aymaraes, Apurímac. El propósito es examinar las prácticas de gestión escolar de cada uno en términos de procesos administrativos definidos en la ficha de monitoreo del Ministerio de Educación. En ese mismo sentido, irán las pruebas de hipótesis del presente estudio.

Desde un punto de vista ontológico este estudio se puede hacer en virtud que existe un corpus teórico (gestión organizacional y la orientación hacia el logro de resultados) desde el cual valorar si los esfuerzos que se están haciendo en cada uno de los ámbitos están contribuyendo a que se logren los objetivos organizacionales de las diferentes IE adscritas a la UGEL de Aymaraes, Apurímac. Dado que los recursos de las organizaciones son limitados, se requieren datos que permitan establecer tendencias hacia donde están dirigidos los esfuerzos y si estos están contribuyendo al éxito organizacional en el cumplimiento de los compromisos y en los aspectos contemplados en la ficha de monitoreo a las prácticas de gestión en las IIEE asociadas a los CGE en Aymaraes, Apurímac (Barbosa et al., 2015).

Indubitablemente que esta valoración se ve permeada por los aspectos axiológicos que los investigadores tienen en su particular manera de ver y comprender la realidad organizacional de la unidad administrativa anteriormente señalada.

Por otra parte, es menester considerar también el hecho de que la investigación en el campo gerencial está inmersa en la corriente positiva (o positivismo) y como tal puede acudir a metodologías cuyo propósito se corresponda con procesos de observación, experimentación y comprobación a través de un marco lógico-deductivo. Desde esta óptica es posible verificar si las prácticas de los CGE de cada uno de los procesos administrativos GDIE, GCO, GPP y GBE se está cumpliendo según lo que reza el documento que la rige (Ficha de monitoreo a las prácticas de gestión en las IIEE asociadas a los Compromisos de Gestión Escolar – 2022).

Es decir, a través del método hipotético deductivo, se buscará dar respuesta al objetivo e hipótesis de investigación definida anteriormente. Desde el punto de vista epistemológico (construcción y delimitación del objeto de conocimiento y sus fundamentos (Tójar, 2006), se entienden los CGE como las prácticas de gestión mínimas que garantizan el aprendizaje de los estudiantes. Estos se reflejan en índices que pueden verificarse y sobre las cuales las partes interesadas reflexionan y orientan los procesos de tomas de decisiones buscando a maximizar los aprendizajes de los estudiantes (Perú. Ministerio de Educación, 2017).

La investigación será del tipo descriptivo explicativo con un diseño de corte no experimental transversal. La evaluación se hizo a través de una encuesta que realizó el Ministerio de Educación a través del plan N 40, instrumento 77, la aplicación de un cuestionario en línea dirigido a los directores destinado a la medición de los Compromisos de Gestión Escolar (CGE) de las IE en aras de garantizar la calidad educativa en todo el país. Dicho cuestionario está estructurado en cuatro dimensiones a saber: Desarrollo Integral de las y los Estudiantes (GDIE, 1 ítem), Gestión de las Condiciones Operativas (GCO, 10 ítems),

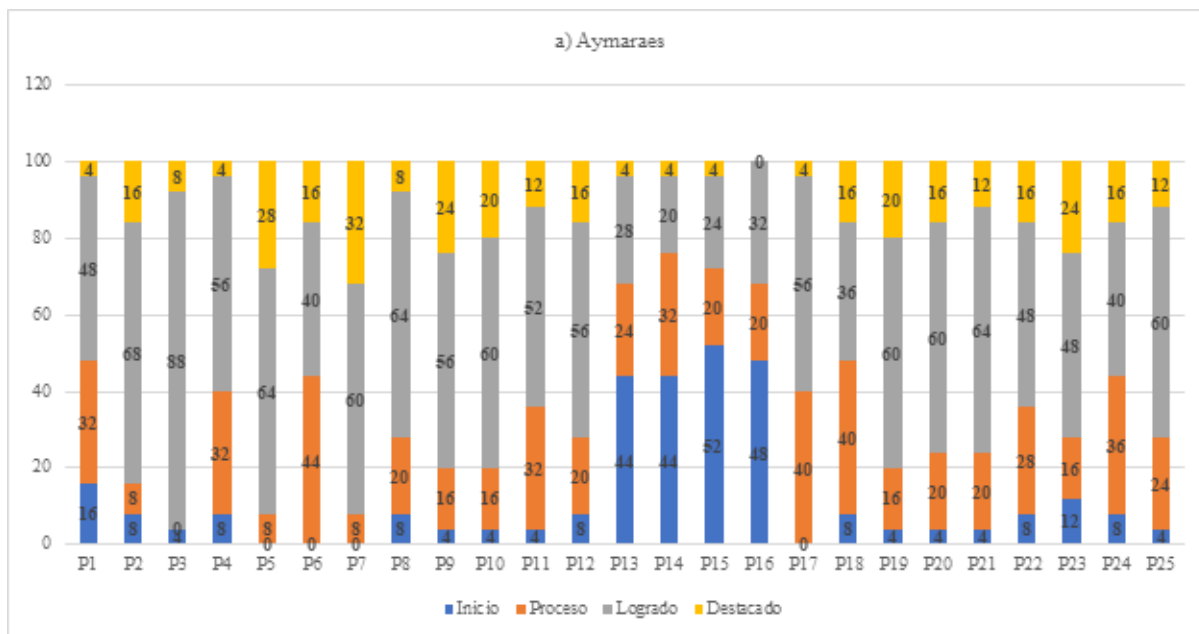
Gestión de la Práctica Pedagógica (GPP, 8 ítems) y Gestión del Bienestar Escolar (GBE, 5 ítems). En virtud de que este es un cuestionario desarrollo por un organismo del Estado peruano, no fue sometido a procesos de evaluación. En cuanto a la confiabilidad, el alfa de Cronbach dio un valor de 91,9 % para Aymaraes y 95,9 % para el resto de Apurímac lo que indica que tiene adecuada consistencia interna para medir los CGE de las IE.

En cuanto a la población son todas las IE de las 8 Unidades de Gestión Educativa local (UGEL) de la Región Apurímac, las cuales serán comparadas con el resto de las UGEL de esa región del Perú. Como muestra se tomó a la UGEL Aymaraes, ubicada en la provincia de Aymaraes, con un total de 26 IE. La unidad de estudio (o análisis) la comprende los CGE de las IE de la Provincia de Aymaraes para compararlos respecto de todas las IE del resto de esa provincia.

El análisis de los datos se hará a partir de la estadística descriptiva. La prueba de normalidad de Shapiro-Wilk sugiere que los datos no siguen una distribución normal por lo que para las pruebas de hipótesis se usó pruebas no paramétricas. Para probar la relación entre el tipo de institución y nivel de escolaridad con las dimensiones y variables se usó el coeficiente de Spearman. Para probar si hay significancia entre las dimensiones y variables según la localidad (Aymaraes Vs Apurímac) se usó la prueba U de Mann-Whitney. Por último, se usaron los Modelos Lineales Generalizados a los fines de estudiar los CGE en términos de GDIE, GCO, GPP, GBE, tipo de institución y nivel de escolaridad como variables explicativas.

La figura 1 a muestra los resultados por ítems de los CGE en Aymaraes y puede verse que las preguntas de la P1 a la P5, P7 a la P12, P17, P19, P20, P21, P24 Y P25 caen dentro de la categoría logrado. Las preguntas P6 y P18 se encuentran en proceso y las preguntas P13 a la P16 se encuentran en inicio. Ninguna de las preguntas se ubicó en la categoría destacado.

Para el caso del resto de Apurímac (figura 1b), casi todos los ítems caen dentro de la categoría Logrado salvo por lo ítems P13 a P16 que se ubican dentro de la categoría de Inicio. Ninguno de los ítems se ubicó dentro de la categoría Inicio y Destacado.



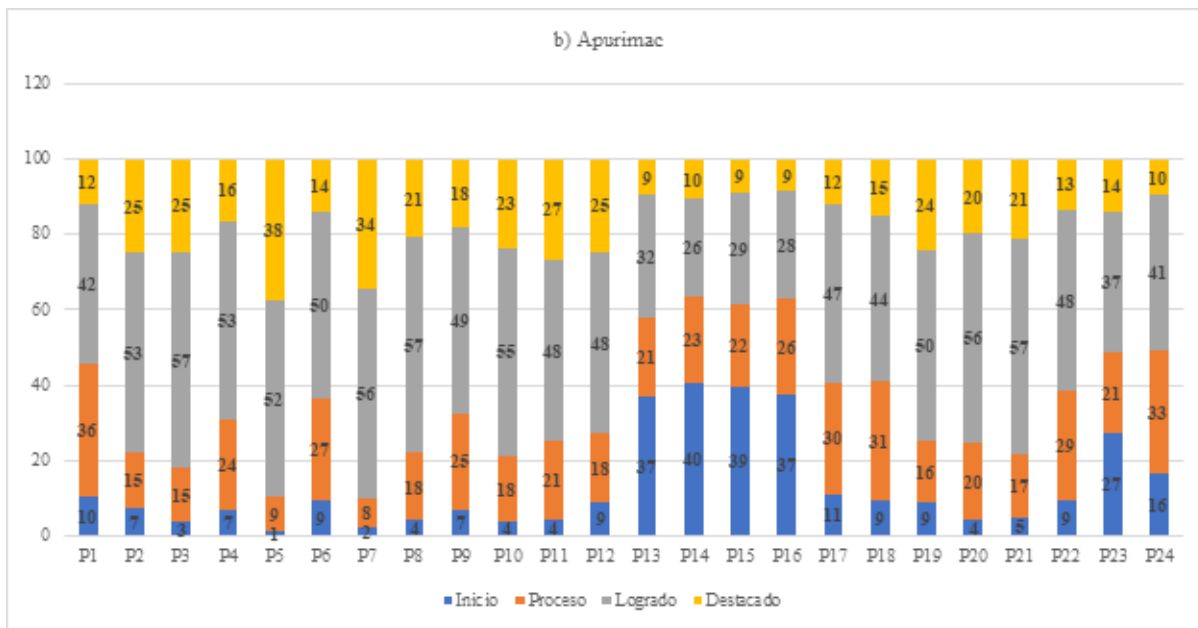


Figura 1. Resultados por ítems a) Aymaraes, b) Apurímac.

Los resultados muestran una media de  $2.6 \pm 0.8$  para la dimensión GDIE de un máximo de 4,  $29.6 \pm 5.7$  para la dimensión GCO de un máximo de 40,  $16.5 \pm 5.3$  para la dimensión GPP de un máximo de 2 y  $16 \pm 3.9$  para la dimensión GBE de un máximo de 24 respectivamente para la región de Apurímac.

En el caso de Aymaraes, se obtuvo una media de  $2.4 \pm 0.8$  para la dimensión GDIE de un máximo de 4,  $29.0 \pm 4.2$  para la dimensión GCO de un máximo de 38,  $15.4 \pm 4.0$  para la dimensión GPP de un máximo de 27 y  $19.7 \pm 4.2$  para la dimensión GBE de un máximo de 28 respectivamente. Véase la figura 2.

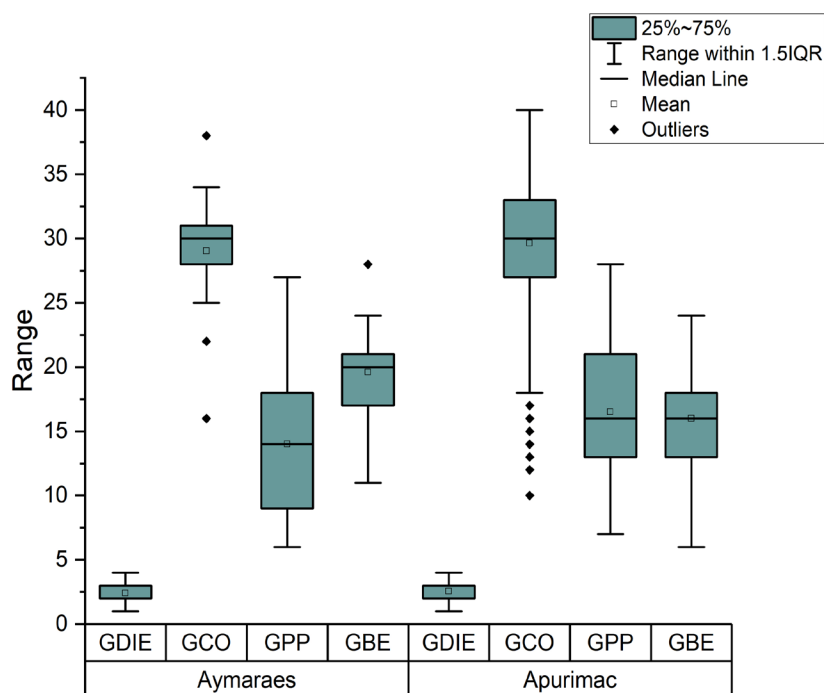


Figura 2. Resultados por dimensión de la variable.



De acuerdo con la figura 2, solo en la dimensión GPP se encontró variabilidad entre Aymaraes y Apurímac. Puede verse que en cuanto a la dimensión GDIE no hay variabilidad entre ambas localidades. En la dimensión GCO se aprecia que en el caso de Aymaraes los datos tienden a agruparse con valores por debajo de la media mientras que para Apurímac los datos tienden a agruparse en torno a la media. Para el caso de la dimensión GPP mientras que los datos tienden a agruparse con valores por debajo de la media, en el caso de Apurímac tienden a hacerlo con valores por encima de ella. Por último, en cuanto a la dimensión GPP, hubo puntuaciones mayores en Aymaraes, aunque en ambas localidades los datos tendieron a agruparse con valores por debajo de la media, destacándose en esto la primera localidad.

Para la variable CGE, en el caso de Aymaraes se obtuvo una media de  $66.6 \pm 10.8$  de un máximo de 94. Para Apurímac se obtuvo una media de  $64.7 \pm 14.1$ . De acuerdo con la figura 3, los CGE se tienden a agrupar con valores próximos a los de la media mientras que en Aymaraes no se aprecia una tendencia de agrupación específica. Lo que sí es claro que hay numerosos valores atípicos por debajo y encima de la media.

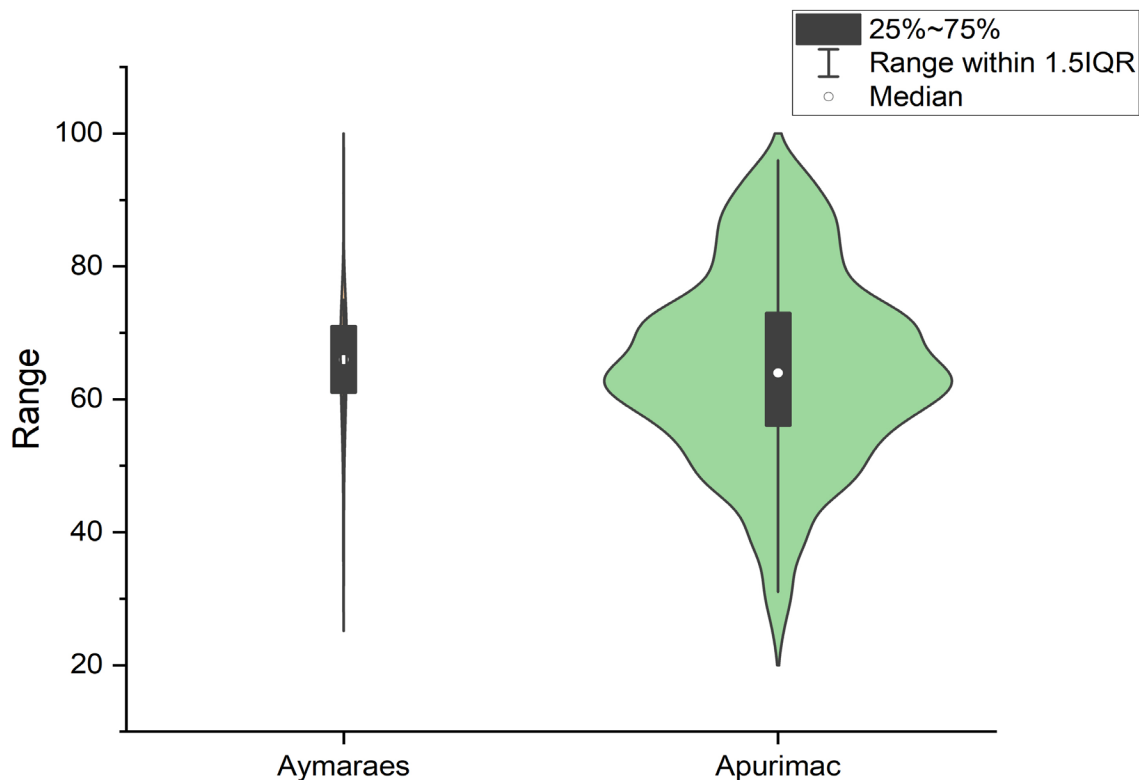


Figura 3. Resultados Compromisos de Gestión Escolar.

En cuanto a las pruebas inferenciales, el estadístico U de Mann-Whitney deja sin significancia a cada una de las dimensiones del CGE entre las localidades de Aymaraes y Apurímac ( $p > 0.05$ ).

En la localidad de Apurímac, no se consiguió relación alguna entre el tipo de institución, el CGE y sus dimensiones con el coeficiente de Spearman ( $p > 0.05$ ). Sin embargo, si hubo significancia entre ellas

y el nivel de educación ( $p < 0.05$ ). En el caso de Aymaraes, se consiguió significancia estadística con los GCO y GPP ( $p < 0.05$ ). Para el caso de la dimensión GDIE y GBE no hubo correlación entre estas y el tipo de institución ( $p > 0.05$ ). Tampoco hubo correlación entre la variable CGE y el tipo de institución (inicial, primaria, secundaria,  $p > 0.05$ ). Para el caso del nivel de educación solo hubo significancia con la dimensión GDIE ( $p < 0.05$ ). Con el resto de las dimensiones y los CGE no hubo significancia ( $p > 0.05$ ).

Los resultados de las pruebas con los Modelos Lineales Generalizados muestran que los CGE pueden explicarse en términos de GDIE, GCO, GPP, tipo de institución y gestión del bienestar escolar como variables explicativas ( $p < 0.05$ ) en la localidad de Apurímac. El  $R^2$  obtenido permite explicar el 100 % de la varianza. Sin embargo, el nivel educativo no explica la CGE ( $p > 0.05$ ).

Para el caso de Aymaraes los resultados con los Modelos Lineales Generalizados, muestran que solo hay significancia de los CGE con las dimensiones GCO, GPP y GBE. Con la dimensión GDIE y el tipo de institución no se consiguió significancia desde el punto de vista estadístico. La  $R^2$  obtenida explica el 99.9%.

Al eliminar del modelo las variables que no son significantes, se obtuvo que los CGE solo puede ser explicado en términos GDIE, GCO, GPP, GBE, tipo de institución y nivel de escolaridad como variables explicativas. La  $R^2$  explica el 99.8% de la varianza.

De acuerdo con los resultados obtenidos, solo la pregunta referida a los niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes a partir de las evaluaciones aplicadas por la IE y plantea estrategias para promover el progreso de los estudiantes en el desarrollo de sus competencias, se encuentra Logrado. El resto de las preguntas que integran el cuestionario tuvieron resultados variopintos en donde algunas se encuentran en el nivel logrado en su gran mayoría. Lo que si resalta es que ninguna de las preguntas en ambas

localidades se encontró en el nivel Destacado. Esto se traduce en que en ambas localidades aún existen aspectos que mejorar para mejorar el desempeño de los interesados en los CGE.

Los resultados también muestran que las dimensiones del CGE se encuentran por encima de la media en ambas localidades, buscando a posicionarse alrededor de ella. Esto quiere decir, que aún tiene que mejorarse estos aspectos de las instituciones escolares tanto en Aymaraes como en el resto de Apurímac. González-Cruz et al. (2019), encontraron evidencia el compromiso organizacional está relacionado con el contacto con todos los miembros de la institución, el tipo de liderazgo, nivel educativo, la satisfacción (intrínseca y extrínseca) del líder, su desempeño y el número de personas a su cargo.

Los resultados obtenidos muestran que no hay uniformidad según la dimensión y localidad a la que se haga referencia. Así, por ejemplo, la dimensión GPP, hubo puntuaciones mayores en Aymaraes, aunque en ambas localidades los datos tendieron a agruparse con valores por debajo de la media, destacándose en esto la primera localidad.

Para Sanfo (2020), los CGE comprende el conjunto de reuniones con los profesores del plantel acerca de temas pedagógicos o administrativos. También incluye la intervención cuando haya factores que afecten la convivencia escolar relacionada con la disciplina de los estudiantes y las relaciones escolares con la comunidad local y los padres, ya que esto tiene el potencial de mejorar el rendimiento escolar (Meza & Tobón, 2017; Garnica & Martínez, 2019). Sin embargo, no consiguió significancia estadística entre CGE y los logros de aprendizaje de los estudiantes. Para González et al. (2019), el liderazgo del gerente de la institución es clave para que se lleven a cabo el cumplimiento de los objetivos organizacionales, conjugando los diferentes recursos con que cuenta y el capital humano disponible.

En lo que concierne a los CGE, los cursos de preparación del director de una escuela están vinculado positivamente con los logros de aprendizaje más altos de los estudiantes (Meza & Tobón, 2017; García & Martínez, 2019; González et al., 2019). Sanfo (2020), argumenta que un programa de preparación brinda a los directores la primera experiencia y el conjunto correcto de habilidades necesarias para implementar sus tareas con éxito. Además, aumenta la confianza del director desde la etapa inicial de su trabajo y más allá.

Los resultados de los CGE son similares entre sí en ambas localidades lo que se traduce en que hay uniformidad en la medición. Sin embargo, se aprecia una mayor dispersión de los datos en Aymaraes comparado al resto de Apurímac. Esto presumiblemente puede deberse a que en la provincia de Aymaraes hay pocas observaciones o datos ( $n=25$ ) lo que pueda incidir que no haya una tendencia definida de agrupación. Según los datos, hay valores atípicos por debajo y encima de la media. Caso contrario ocurre con Apurímac que dada la cantidad de datos observados ( $n=1410$ ) si hay una mejor distribución de los datos los cuales tienden a agruparse en torno a la media, aunque se observó que hay mayores datos que tienden a agruparse con valores por encima de la media que por debajo (Figura 3).

Rodríguez et al. (2023), sostienen que el compromiso está estrechamente vinculado con la lealtad actitudinal. Por ello, los directores deben invertir recursos y esfuerzos en la construcción de lealtad actitudinal entre los miembros de la comunidad educativa. Para ello, en la GCO y GPP se deben atender las necesidades individuales de sus miembros para que perciban un alto nivel de satisfacción por pertenecer a dicha institución, fortaleciendo, además, el vínculo emocional con esta (Botella et al., 2021).

Además, De Nobile et al. (2016), reportaron que cuando los directivos (y profesores en general) de las instituciones educativas ofrecen apoyo, involucran a todos los miembros de la comunidad, lideriza democráticamente, se

comunica adecuadamente con los padres y representantes, trabaja los valores, realimenta su praxis y fomenta el desarrollo profesional del cuerpo profesoral, favorece los CGE. El no darle seguimiento a los planes y políticas, deficiente comunicación, vaguedad, procedimientos inadecuados va en dirección contraria.

Las mediciones de cada una de las dimensiones de los CGE sugieren que es la misma en Aymaraes como en el resto de Apurímac en virtud del resultado de la prueba U de Mann-Whitney ( $p>0.05$ ). Es decir, hay uniformidad en la gestión de cada una de las dimensión o aspectos que contempla la CGE. Por otra parte, se traduce también en que los lineamientos emanados desde el Ministerio de Educación a través de las distintas Unidad de Gestión Local (UGEL), son claramente entendidos por cada uno de los directores de las instituciones educativas acerca de lo que debe hacerse para contribuir al éxito de aquellas.

Sin embargo, los matices (o variabilidad) observada puede explicarse a que cada institución responde al contexto particular de donde está ubicada y no siempre pueden abordarse al pie de la letra los lineamientos dados por instancias superiores. Por ello, la importancia de la realimentación en ambos sentidos para evitar dos extremos: corregir el desempeño (cuando lo que hay es que corregir los objetivos o metas) y/o corregir los objetivos o metas cuando lo que hay que corregir es el desempeño. Estas antípodas son contrarias en cualquier organización independientemente de su razón de ser.

Los resultados sugieren que no hay significancia estadística entre el tipo de institución y los CGE y esto se explica por el hecho de que toda institución educativa está afectada por las mismas variables (estudiantes, gestión operativa, practicas pedagógicas y el bienestar escolar) de allí los resultados encontrados.

En cuanto al nivel de educación, si hay significancia entre este y las dimensiones de

CGE puesto que gerenciar una institución de educación inicial no es igual a gerenciar una institución de educación primaria y una institución de educación secundaria dado que el público al que está dirigido (estudiantes) es diferente, así como el resto de los interesados (profesores, padres y representantes, por ejemplo). Por lo tanto, el foco o la forma de llevar a cabo el CGE difiere completamente. Los procesos pedagógicos y las condiciones operativas de las instituciones difieren de acuerdo al nivel educativo al que pertenecen.

Los resultados de las pruebas con los Modelos Lineales Generalizados mostraron que en toda Apurímac (salvo Aymaraes) los CGE pueden explicarse en términos de GDIE, GCO, GPP, tipo de institución y GBE como variables explicativas ( $p < 0.05$ ). La variable nivel escolar no explica el CGE en Apurímac (salvo Aymaraes) El R2 obtenido permite explicar el 100 % de la varianza.

Los resultados muestran para el caso de Aymaraes (salvo el resto de Apurímac) que el CGE solo puede explicarse en términos de las GCO, GPP y la GBE. Faltan estudios que amplíen por que la dimensión GDIE y el tipo de institución no consiguen explicar el CGE. Este resultado va en dirección contraria a lo reportado por Sanfo (2020), quien arguye que el CGE influye positiva y favorablemente en el aprendizaje de los estudiantes.

En este estudio no se consideró el rol del género del director del plantel en la CGE ni el grado académico que este ostenta como cabeza de la institución. Sin embargo, en el estudio llevado a cabo por Sanfo, (2020), encontró una relación negativa de los directores masculinos con los logros de aprendizaje de los estudiantes, pero sin significancia estadística. Es decir, no encontró evidencia que el género del director tiene influencia en los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, los directores de las instituciones educativas, como cara visible de estas, deben

tener en cuenta que según Fernandes & Adji Achmad Rinaldo, (2018), a partir del Modelo de Ecuaciones Estructurales (SEM), encontró que el Proceso de Gestión afecta la calidad del servicio (calidad de la educación) y el compromiso organizacional de toda la comunidad educativa. También reportó que cuanto más alineado este dicho proceso mayores serán los efectos sobre la calidad del servicio y el compromiso organizacional.

### ***Gestión del desarrollo integral de los estudiantes (GDIE)***

Tavares (2015), consiguió que los CGE tuvieron efectos causales en el dominio de los estudiantes en octavo grado (GDIE), especialmente entre los estudiantes de bajo rendimiento. Este impacto puede estar relacionado con el aumento de las habilidades de gestión escolar de los administradores escolares, pero también puede ser el resultado de cambios en la composición de los estudiantes, profesores y personal directivo de la escuela (directores y coordinadores educativos). Este hallazgo es sumamente importante más aun en las IE de las zonas rurales, dado que suelen tener mayores deficiencias comparadas con las de las áreas urbanas.

### ***Gestión de las condiciones operativas (GCO)***

En lo que respecta a la GCO, Sanfo (2020), sostiene que la interacción entre los diversos actores de la institución se asocia con mejores logros de aprendizaje. Esto puede atribuirse a los diferentes problemas que impactan al sistema escolar, en los cuales el gobierno no dispone de suficientes fondos para hacerse cargo de ellos. En virtud de ello, se requiere la participación de todos para resolverlos y en lo que la participación de los padres y representantes es fundamental. Cuando la mayoría de los padres y miembros de la comunidad están disponibles para interactuar con las instituciones escolares, generalmente involucrando a los profesores, puede hacer que estos tengan un sentido de pertenencia a la comunidad y sientan el apoyo de los padres y



representantes, lo que, a su vez, los motiva para que trabajen más duro para obtener mejores resultados para sus estudiantes. Esto va de la mano con Tavares (2015), quien afirma que los profesores más comprometidos prefieren trabajar en escuelas gestionadas porque entienden que con ello obtienen los insumos complementarios a su trabajo, como la disposición del equipo de gestión para mantener una infraestructura adecuada y recursos de enseñanza para la escuela y para monitorear la disciplina en el aula.

### ***Gestión de la práctica pedagógica (GPP)***

En esta dimensión de los GPP, Leiva et al. (2017), unos de los problemas que aquejan a los directores es que no tienen injerencia directa en las contrataciones del personal docente requerido para resolver las necesidades de la institución, dado que estas se dan a través del Ministerio de Educación. También encontró que se debe proporcionar apoyo educativo a los profesores a través de la supervisión, el monitoreo y el desarrollo profesional (aprendizaje entre pares, autoevaluación, aportes de consultores externos y encuestas). Grillo & Kier (2021), sostienen que GPP deben involucrarse a los estudiantes que ya hayan salido del sistema escolar y hayan alcanzado grados académicos en la universidad de tal forma de realimentar la praxis y la didáctica utilizada en la administración de los contenidos curriculares, lo cual enriquece la enseñanza. Fernandes & Adji Achmad Rinaldo (2018), encontraron a partir del SEM que la Calidad de Servicio y el compromiso de la comunidad de una institución educativa tiene efecto directo en el Desempeño de la Educación Superior, lo que supone que cuanto mayor sea la calidad de Servicio y el Compromiso Organizacional mayor será el desempeño de la institución.

### ***Gestión del bienestar escolar (GBE)***

La GBE en las instituciones educativas se derivan por las interrelaciones con toda la comunidad educativa tanto dentro como fuera del aula

de clases. Por ejemplo, las redes de apoyo que puede promoverse en la institución para fines de orientación y tutoría. También puede aprovecharse la curva de aprendizaje e de los profesores más aventajados en diferentes áreas del conocimiento para socializar lo aprendido con los profesores que recién se están iniciando en la carrera docente. Este tipo de vínculos sostienen Grillo & Kier (2021), fomentan y solidifican los compromisos con la enseñanza. Además, De Nobile et al. (2016), reportan que la GBE se asocia con la participación de los padres en el desarrollo de la política de Convivencia Escolar y comunicar oportunamente a los padres y representantes los problemas disciplinarios de sus representados. Esto también abarca el mantener actualizado el registro de este tipo de incidencia tanto en el plantel como en la plataforma SiseVE de tal forma que se dispongan de datos que permitan valorar las estrategias y acciones a seguir para eliminar dichos problemas. Una gestión que fomente la educación en valores y la cultura general en un ambiente de apoyo y cuidado son pilares para esta dimensión de los CGE. Esto incluye, las opciones validas y disponibles para que el estudiante asuma las responsabilidades de su conducta. De Nobile et al. (2016), sugieren que si un estudiante elige hacer lo incorrecto, como compensación debe hacer trabajo interno o servicio comunitario.

La puesta en práctica de los CGE debe tener en cuenta aparte de los lineamientos emanados por el Ministerio de Educación, otros igualmente relevantes tales como el contexto sociocultural de la institución educativa (Barbosa et al., 2015), procesos pedagógicos que respondan a las singularidades de los estudiantes de la localidad (Meza & Tobón, 2017; Oplatka, 2019) sin perder de vista una visión global de la educación, y el debate crítico y bidireccional en lo que respecta a la GPP y GCO.

Faltan estudios que comparen los resultados de la evaluación de los CGE de las provincias más desfavorecidas y las más aventajadas, desde el punto de vista económico, de Apurímac. También

comparar los CGE de este departamento con el resto del país.

Este estudio puso de relieve los resultados de la evaluación de los CGE en cada una de las dimensiones que lo integran (GDIE, GCO, GPP y GBE) en Apurímac y Aymaraes. En general, los resultados obtenidos sugieren que los CGE de la provincia se equiparan con los del departamento. Sin embargo, no hay uniformidad según la dimensión y localidad a la que se haga referencia. Se requiere seguir sumando esfuerzos para mejorar los CGE en particular en la provincia de Aymaraes en virtud que en ninguna de las dos regiones se encontró en el nivel Destacado.

La clave de la gestión de una IE está en el director puesto que la mayoría de los estudios consultados indican que las acciones y liderazgo de este, favorece los CGE en general y en cada una de las dimensiones en particular, lo que a su vez mejora la Calidad de la Educación. La evaluación de los CGE debe también tener en cuenta el contexto singular de la IE de acuerdo con sus características espaciales, demográficas, económicas, políticas y sociales para evitar dos extremos: corregir el desempeño (cuando lo que hay es que corregir los objetivos o metas) y/o corregir los objetivos o metas cuando lo que hay que corregir es el desempeño.

Los resultados de las pruebas con los Modelos Lineales Generalizados mostraron que en toda Apurímac (salvo Aymaraes) los CGE pueden explicarse en términos de GDIE, GCO, GPP GBE y tipo de institución como variables explicativas ( $p < 0.05$ ). La variable nivel escolar no explica el CGE en Apurímac (salvo Aymaraes). Para el caso de Aymaraes los CGE solo puede explicarse en términos de las GCO, GPP y la GBE.

### **Referencias bibliográficas**

Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18.

Angle, H. L., & Perry, J. L. (1981). An Empirical Assessment of Organizational Commitment and Organizational Effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 26(1).

Annakili, P., & Jayam, D. (2019). How to increase Organizational Commitment through Employees Participation. *Eurasian Journal of Analytical Chemistry*, 13, 18-22.

Baksi Maiti, R., & Sanyal, S. N. (2018). Optimizing the role of organizational commitment: A qualitative study in the school education sector. *International Journal of Organizational Analysis*, 26(4), 669-690. \_

Barbosa-Chacón, J. W., Barbosa Herrera, J. C., & Rodríguez Villabona, M. (2015). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas: Una mirada «desde» y «para» el contexto de la formación universitaria. *Perfiles educativos*, 37(149), 130-149.

Basel Al-Jabari, I. G. (2019). Organizational Commitment: A Review of the Conceptual and Empirical Literature and a Research Agenda. *International Leadership Journal*, 11(1), 79-120.

Bayona Sáez, C., Goñi Legaz, S., & Madorrán García, C. (2000). Compromiso organizacional: Implicaciones para la gestión estratégica de los recursos humanos. *Revista europea de dirección y economía de la empresa*, 9(1), 139-149.

Botella-Carrubi, D., Gil-Gomez, H., Oltra-Badenes, R., & Jabaloyes-Vivas, J. M. (2021). Employer branding factors as promoters of the dimensions of employee organizational commitment. *Economic Research-Ekonomiska Istraživanja*, 34(1), 1836-1849.

Cakı, N., Asfuroglu, L., & Erbas, O. (2015). The Relationship between the Level of Attachment in Romantic Relations, Affective Commitment and Continuance Commitment towards Organization: A Field Research. *Procedia Economics and Finance*, 26, 1007-1013. \_

- Cohen, A. (2017). Organizational commitment and turnover: a meta-analysis. *Academy of Management Journal*, 36(5), 1140-1157. \_
- Crispín, R. L., Huayta-Franco, Y. J., Pimentel, J. F. F., Arenas, R. D., & Flores, E. (2022). Management performance, pedagogical leadership and school management in the learning. *MOJEM: Malaysian Online Journal of Educational Management*, 10(2).
- De Nobile, J., El Baba, M., & London, T. (2016). School leadership practices that promote effective whole school behaviour management: A study of Australian primary schools. *School Leadership & Management*, 36(4), 419-434. \_
- Fernandes, S., & Adji Achmad Rinaldo, A. A. R. (2018). The mediating effect of service quality and organizational commitment on the effect of management process alignment on higher education performance in Makassar, Indonesia. *Journal of Organizational Change Management*, 31(2), 410-425. \_
- García Garnica, M., & Martínez-Garrido, C. (2019). Dirección Escolar y Liderazgo en el Ámbito Iberoamericano. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 23(2), 1-11.
- González-Cruz, T. F., Botella-Carrubi, D., & Martínez-Fuentes, C. M. (2019). Supervisor leadership style, employee regulatory focus, and leadership performance: A perspectivism approach. *Journal of Business Research*, 101, 660-667. \_
- Grillo, M., & Kier, M. (2021). Why do they stay? An exploratory analysis of identities and commitment factors associated with teaching retention in high-need school contexts. *Teaching and Teacher Education*, 105.
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (2006). *Alignment: Using the balanced scorecard to create corporate synergies*. Harvard Business School Press.
- Kim, E., & Tang, L. (2020). The role of customer behavior in forming perceived value at restaurants: A multidimensional approach. *International Journal of Hospitality Management*, 87.
- Leiva, M. V., Montecinos, C., Ahumada, L., Campos, F., & Guerra, S. (2017). Novice Principals' Instructional Management Practices in High Poverty, Low Performing Schools in Chile. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 3-9. \_
- Lim, A. J. P., Loo, J. T. K., & Lee, P. H. (2017). The impact of leadership on turnover intention: the mediating role of organizational commitment and job satisfaction. *Journal of Applied Structural Equation Modeling*, 11, 27-41.
- Loan, L. T. M. (2020). The influence of organizational commitment on employees' job performance: The mediating role of job satisfaction. *Management Science Letters*, 10, 3307-3312.
- Malik, M., Samina, N., Naeem, B., & Danish, R. (2010). Job Satisfaction and Organizational Commitment of University Teachers in Public Sector of Pakistan. *International Journal of Business and Management*, 5(6). \_
- Meza, S. R. H., & Tobón, S. (2017). El director escolar desde el enfoque socioformativo. Estudio documental mediante la cartografía conceptual. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 164-194.
- Nawab, S., & Bhatti, K. K. (2011). Influence of employee compensation on organizational commitment and job satisfaction: A case study of educational sector of Pakistan. *International Journal of Business and Social Science*, 2(8).
- Oplatka, I. (2019). El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 196-210. \_

- Perú. Ministerio de Educación. (2017). Compromisos de Gestión Escolar y Plan Anual de Trabajo de la IE 2017. MINEDU. <http://www.minedu.gob.pe/cge-pat/fasciculo-de-cge-2017.pdf>
- Porter, M. (1982). *Estrategia competitiva, técnicas para el análisis de los sectores industriales y de la competencia*. Compañía Editorial Continental.
- Rodríguez-Rad, C., & Sánchez del Río-Vázquez, M.-E. (2023). The relevance of participation Behavior, organizational Commitment, and attitudinal loyalty to the management of professional associations. *Journal of Business Research*, 154.
- Ruiz González, C., & Pinchi Ramírez, W. (2016). Impacto de la cultura organizacional en la gestión educativa de la Unidad de Gestión Educativa Local de Ascope – 2014. *Ciencia y Tecnología*, 12(1), 85-99.
- Sanfo, J. B. (2020). A three-level hierarchical linear model analysis of the effect of school principals' factors on primary school students' learning achievements in Burkina Faso. *International Journal of Educational Research*, 100.
- Silman, F., & Simsek, H. (2009). A comparative case study on school management practices in two schools in the United States and Turkey. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(4), 483-496. \_
- Singh, A., & Gupta, B. (2015). Job involvement, organizational commitment, professional commitment, and team commitment: A study of generational diversity. *Benchmarking: An International Journal*, 22(6), 1192-1211. \_
- Srivastava, M., & Kaul, D. (2016). Exploring the link between customer experience–loyalty–consumer spend. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 31, 277-286.
- Sungu, L. J., Weng, Q., & Xu, X. (2019). Organizational commitment and job performance: Examining the moderating roles of occupational commitment and transformational leadership. *International Journal of Selection and Assessment*, 27(3), 280-290. \_
- Suryad, B., & Hanim, Z. (2018). Educational Management of Educational Institutions In Limitation's State. *International Journal of Scientific Research and Management*, 6(06).
- Tavares, P. A. (2015). The impact of school management practices on educational performance: Evidence from public schools in São Paulo. *Economics of Education Review*, 48, 1-15.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla.
- Ullah Shah, S. I. (2021). The role of responsible leadership and participative decision making in enhancing organization commitment: evidence from the ser. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt / Egyptology*, 18(18), 1136-1149.
- Verma, A. (2019). A study of relationship of job satisfaction and organizational commitment with organizational citizenship behavior amongst college teachers. *Our Heritage*, 67(10).



## **ACCESO Y PERMANENCIA UNIVERSITARIA DE ESTUDIANTES INDÍGENAS**

**Sinthya Denisee Puga-Quispe**

Instituto de Educación Superior  
Pedagógico Público José María Arguedas  
Andahuaylas. Apurímac, Perú.

La universidad se constituye como un espacio orientado a la realización profesional, que suministra sabiduría, para resolver dificultades de la realidad social y orientada al bien común. En la actualidad, es débil institucionalmente, ya que no integra las necesidades, demandas y contribuciones culturales de estudiantes indígenas (Suárez, 2017). En lo pedagógico, no se aprovecha e integra disímiles campos de conocimientos existentes.

El logro académico de estudiantes indígenas está envuelto por diversos obstáculos incluyendo recursos económicos, salud mental, motivación, clima hostiles y discriminación de diferente índole (Gellman, 2021).

Por su parte, Ortiz & Arias (2018), detallan que la vida académica de los estudiantes indígenas se ve afectada por dificultades personales y sociales. De esta manera, se dan a conocer los diferentes desafíos de acceso a las universidades, que implican realizar cambios en planes de estudios, cambios administrativos (De Sousa & De Gois, 2017). Así mismo se reconoce la redefinición de los valores institucionales aplicables en la estructura universitaria y consideración del conocimiento y cultura indígena.

En un plano internacional, las instituciones universitarias vinieron implementando avances para fortalecer los procesos centrales de formación universitaria (acceso, estancia

y egreso) de estudiantes indígenas (Jara-Labarthe, 2018). Es de conocimiento la fundación de universidades interculturales en México, por ello teniendo en cuenta a Ramírez et al. (2018), expresan que la calidad de la educación universitaria intercultural es mayor en relación con universidades convencionales. Los resultados exponen que universidades no interculturales tienen mayor deserción. Sobre políticas, programas y estrategias en las universidades, Gellman (2021), menciona que ha favorecido su incorporación, aunque en su estancia universitaria encuentran diferentes dificultades. Sin embargo, en el contexto universitario, se acentúa la preocupación de los estudiantes indígenas por rescatar su lengua originaria, cultura, cosmovisión y tradiciones, que también, posteriormente es fortalecida en sus comunidades.

Se constata que los estudiantes indígenas al momento de iniciar sus estudios se encuentran con diversos factores que favorecen u obstaculizan su ingreso y permanencia, entre ellos la aplicación del currículo, dado que los cursos desarrollados asignaturas impartidas tienen base en una lógica positivista que no considera y valora la contribución cultural del estudiante indígena (Bermúdez-Urbina, 2017).

El presente estudio es referente para exponer el aporte del estudiante indígena en áreas específicas para mejorar la educación impartida con miras a desarrollar un proyecto educativo intercultural universitario; es decir crear un espacio donde los estudiantes indígenas dialoguen, convivan e interactúen culturalmente.

Resulta importante, dejar un precedente que la Educación Superior, es el instrumento principal de inclusión de todos los estudiantes, especialmente indígenas, para el camino en el desarrollo y crecimiento profesional en todos los contextos con ello alcanzar la inclusión y equidad universitaria, en estudiantes que por realidades sociohistóricas se hallan en escenarios de

decaimiento. Por tanto, resulta necesario alcanzar la valoración cultural en su formación académica, asimismo, conseguir políticas que fortalezcan el empoderamiento cultural en la formación profesional y los derechos indígenas. Bajo este esquema, es importante indicar que el estudio está direccionado a contribuir conocimientos notables en relación con la trayectoria y experiencia universitaria de estudiantes indígenas.

El objetivo es describir y analizar el acceso y permanencia universitaria de estudiantes indígenas, a partir de una perspectiva de revisión exhaustiva de la evidencia científica, a partir de ello caracterizar las oportunidades de acceso y oferta educativa del sistema educativo universitario.

La metodología tiene sustento en la revisión documental (Hernández & Mendoza, 2018) que se efectuó en cuanto la recolección de documentos, materiales, registros y archivos electrónicos sobre el acceso y permanencia universitaria de estudiantes indígenas, para ello se procedió a examinar información en cuanto a las categorías acceso universitario, permanencia universitaria, pueblos indígenas, estudiante indígena.

La revisión documental que se efectuó fue a través de la literatura localizada en el banco de datos de libre acceso Scielo, Redalyc, Dialnet, Scopus, entre otros relacionados al tema de investigación. Para la búsqueda sistemática de investigaciones se utilizó descriptores como “oportunidades en la educación superior”, “oferta universitaria”, “motivaciones de ingreso universitario”, “trayectoria universitaria de estudiantes indígenas”, “estrategias de continuidad universitaria”, “rol de la familia, comunidad y autoridad universitaria”, “reconocimiento universitario de la diversidad cultural”, los cuales permitieron mayor comprensión del acceso y permanencia universitaria de estudiantes indígenas.

El análisis de información ocurrió de forma paralela; donde la información recolectada fue organizada, y se establecieron vínculos con las categorías de análisis a fin de otorgarles sentido, posteriormente fueron comparadas, interpretadas y analizadas en función al objeto de estudio.

Se utilizó la hermenéutica, ya que el presente estudio de revisión es una investigación centrada en el entendimiento e interpretación de textos (Arteta, 2017). El método hermenéutico recurre a sus diferentes dimensiones: lectura, explicación y traducción; las que permiten una comprensión profunda de aspectos específicos (Quintana & Hermida, 2020) are inadequate to explain the methodology sometimes used by those researchers of disciplines such as Psychoanalysis, Law, Literary Criticism, and Theology whenever the texts are the subject-matter. Hermeneutics offers an alternative for the research focused on the text interpretation. It implies a dialectical process in which the researcher navigates between the parts and the whole of the text to achieve an adequate understanding-the hermeneutic circle. This method also involves a translating process, as a new text is produced respecting the original essence and providing an added value to the translation by emphasizing on the historical context.”, “author”: [{"dropping-particle": "", “family”: “Quintana”, “given”: “Laura”, “non-dropping-particle”: "", “parse-names”: false, “suffix”: ""}], [{"dropping-particle": "", “family”: “Hermida”, “given”: “Julian”, “non-dropping-particle”: "", “parse-names”: false, “suffix”: ""}], “container-title”: “Perspectivas en Psicología”, “id”: “ITEM-1”, “issued”: {“date-parts”: [[“2020”]]}, “page”: “73-80”, “title”: “La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica”, “type”: “article-journal”, “volume”: “16”, “uris”: [“http://www.mendeley.com/documents/?uuid=8a5efa52-43bd-40e2-b3eb-70b7a5d2fa71”]], “mendeley”: {“formattedCitation”: “(Quintana & Hermida, 2020).

Por otro lado, resulta necesario mencionar los criterios de sistematización utilizados, las que se detallan a continuación (Hermida, 2020):

1. ¿Qué es el acceso universitario?
2. ¿Qué es la permanencia universitaria?
3. ¿Qué son los pueblos indígenas?

Avena (2017), indica que los pueblos indígenas son afectados por desórdenes estructurales, reflejada en la postulación, ingreso y permanencia en el sistema educativo ya que su situación social limita y condiciona su rol. Por ello, un sistema educativo con criterio meritocrático y sin consideración cultural fortalece la inequidad estructural. Con ello, el ingreso universitario queda minúsculo a un procedimiento formal que posteriormente repercute la estancia y egreso. El acceso formal a las universidades, aquejan fundamentalmente a estudiantes en condición de vulnerabilidad que quebranta la imagen inclusiva.

Al respecto Luján et al. (2018), mencionan que existen diversas motivaciones para ingresar a la educación superior, ello constituye un instrumento de lucha constante y compromiso de retribución al desarrollo de su comunidad.

Por su parte, Ezcurra (2019), define que el acceso universitario permite el ingreso universitario a todos los que deseen. Aponte (2008)"id": "ITEM-1", "issued": {"date-parts": [{"2008}], "page": "1-46", "title": "Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y El Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021", "type": "webpage", "uris": [{"http://www.mendeley.com/documents/?uuid=cf153309-e34b-48d4-a691-87edd66dd900"}], "mendeley": {"for mattedCitation": "(Aponte, 2008, menciona que conseguir el acceso, estancia y continuidad en su formación profesional, es extender la participación ciudadana e incorporación al ámbito laboral.

La permanencia universitaria se considera como intervalo importante en el trayecto universitario de los estudiantes indígenas. Posteriormente al ingreso, los estudiantes desarrollan habilidades y capacidades (Suárez, 2017), los que son instrumentos para hacer frente a dificultades y limitaciones de diferente índole, que naturalmente inciden en el proceso de desarrollo profesional.

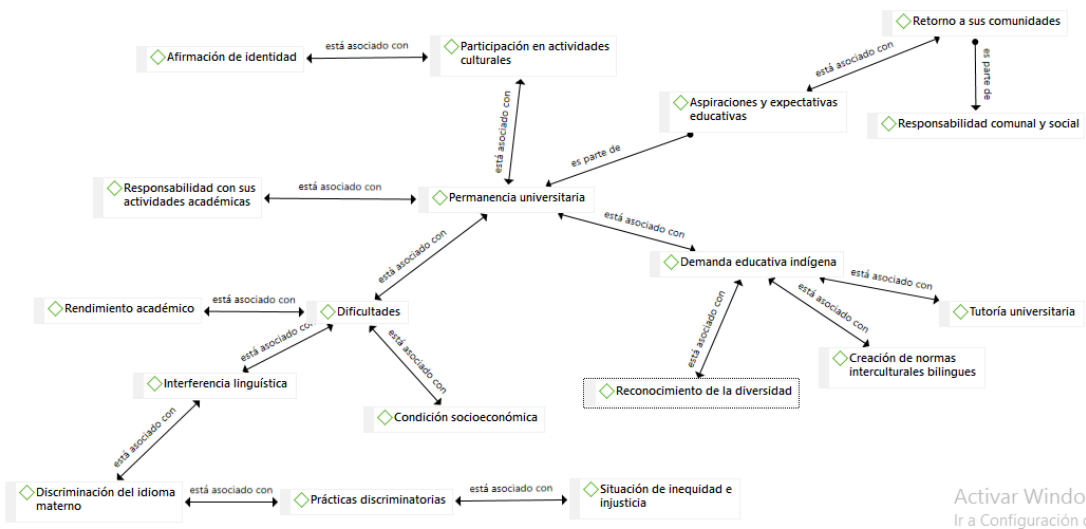


Figura 1. Permanencia universitaria de estudiantes indígenas.

Las relaciones de los estudiantes indígenas con las instituciones de educación superior son tensas, en cuanto a los campos temáticos estimados en la institución superior en relación con lo aprendido en sus comunidades y “lo otro”, es a lo que ahora acceden. En este proceso de relación, adquiere una valoración mayor lo nuevo en quebranto de sus conocimientos antepuestos como integrantes de sus comunidades de origen (Luján et al., 2018).

Cabe señalar, que en algunas universidades se crean proyectos y programas con la intención de atender los quiebres académicos y lingüísticos a fin de optimizar el trayecto educativo de los estudiantes indígenas (Rodríguez, 2021).

A su vez, Martínez & Bustos (2020), precisan que la comunidad, la familia y la autoridad universitaria, cumplen un rol principal en función a la permanencia universitaria. Sin embargo, resulta necesario indicar que las estrategias educativas desarrolladas en la institución superior no enfatizan la organización y nociones de las comunidades, no obstante, plasman correspondencia de dominio vertical, con un sistema y evaluación uniforme.

Por otro lado, al optar estudiar una carrera universitaria el estudiante indígena deja su comunidad. La formación académica y la búsqueda de profesionalización, representa la posibilidad de tener personas preparadas y capacitadas que coadyuven en el desarrollo de sus pueblos (Santana, 2017).

A partir de un consenso internacional con las entidades de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización de los Estados Americanos (OEA) y la Organización de las Naciones Unidas (ONU), se consideró a los descendientes de pueblos originarios, espacio geográfico anterior de la colonia, que conservan en la actualidad sus particularidades culturales (Schkolnik & Del Popolo, 2005).

Asimismo, Robles (2009), estima que los indígenas tienen un sentido de pertenencia como descendientes de pueblos prehispánicos; que conservan su organización social, características culturales, organización política, actividades económicas, de forma integral o parcialmente (Organización de las Naciones Unidas, 2013).

De la misma forma se adjudica cuatro dimensiones que definen al pueblo indígena, en cuanto a su afirmación de identidad (su pertenencia compartida); su origen (sucesión de antepasados, conocimiento del pasado social); territorialidad (legado y ocupación de tierras ancestrales, lazos materiales y simbólicos); lingüístico-cultural (en relación con la cultura, instituciones sociales, organización política, lengua originaria, tradiciones compartidas, conocimientos tradicionales y herencia ancestral) (Méndez et al., 2019).

La universidad como espacio de formación profesional, coadyuva en la formación de ciudadanos competentes y dispuestos a resolver problemas sociales de diferente índole. Al respecto Gellman (2021), a partir de la experiencia de Oaxaca, indaga sobre el acceso universitario y logros alcanzados en la profesionalización de los estudiantes indígenas, haciendo visible el paso por diversos obstáculos de tipo económico, biológico (alimentación), psicológico (salud mental), motivacional, con climas poco favorables y expuestos a discriminación. Por tanto, bajo este esquema se exponen las demandas académicas y vínculo con el sistema educativo institucionalizado que ayudan al entendimiento de la historia colectiva de los estudiantes indígenas (Suárez, 2017).

Por su parte, Ortiz & Arias (2018), ratifican que los estudiantes que provienen de pueblos indígenas enfrentan diferentes contradicciones al momento de aspirar a una carrera universitaria, ya que su capacidad económica y académica se convierten en la principal limitante para enfrentar las exigencias del sistema educativo formal.



Este proceso evidencia las grandes limitaciones que enfrenta el estudiante indígena en la etapa de preparación, ingreso, permanencia y egreso universitario. De esta manera se dan a conocer los diferentes desafíos en las universidades en función a planes curriculares, sistema administrativo y valoración cultural (De Sousa & De Gois, 2017).

Resulta necesario examinar la construcción identitaria de estudiantes que se auto adscriben como indígenas (Mendoza, 2018), en un contexto histórico específico. A partir de ello, en un contexto universitario, se recupera las voces de los indígenas. Según los estudios basados en la experiencia chilena, existe una doble invisibilidad, tanto en términos de identidad étnica como de necesidades específicas como estudiantes de primera generación (Segovia & Flanagan, 2019); los patrones, contenidos e ideologías de la cultura dominante se utilizan para educar. Por decirlo de otro modo, las políticas universitarias, los planes de estudio, los contenidos y prácticas educativas se han desarrollado y creado para quienes forman parte de la cultura dominante.

Por otro lado, examinando los procesos educativos de los estudiantes indígenas (Navia et al., 2019), se hace visible el choque de perspectivas neoindigenistas, vistas poscoloniales, y de los roles académicos en la obtención del conocimiento. Esto cierra la posibilidad de reconocer la existencia de otros saberes, otras formas de pensar y otras concepciones de la universidad desde una perspectiva multicultural con intención crítica. Al tener en cuenta sus propias voces y experiencias a la hora de diseñar y aplicar un programa, proponemos la replanificación.

En este sentido, Mejía (2017), se preocupa por demostrar el proceso de orden colonial de la universidad peruana, en donde la riqueza mercantil se atribuye el antiguo privilegio educativo de casta. Además, por la exclusión

universitaria, la mayoría de la población carece de derechos educativos.

Asimismo, la experiencia al egresar de los estudiantes indígenas universitarios resulta compleja por el irrisorio ejercicio de sus deberes y derechos. Sobre todo, si tenemos en cuenta que la población indígena proviene de zonas rurales con pocos recursos educativos: inadecuada infraestructura y difícil acceso a los materiales educativos. Esto obliga a los estudiantes indígenas a trabajar en varios sectores económicos para dar continuidad a su educación, lo que afecta a su rendimiento académico debido a la asistencia esporádica a clases. De esta manera, se definen las limitaciones académicas de los estudiantes indígenas (Villasante, 2007). Por consiguiente, es evidente que las desventajas académicas que enfrentan los habitantes del medio rural en general son significativas. En consecuencia, su desempeño profesional se ve afectado.

Por otro lado, Olivera & Dietz (2017), compararon las experiencias educativas de jóvenes indígenas en México y Perú. Ayudando a la comprensión de la demanda y al desarrollo de la oferta de educación superior intercultural. En este escenario, las organizaciones sociales trabajan conjuntamente para ejecutar un programa de educación superior intercultural.

Najarro (2011), por su parte, suscitó la reflexión y el debate sobre la existencia de diversas formas de discriminación y racismo en el medio universitario, en esta línea de espacio a la discusión en torno a la necesidad de transformar el medio universitario en un espacio plural, abierto a la diversidad, donde la convivencia intercultural sirva para instaurar las bases de una sociedad con equidad y justicia social.

La interacción de los jóvenes indígenas con la universidad ha sido una fuente de discusión y polémica; sin embargo, conforme a los avances de la sociedad, el gobierno se vio obligado a reconocer y favorecer la formación académica indígena en las universidades públicas.

Las universidades internacionales han comenzado a tomar medidas para mejorar el acceso, la estancia y el egreso de los estudiantes indígenas (Jara, 2018). Didou (2018), investiga los objetivos de la educación intercultural, así como sus perfiles y modos de funcionamiento. En ellas se resalta la disparidad entre la escuela soñada por las comunidades indígenas y la requerida por los padres de familia, se sobrepone otra relación, entre la escuela con un vínculo orgánico con las comunidades y la delineada por expertos con ánimos a una inclusión eficiente (Mendoza et al., 2019).

Es conocida la fundación de universidades interculturales en México, por lo que Ramírez et al. (2018), comparan la calidad de la educación en estas instituciones con la de las universidades convencionales. Al respecto, la insuficiencia de programas interculturales en las universidades es una de las principales causas del abandono de los estudiantes, ya que algunos no se sienten vinculados a la carrera que han elegido (Hernández, 2017). En lo que refiere a políticas, programas y estrategias en las universidades, Gellman (2021), menciona que dichos programas han sido favorables en la formación académica, aunque en su permanencia encuentren diferentes dificultades. Sin embargo, hay que destacar el interés de los estudiantes por rescatar la lengua, la cultura y las tradiciones de los pueblos indígenas, así como su compromiso de volver a casa para desarrollar sus comunidades.

Villasante (2007), la experiencia de implementar el programa de apoyo académico Hatun Ñan para estudiantes indígenas y sugerir la necesidad de nuevas estrategias de acceso, retención y graduación. El mencionado programa muestra un nuevo proceder de universidades en atención a la diversidad cultural.

En consecuencia, una vez obtenida la admisión oficial, la permanencia de los estudiantes se convierte en un punto de inflexión en sus carreras. La permanencia de los estudiantes es

un importante indicador de rendimiento para los sistemas de educación superior, así como una cuestión de justicia social para garantizar que quienes acceden a la educación superior como parte de la ampliación de la participación tengan suficiente apoyo para reducir el riesgo de fracaso. Ante diversas dificultades, los estudiantes indígenas se organizan para hacer frente a estas limitaciones encontradas en la universidad. Valorar y afirmar la diversidad cultural en las universidades enriquece el proceso educativo y aumenta la empatía con los pueblos indígenas del país.

Por tanto, es notable advertir las demandas educativas de la población indígena; asimismo, considerar las limitaciones y continuos procesos de estigmas, exclusión a los pueblos indígenas en la formación profesional académica y su repercusión al ejercer su profesión, dentro de un contexto social, por ende, el desarrollo y crecimiento sostenible en la sociedad.

El acceso y permanencia de los estudiantes indígenas en las universidades se caracteriza por las dificultades sistémicas (falta de apoyo estatal y difícil acceso a los servicios académicos). La trayectoria y experiencia indígena está revuelta de limitaciones por la deficiente valoración cultural en el proceso formativo universitario.

Es importante considerar que, como país plurilingüe, pluricultural y etnolingüístico, se debe tener una mirada integradora, con equidad, inserción, sustentada en la formación del desarrollo de las capacidades y crecimiento con igualdad de deberes, pero también de derechos que nos competen a todos los ciudadanos, principalmente en aquellos olvidados, marginados, excluidos, una educación con expansión de las libertades.

Resulta necesario asumir el acceso y permanencia como momentos centrales en la trayectoria académica del estudiante indígena, para ello las universidades deben recoger y comprender las necesidades, percepciones y experiencias de sus estudiantes, así como incorporarlos a

las actividades institucionales y promover la persistencia de los estudiantes indígenas, para que cuando se gradúen asuman el liderazgo de sus comunidades.

### **Referencias bibliográficas**

- Aponte, E. (2008). *Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y El Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021*. Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. <https://www.ses.unam.mx/curso2013/pdf/Aponte.pdf>
- Arteta, C. (2017). *Hermenéutica, pedagogía y praxeología*. Universidad Libre.
- Avena, A. (2017). Estudiantes indígenas en el contexto de las desigualdades estructurales. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 176–198.
- Bermúdez-Urbina, F. M. (2017). La investigación sobre trayectorias académicas y experiencias de estudiantes en la educación superior intercultural en México. Research on academic careers and student experiences in intercultural higher education in Mexico. A investigação sobre trajetórias. *Revista Educação y Desarrollo Social*, 11(1), 116–145.
- De Sousa, E. A., & De Gois, D. M. (2017). Estudiantes indígenas en la universidad federal del oeste de Pará (UFOPA), Santarém (Brasil): Waiwai, Arapium y Tupinambá. *Boletín Americanista*, 75, 113–131.
- Didou, S. (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de La Educación Superior*, 47(187), 93–109.
- Ezcurra, A. M. (2019). Educación superior: una masificación que incluye y desiguala. En, A. M. Ezcurra, *Derecho a la educación: expansión y desigualdad. Tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. (pp. 21-52). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Gellman, M. (2021). “No nos importaba a nadie”: Navegando en la búsqueda del éxito académico en Oaxaca, México. *Polis (Santiago)*, 20(59), 59–78.
- Hernández, S. E. (2017). Educación superior e interculturalidad en México: modalidades, desafíos y recomendaciones. *Educación Superior y Sociedad*, 20, 21–46.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Jara-Labarthé, V. (2018). Discursos y prácticas de la discriminación positiva para políticas indígenas en educación superior. *Cinta de Moebio*, 63(63), 331–342.
- Luján, A., Soto, M., & Rosso, L. (2018). Experiencias de ingreso y permanencia de estudiantes indígenas en una universidad convencional del nordeste Argentino. *Antropología Andina Muhunchik -Jathasa*, 5(1), 43–66.
- Martínez, E., & Bustos, R. (2020). Formación de estudiantes indígenas universitarios en contextos ciudadanos mexicanos. Retos de la educación intercultural. *DIDAC*, 76, 14–23.
- Mejía, J. (2017). El proceso de la educación superior en el Perú. La descolonialidad del saber universitario. *Revista Investigaciones Sociales*, 21(38), 199–212.
- Méndez, J., Montané, A., Llanes, J., Hervas, G., Calduch, I., Morales-Ulloa, R., & Muñoz, J. (2019). Características sociodemográficas y condiciones de vida y estudio de los estudiantes de Educación de origen indígena. La aproximación del proyecto TO-INN. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 12(2), 139–156.
- Mendoza, R. G. (2018). Construcción identitaria y expectativas de estudiantes universitarios indígenas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 1–35.

- Mendoza, R. G., Dietz, G., & Mateos, L. S. (2019). Saberes-haceres de egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural en posgrados no interculturales: tensiones y sinergias. *Revista de La Educación Superior*, 48(192), 93–117.
- Najarro, M. (2011). Los estudiantes Hatun Ñan en el contexto universitario. En, J. Ansion, *Caminos de interculturalidad. Los estudiantes originarios en la universidad*. (pp. 17–130). RIDEI-PUCP.
- Navia, C., Czarny, G., & Salinas, G. (2019). Estudiantes universitarios indígenas y procesos formativos. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 52, 1–15.
- Olivera, I., & Dietz, G. (2017). Educación Superior y pueblos indígenas: marcos nacionales para contextualizar. *Anthropologica*, 35(39), 5–24.
- Organización de las Naciones Unidas. (2013). Los pueblos indígenas y el sistema de derechos humanos de las Naciones Unidas. Folleto informativo, 9(2).
- Ortiz-Velosa, E., & Arias-Ortega, K. (2018). Ser mapuche en la universidad: Condiciones de ingreso a la formación inicial docente, La Araucanía. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1–18.
- Quintana, L., & Hermida, J. (2020). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. *Perspectivas en Psicología*, 16, 73–80.
- Ramírez, B., Bustillos, O., & Juárez, P. (2018). Educación superior desde la visión de los estudiantes de dos universidades interculturales. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17), 639–664.
- Robles, C. (2009). *Pueblos indígenas y programas de transferencias con responsabilidad. Avances y desafíos desde un enfoque étnico*. CEPAL.
- Rodríguez, N. (2021). Universidad y universalidad: aportes de la opción decolonial al estudio de políticas universitarias para la inclusión de estudiantes indígenas. *Nuevo Itinerario*, 17(1), 192–225.
- Santana, Y. (2017). Experiencias de Jóvenes indígenas en la Licenciatura en Educación Indígena, México. Identidad y profesionalización. *Anthropologica*, 35(39), 171–188.
- Schkolnik, S., & Del Popolo, F. (2005). Los censos y los pueblos indígenas en América Latina: Una metodología regional. *Notas de Población*, 31(79), 101–132.
- Segovia, F., & Flanagan-Bórquez, A. (2019). Desafíos de ser un estudiante indígena de primera generación en la Universidad chilena de hoy. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 745–764.
- Suárez, C. (2017). *La permanencia de estudiantes indígenas en instituciones de educación superior en América Latina*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Villasante, M. (2007). Los estudiantes indígenas en la universidad peruana: La experiencia de la universidad del Cusco. *Fundación Equitas*, 3, 45–66.



## **ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA LA EDAD PREESCOLAR EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA**

**Olga Arredondo Huamán**

Institución Educativa Inicial N°206,  
Huancarama. Apurímac, Perú.

La pandemia del Covid 19 que se ha expandido en todo el mundo ha puesto a la población en un aislamiento social de manera obligatorio y preventivo, por tanto, el sistema educativo ha sido afectado con la continuidad de las clases presenciales en aula; con enseñanza regular de forma presencial, el lugar de los espacios pedagógicos se trasladó a la casa, cambios en los horarios del servicio educativo, todo enmarcado bajo el derecho a la educación.

Según lo que manifiestan Castro et al. (2020), los docentes y estudiantes se reinventaron, resurgieron, construyeron y replantearon estrategias de manera rápida y se inició con la continuidad de la fase de enseñanza que encadena en el aprendizaje de manera remota, para desarrollar competencias y habilidades en los estudiantes, utilizando conexión a internet y dispositivos como tabletas, teléfonos inteligentes, ordenadores y computadoras. Así mismo como nos indican Rappoport et al. (2020), en países latinoamericanos el desafío de replantear servicio a distancia abre una desigualdad socioeconómica por la brecha digital de los maestros y estudiantes. En este sentido los diferentes gobiernos de países han tomado decisiones de iniciar acciones de reinicio de las clases a distancia, en respuesta con las medidas preventivas y protección a los docentes, comunidad educativa en general y estudiantes.

Urrego et al. (2021), expresan que la enseñanza virtual es como una estrategia pedagógica,

ayudada de diversas herramientas tecnológicas orientadas a optimizar los entornos virtuales del proceso de aprendizaje. Sobre lo referido las herramientas tecnológicas es extraordinario como estrategias de enseñanza en la edad preescolar, estas promueven el trabajo colaborativo entre pares, participación activa, motivación para la adquisición del nuevo conocimiento, aprendizaje significativo y el incremento de potenciales y habilidades.

En el transcurso de la enseñanza y del aprendizaje a distancia en la educación preescolar se han planteado diversos canales de comunicación, dependiendo de los recursos tecnológicos que tengan el alumnado en casa, intercambiándose la información del docente mediante una comunicación sincrónica (tiempo real) y asincrónica (no comparten el espacio real). Sin embargo, en estudiantes que se encuentran en un escenario sin conectividad el docente opta por la comunicación por teléfono, radio, tv, mensajería de texto y materiales impresos.

Para que los docentes opten en el intervalo de la enseñanza y apropiación del conocimiento de los estudiantes por la integración curricular mediante herramientas digitales, es necesario que los desarrollen habilidades tecnológicas, así como expresan Aguayza-idrovo et al. (2020), que en el proceso del quehacer educativo los docentes deben centralizar en los estudiantes, formar en habilidades y destrezas, para que puedan remediar sus necesidades socio cognitivas y gestionar sus conocimientos a través de las TIC.

Los niños al interactuar con herramientas digitales, se conviertan en un recurso para que puedan desarrollar su imaginación y creatividad proporcionando un aprendizaje colaborativo, dinámico y ubicuo que transforma sus relaciones entre seres humanas, dando camino al enfoque pedagógico del conectivismo como dice Bernal (2020), que el enfoque pedagógico del conectivismo tiene por finalidad la construcción de los aprendizajes apoyadas con las tecnologías

de la información y la comunicación empleadas en el espacio de la educación. Actualmente en niños y niñas de la primera infancia las TIC es algo inevitable, pero este manejo puede darse por tiempos, si los adultos colaboran y toman esta responsabilidad como parte de la formación de sus hijos.

En el periodo de la pandemia los niños aislados de sus amigos del barrio, de sus compañeros de clase, de sus familiares, docentes y otros pares, se han sentido vulnerados en su libertad de movimiento y de jugar, debido, que es muy necesario e importante para el desarrollo infantil. Urrego et al. (2021), refieren que las estrategias educativas han concebido que los preescolares aprendan de modo divertido más lúdico mediante el juego provocando en los infantes la exploración, la creatividad y la imaginación. Aclarando lo citado, las estrategias pedagógicas apoyadas de lo lúdico favorecen en el aprendizaje de los infantes de una manera entretenida y placentera, incluso hasta un espacio del desarrollo integral (cognitiva, socioemocional y física).

De Prada (2019), expresa que la aplicación de actividades lúdicas, genera un ambiente que motiva y facilita a los estudiantes a construir su oportuno conocimiento y abandono del aprendizaje de manera memorística y repetitiva. Las actividades lúdicas son herramientas primordiales para conocer el mundo que les rodea tanto en su dimensión simbólica, como física, además, son espacios de desarrollo de la creatividad, el pensamiento, la imaginación y el lenguaje. Del mismo como enuncian Terán & Mendieta (2019), que jugar es una forma de aprender y beneficia a mejorar las habilidades motoras, la creatividad y la determinación de toma de decisiones. Por lo indicado, preponderar el juego como una herramienta fundamental para la obtención y adquisición de un nuevo conocimiento, destrezas físicas, la creatividad y la toma de decisiones para resolver un problema.

Según lo que plantea Molaguero (2019), que el juego lúdico es una actividad que beneficia a comprender el espacio del mundo circundante, sus reglas y normas, formas de relacionarse, que permite observar a los niños y niñas en situaciones en las que se muestran de manera espontánea, natural, con libertad, creatividad e imaginación, coexistir en la sociedad y desplegar facultades mentales u físicas. Del mismo modo el juego es un camino para autorregular las emociones de la vida tal como manifiestan la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020), que la poca interrelación de los niños y niñas con sus pares de clase genera ansiedad, estrés, alteración de las rutinas escolares, la restricción de movimientos. Desprendiendo con lo referido los padres de familia se dedican netamente acompañar en cumplir los retos de aprendizaje de sus niños y niñas, combinar sus quehaceres del hogar con el trabajo y al cuidado de su familia, en tanto que no disponen de tiempo para la recreación y el juego con sus hijos.

Sin embargo, en la Educación preescolar son necesarios y fundamentales los movimientos y juegos como parte del respeto al desarrollo sano del niño. Las actividades lúdicas en el aula se deben incluir como estrategias de enseñanza para crear un entorno que estimula a los alumnos a construir su propio conocimiento, dejando de lado el aprendizaje memorístico de conceptos y conocimientos.

Niquen (2021), expresa que los juegos motores desarrollan habilidades motrices oportunas según la edad del niño, por lo que el cuerpo del niño necesita de movimientos globales para conocer el mundo que le rodea e interactuar con los demás. De tal forma, al menos es necesario considerar en tiempo de educación a distancia las actividades lúdicas digitales como expresan Eraso et al. (2021), el juego lúdico como dinamizador en las sesiones virtuales se transforma en un espacio esencial para enlazar las

actividades a trabajar por medio de diapositivas atractivas e interactivas.

Terán & Mendieta (2019), mencionan que la gamificación son juegos y actividades de juego no lúdicos que utilizan un MOOC; que motivan y enriquecen el proceso de una experiencia de aprendizaje por presentar un formato digital interactivo, significativo, atractivo y genera el desarrollo del pensamiento y retención para un desarrollo integral; así mismo que el niño va logrando adquirir las competencias digitales. La gamificación es la incorporación de los juegos en lo digital como una forma de estrategia de enseñanza como se entiende, según Martínez et al. (2020), que la gamificación es una plataforma tecnológica que plantea juegos digitales, que incrementa la motivación, llamar su atención, divertirse, pero construyendo aprendizajes cognitivos a partir del mismo juego en medio digital.

El objetivo principal de esta investigación de revisión tiene como propósito analizar descriptivamente las estrategias lúdicas en la educación preescolar en el marco de la educación a distancia desde una búsqueda, selección, revisión, análisis e interpretación de las bibliografías. El autor del presente estudio se plantea las consiguientes interrogantes: ¿Qué se entiende por estrategias lúdicas? ¿Cuál la importancia e impacto de las estrategias lúdicas en la edad preescolar en una educación a distancia? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de las estrategias lúdicas en la edad preescolar en el marco de la educación a distancia? A partir de estos cuestionamientos es que se apuntan a solucionar en los apartados que se detallaran a continuación.

En el actual manuscrito presente estudio de revisión se ha empleado una investigación cualitativa como refiere Cerrón (2019), que implica a los autores a investigar no solo con respecto al problema, sino tanto como la solución concerniente, en definitiva, es observar, detallar,

examinar, interpretar, entender y hacer superar las dificultades.

Según lo referido Reyes (2020), expresa que un artículo de revisión es un análisis retrospectivo por parte del autor en base a bibliografías escogidas sobre un contenido que se supone atrayente para un público usual o especializado. Por tanto, este estudio se realizó con la técnica de revisión de literatura existente acerca de la temática de las variables dependientes e independientes, realizando una búsqueda exhaustiva de artículos bibliográficos enmarcados con la variable de estudio: estrategias lúdicas y educación a distancia; recurriendo a numerosas fuentes tal como: artículos científicos, revistas, tesis de maestría y doctorados, libros y distintos trabajos netamente académicos durante los 5 años últimos de publicación de la presente revisión documentaria en idiomas de español, inglés y Portugués. Para tener una visión sobre el tema elegido en la investigación bibliográfica y poder responder a las interrogantes propuestas se ha utilizado la base de datos online Scopus, Dialnet, Google Académico, Gale Academic Onefile, Scielo, tesoro de la Unesco Science Direct, Redalyc y otras publicaciones de revistas indexadas con dictamen internacional teniendo en cuenta el sistema de evaluación peer review.

La búsqueda de información se realizó con descriptores de palabras en español como: “estrategias pedagógicas”, “estrategias lúdicas”, “estrategias+lúdicas”, “juego y aprendizaje” juego+aprendizaje, “juego en niños”, “gamificación”, “educación a distancia” educación+distancia, “educación inicial” para tener información más concisa, preciso y así mismo se filtró información en inglés por insuficiente literatura como: Playful strategies, Playful+strategies, long distance education.

Se realizó la búsqueda preliminar a 70 revisiones documentales y bibliográficas dando lectura exhaustivamente iniciando desde la introducción hasta las conclusiones del mismo documento

para clasificar las fuentes más relevantes para la revisión. Las publicaciones más relevantes y de calidad científica se clasifico en cantidad de 40 fuentes bibliográficas en torno a estrategias lúdicas en educación a distancia en niños y niñas de edad preescolar, delimitando el idioma español, inglés y portugués, el tipo de publicación, año de publicación.

Las referencias bibliográficas se gestionaron en la aplicación de Mendeley de escritorio, organizándose con nombre de base de datos. Como se refiere Ruiz (2020), desde un documento en pdf. en el ordenador, incorporar a la base de datos, arrastrando el archivo al sitio de trabajo. Se sintetiza la búsqueda de información de revisión literaria de la siguiente manera.

**Tabla 1. Estrategia de búsqueda y organización de información.**

Búsqueda de la bibliografía
Delimitación de base de datos
Inclusión
Acopio de referencias bibliográficas
Interpretación de la información

En el surgir de esta revisión bibliográfica se aborda dos ejes teóricos centrales: El primer lugar se esboza las estrategias lúdicas en una educación a distancia en edad preescolar y en segundo lugar se plantea la importancia e impacto de las estrategias lúdicas en el preescolar en una educación a distancia.

Según el Tesoro de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura las estrategias educativas son transformaciones o acciones determinados con fines netamente educativos, que incluyen alternativas y soluciones para lograr fines propuestos. Así mismo según Carranza & Landaverde (2020), señalan que las estrategias pedagógicas es cambiar, adoptar o variar las experiencias educativas para conseguir

objetivos educativos de modo efectivo y óptimo. Con respecto a las dos opiniones es importante destacar que las estrategias pedagógicas, es realizar acciones planeadas y alcanzar objetivos concretos preestablecidos que implican procesos cognitivos, procedimientos y experiencias educativas.

Lo lúdico es un conjunto de actividades simbólicas para crear un ambiente ameno, de disfrute, armonioso y constituye un conjunto de estrategias elaboradas imaginariamente, dónde los niños y niñas se vinculan en la vida cotidiana en forma espontánea al actuar y ser. Como infiere Sánchez (2020), que lo lúdico es la capacidad de representación e imaginación de la realidad mediante el juego a través de la comunicación e interacción que se origina entre la persona y su entorno, donde el niño o niña imaginariamente recrea los objetos en otros, con distinto significado para él.

Por otro lado, platean Terrazo et al. (2020), que el juego desarrolla variedad de procesos mentales que el infante va poniendo en acción e igualmente menciona que disfrutar del juego, facilita el grado de atención, concentración y motivación. Es decir, que el juego se debe aplicar como estrategias metodológicas para que las clases sean divertidas y amenas. Del mismo modo, exponen Acuña & Quiñones (2020), que el ejecutar actividades lúdicas; es ponderar la percepción auditiva y visual con todos los canales sensoriales. En ese sentido. ayudan al progreso de destrezas lógicas que conllevan a analizar, deducir, puntualizar y obtener conclusiones.

Al respecto, expresa Andrade (2020), que el juego lúdico es una experiencia, aventura, actividad de liberación y comunicación, necesidad vital que favorece al equilibrio del ser humano, aporta la alegría a través del representaciones simbólicas y de movimiento, igualmente Molaguero (2019), aclara que el juego es una práctica que ayuda a comprender el mundo que nos rodea, por medio de sus normas y reglas, maneras de



relacionarnos y coexistir en la sociedad con sus iguales y adquirir facultades mentales y mentales. En concreto el juego es necesaria e importante en toda la primera infancia, porque beneficia a los niños, estimulando sus sentidos, desarrollarse saludablemente, física y emocionalmente.

Las estrategias lúdicas como refieren Sánchez et al. (2020), son juegos lúdicos como herramienta pedagógica que se hace uso en las experiencias de aprendizaje significativos, logrando conocimientos, destrezas, normas y hábitos en la infancia. De tal forma, que en el proceso de aprendizaje el docente debe incluir actividades amenas y divertidas como estrategia en su planificación de actividades pedagógicas. Con relación señala Encalada (2019), que en estos tiempos las estrategias lúdicas, se debe utilizar como estrategia en todos los momentos del proceso pedagógico, orientando los juegos al desarrollo de capacidades según las competencias de las áreas que se trabaja en el preescolar. Entendida que el juego es una estrategia por excelencia de las actividades de aprendizaje, es decir que los infantes aprenden jugando, para formar su pensamiento, competencias emocionales y sociales.

El docente tiene la función de apropiarse del juego como estrategia principal de las acciones educativas para que resulte gratificante y placentero para el infante. Por ello, puntualiza Díaz (2018), que jugar es bueno para aprender y de la misma manera que queremos que los alumnos jueguen, también los docentes deben hacerlo, debido que los niños aprenden imitando al adulto como una necesidad. No obstante, el profesor es un guía, acompañante, facilitador de estrategias, situaciones, recursos que fomenten diversión.

Las estrategias lúdicas promueven el aprendizaje significativo para beneficiar el desarrollo emocional, social y cognitivo como indican Sánchez et al. (2020), que la implementación de estrategias lúdicas es fundamental en el

proceso de enseñanza y aprendizaje en la primera infancia, porque permite que los infantes se desarrollen en todo su potencial. También al respecto, Fernández et al. (2016), puntualizan que aprender de forma lúdica; es un aprendizaje significativo, duradero y a largo plazo con el paso de los años, mucho mejor si se aprende manipulando, indagando, sacando conclusiones en vez de desarrollar una ficha de aplicación sobre el tema. Desprendiendo de estos dos autores los infantes en edades de 3 a 5 años, se encuentran en el pensamiento concreto, que para aprender necesitan observar, manipular y jugar, por ello se recomienda actividades atractivas, motivadoras en el proceso de aprendizaje.

Diversas investigaciones sobre las estrategias lúdicas en Educación preescolar reportan que es una propuesta por excelencia para aprender, tal como expresa Díaz (2018), que jugar es conveniente para aprender y del mismo modo que pretendemos que nuestros estudiantes jueguen los docentes igualmente debemos hacerlo. Así mismo manifiesta que lo lúdico es una actividad de nuestras clases, los docentes implementan estrategias adecuados de los juegos, están al tanto que el uso es favorable para ellos y sus estudiantes y, por ello es imprescindible.

Por tanto, las estrategias lúdicas en el quehacer educativo en la educación remota son necesarias para el desarrollo social, físico, emocional e intelectual de los infantes en edad preescolar, tanto que se deben promover por los profesores, como considera Sánchez (2020), que en la educación a distancia la estrategia lúdica favorece la enseñanza por motivar a los alumnos al recrear actividades sincrónicamente detrás de las pantallas y deslindar el concepto erróneo de que el juego lúdico solo se da en interacción con sus iguales en un espacio real.

En la educación preescolar normalmente no se realizó el servicio educativo semipresencial, ni a distancia. Sin embargo, fue un desafío para toda la comunidad Educativa de los preescolares en

épocas de pandemia. Con relación a lo referido señalan Castro et al. (2020), que fue un desafío para los formadores y trascurso de acomodo de los estudiantes, es decir los niños y niñas han tenido que adaptarse a la enseñanza a través de herramientas digitales.

Por otra parte, Juca (2016), expresa que en la educación a distancia no existe una interacción en espacio real para que el formador guíe y acompañe el proceso del quehacer educativo del estudiante; por tanto, es flexible en cuanto tiempo y lugar, por ello demanda mayor autorregulación e independencia por parte del alumno, cambiando enseñanzas tradicionales. A partir de lo que se adopta se acoge varias particularidades en función a la separación del docente, el medio que se va utilizar y el lugar de conexión a las clases convirtiéndose en un impacto y oportunidad para fomentar el aprendizaje.

En la educación a distancia se ha optado por dos formas de comunicación e interacción de los docentes con los estudiantes, dependiendo del equipamiento tecnológico y ordenadores que poseen las familias y el tipo de conectividad que llega al lugar donde se encuentra el estudiante.

En el escenario con conectividad se ha integrado el manejo de variedad de dispositivos tecnológicos en el proceso de construcción de los aprendizajes uniendo con lo lúdico para motivar el interés y participación de los estudiantes, por lo que les permite avanzar oportunamente al ritmo de sus capacidades e interactuar con sus pares para colaborar en un espacio de aprendizaje como expresa Trejo (2019), que el juego lúdico unido con la combinación de las tecnologías de la información, permiten contextualizar y diversificar actividades de aprendizaje que genere un entorno atractivo para los niños y niñas, de tal manera son apoyos que facilitan la comprensión de la clase .

Según Rappoport et al. (2020), enfatizan que se deben planificar actividades incluyendo estrategias lúdicas en todo el proceso de las

clases virtuales, a través de herramientas digitales como Google Meet, Zoom Meet, YouTube Studio, WhatsApp, Slack y Gmail. Así mismo, indican Rappoport et al. (2020), que una estrategia metodológica que resulta muy motivador e interactivo es la gamificación, que se enseña bajo actividades lúdicas digitales.

Con respecto a la gamificación manifiesta Carrión (2018), que es una metodología para que los estudiantes; estén muy interesados, comprometidos por los contenidos a lo largo de la ejecución de las actividades de aprendizaje. Según Liberio (2019), la gamificación es una estrategia didáctica que admite el desarrollo de habilidades cognitivas que emplea juegos digitales en el entorno pedagógico con el objetivo de adquirir resultados adecuados en los aprendizajes de los educandos, por su parte, Contrestas & Eguía (2017), indican que con el manejo de la gamificación es viable incluir actividades en los alumnos como el análisis, la práctica, la evaluación, la gestión y demás habilidades que se puede desarrollar. Lo anterior señala que gamificar no solo involucra los juegos lúdicos, sino también que orientan a objetivos pedagógicos que supera el juego en sí.

Por su parte, Liberio (2019), indica que las herramientas digitales gratuitas son programas donde el docente puede generar de recursos educativos para que los estudiantes accedan a través de tablets, computadoras, celulares como:

- Arcademics, es un programa que colecciona gran suma de juegos interactivos virtuales para desarrollar cálculo mental.
- Brainscape, es una plataforma que funciona con tarjetas virtuales personalizables, son resúmenes primordiales de contenidos en base a imágenes que realizan como receptores de ideas y el aspecto con tonalidad colorido incrementa la memoria visual.

- Cerebriti, es una plataforma donde permite al niño o niña de educación inicial desarrollar y elaborar juegos.
- ClassDojo, es una plataforma donde los estudiantes restan o suman puntos, de tal forma que se genera la motivación o comunicación de los estudiantes.
- Minecraft: Education Edition, es un videojuego que la docente puede utilizar para la gestión de las sesiones de clase y generar cuentas para que los estudiantes reciban retos y tareas.
- Kahoot, es una plataforma diseñada para crear recursos adecuados a las necesidades de desempeño de aprendizaje de los alumnos y enseñar de manera divertida e interactiva en niños de 3 a 5 años.
- Duolingo, es una plataforma diseñada de aprendizaje de idiomas, de manera divertida a través de juego. Cuenta con una aplicación para Windows Phone, iOS, Chrome y Android.

En el escenario sin conectividad como infiere Gallegos De Dios (2021). son para las familias que no tienen ni internet, ni computadora en sus hogares. A partir de lo citado en lo anterior se enfatiza que los hogares antes de las clases virtuales no contaban con un dispositivo con conectividad y durante la virtualidad se les ha sido imposible conseguir o comprar por situaciones de económicas. Es decir, que los gobiernos implementaron estrategias de acceso a la formación virtual; para reducir la brecha digital de accesibilidad y deserción de estudiantes, reducir las desigualdades y brindar una educación equitativa e inclusiva con quehaceres concretas garantizando educación en estudiantes excluidas. No obstante, fue un impacto la educación a distancia en un escenario sin conectividad, por la rápida reinención de las políticas educativas para crear estrategias de aprender en casa y reproducir en señal abierta como en radio y televisión para que lleguen a las poblaciones sin conectividad de internet y zonas rurales.

La metodología de los docentes para adecuar, adaptar y contextualizar actividades que enfatizan a las necesidades reales de los niños y niñas y priorizar lo lúdico en las orientaciones de las actividades o retos que se brinda a los padres de familia a través de llamadas telefónicas, mensaje de texto, radio, parlantes y correo postal (cuadernillos impresos). Las transformaciones en la metodología han configurado una nueva manera de incluir los juegos en la planificación de los docentes, priorizando el juego en las actividades de aprendizaje por ser acciones que desarrollan su aprendizaje, socialización, desenvolvimiento, autonomía y autorregulación de sus emociones y aprendan con emoción.

En ese sentido, Sanz (2019), indica que el juego comprende la forma natural de autoexpresión del infante, en tanto realizan juegos como saltar, correr, subir escalones adiestra todas sus capacidades motrices, expresión oral, aprenden normas al socializarse y obtienen valores. En base a lo referido anteriormente por el autor, los niños mediante el juego aprenden y desarrollan su creatividad, inteligencia, imaginación, es decir, ponen en acción sus conocimientos y aprendizajes, prueban, ensayan y completan su proyecto de juego disfrutando, riendo, divirtiéndose, gozando expresando sus emociones y sentimientos con alegría, tristeza, tensión, frustración y construyen su autonomía e independencia.

El sistema educativo ha experimentado cambios ocasionada por el Virus Covid-19, dándose cambios abruptos y de incertidumbre pasando de un salón físico a una virtualidad o remota, con el fin de reducir al máximo los efectos directos e indirectos en la educación, consecuencia de la emergencia sanitaria. La integración de las TIC en el desarrollo de clases virtuales y elaboración de materiales digitales como un aumento de la motivación, la creatividad, la interacción y la expresión en los infantes, tal como señalan Rodríguez et al. (2019), que los recursos didácticos digitalizados, son elaborados por

el docente con las facilidades que brindan los medios virtuales en su edición de recursos para las sesiones de clase, facilitando la construcción del aprendizaje lúdico.

Según Pastran et al. (2020), son medios tecnológicos de costo bajo, debido que los educandos y docentes no requieren trasladarse o viajar a la escuela para interactuar con sus compañeros, que las actividades de aprendizaje pueden ser sincrónicas (interacción en tiempo real entre docente y alumno) y asincrónicas (no hay aprendizaje en tiempo real, cada alumno desarrolla actividades a su ritmo y en diferentes horarios). En la educación virtual hay flexibilidad horaria, exposición de materiales audiovisuales como podcast, videos, presentaciones creadas en PowerPoint entre otros, lo que facilita la interacción de temáticas de manera interactiva, dinámica, flexible e inclusive y gestión de elaboración del material digital audiovisual con un formato digital creativo

De hecho con lo planteado sobre el manejo de los recursos tecnológicos en el trascurso de enseñanza y construcción del aprendizaje no genera costos, debido que los docentes no se movilizan al centro educativo, no se realiza gastos en acciones de mantenimiento y limpieza del local escolar, así mismo la mayoría de las familias tienen un Smartphone donde pueden acceder a las clases virtuales y demás recursos disponibles, sin necesidad de comprar una laptop o una computadora, así mismo los docentes pueden ajustar el horario de trabajo a la disponibilidad del tiempo de las estudiantes y del mismo modo innovar estrategias con recursos tecnológicos y dejar de lado el aula tradicional con tiza, plumón, pizarrín y papelotes.

En el contexto de pandemia la adquisición del aprendizaje de los niños y niñas preescolares fue un desafío difícil y único, debido que los infantes construyen el desarrollo cognitivo por medio de los sentidos del olfato, el gusto, la vista, el tacto y el gusto. No obstante, fue una ocasión que de un

día para otro estén todo el día en casa a cargo de las familias, considerado como una oportunidad para el vínculo de apego fomentándose espacios de interacción con las familias, así como señalan Paredes & Garzon (2020), que participar de espacios y realizar actividades que involucran el cuidado tanto en padres como en madres aumenta la secreción de oxitocina; que es la hormona de la felicidad, que en un inicio es bajo o normal. Es necesario enfatizar con lo señalado que según se estrechen lazos afectivos entre la madre, padre e hijo aumenta la relación de amor incondicional, actitudes que nutren una conexión, seguridad emocional por parte del niño y en particular por parte de las madres afianza el vínculo de apego que durara a lo largo de toda la vida.

Las clases al pasar a ser virtuales, los niños y niñas por su edad encuentran menos interesantes la deserción de las sesiones de aprendizaje con las herramientas tecnológicas o a través de llamadas telefónicas que aun empeoran. En la etapa de la infancia es indispensable la exploración, interacción social, contacto físico y juegos lúdicos, pese a la dificultad toda la comunidad educativa se trasforma e reinventa a una nueva forma de enseñar y aprender por ser una necesidad de dar continuidad a la educación, como expone Amaya (2020), que el reto fue la accesibilidad y adaptación de la comunidad educativa en la comunicación de las actividades del quehacer docente y el uso de los recursos tecnológicos e información.

Del mismo modo, según Talavera & Frank (2020), las herramientas tecnológicas se deben considerar en las planificaciones de la estructura no formal y formal de la educación, considerando como estrategia en los procesos educativos y desarrollar capacidades definidos en los alumnos para una formación integral. Tal como ha expuesto el autor las herramientas tecnológicas en una enseñanza virtual se han convertido en una herramienta esencial para fomentar la construcción del proceso de enseñanza y aprendizaje; estos medios digitales fomentan



un espacio virtual de comunicación adecuada y conexión entre los profesores y alumnos.

La necesidad de la nueva realidad educativa cambia el modo de enseñar ante un nuevo contexto. Las tecnologías de comunicación e información son un apoyo y salvamento para el docente de educación inicial, aplicando su creatividad, transforma y recrea las estrategias de enseñar al proponer actividades y experiencias de aprendizaje apoyadas en el juego. En la educación a distancia debe fomentarse los recursos lúdicos presentando en las salas virtuales herramientas en base a juegos digitales que promuevan que el aprendizaje sea motivador, atractivo y creativo.

Según Juca Maldonado (2016), el alejamiento físico entre niños y niñas y docentes se ve forzado y es de suma importancia los medios tecnológicos utilizados que admiten compensar la autonomía e independencia del estudiante. A partir de lo señalado el preescolar con el acompañamiento de los padres o cuidadores poco a poco deben manejar los medios tecnológicos e ir dominando con el tiempo y la práctica; como participar activamente en las salas virtuales y cumplir las normas de forma autónoma e independiente o tener la motivación de elegir estrategias para la construcción de su aprendizaje en casa y cumplir los retos propuesto en las actividades de aprendizaje diarias.

En base a lo expuesto anteriormente las ventajas de las estrategias lúdicas en edad preescolar en el marco de la formación a distancia, fue un desafío de acciones y soluciones frente a una necesidad de atención educativa emergente. Se entiende que fue un reclamo del preescolar de volver a la estructura básica de la familia y con ello reorientar, reconstruir los vínculos psicoafectivos saludables como señala Amaya (2020), que el cambio de la formación presencial a la virtualidad, fue un gran desafío para maestros, estudiantes, padres de familia y Sistema Educativo.

A las instituciones educativas obliga a trasladar el espacio de aprendizaje al domicilio y con ello afianza la conexión de los vínculos psicoafectivos familiares en el proceso de aprendizaje y enseñanza como expresa Abadía (2020), que es fundamental suponer que esta alternativa biopsicosocial escolar trasporta un cambio de expectativas tan innatos al ser preescolar. De lo expuesto por los autores se resalta que es fundamental la construcción de vínculos seguros entre los familiares, debido que proporciona en ellos, el cimiento y motor del desarrollo pleno y saludable para toda la vida, que se manifiestan en sentimientos de amor que les aporta seguridad y bienestar consigo mismos.

En este espacio de interacción familiar y de aprendizaje es necesario el juego, para que los niños y niñas puedan afrontar la sensación de vulnerabilidad ante el miedo y ansiedad de la pandemia, los estragos del confinamiento y la forzada convivencia dentro del espacio familiar y los padres de familia puedan educar a sus hijos e hijas desde el hogar lejano del salón de clase. Al respecto argumenta la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura et al. (2020), que los padres, madres y los tutores se esfuerzan por desempeñar los retos del aprendizaje en el hogar y simultáneamente cumplir con el trabajo, con el cuidado y obligaciones familiares, funciones comunitarias y su saludable bienestar individual.

Según lo argumentado se concluye que a pesar del acompañamiento a las familias para la atención de sus hijos por parte de tutores, los resultados de aprendizaje fueron muy insatisfactorios, debido es muy importante resaltar que las familias se han enfrentado a variadas responsabilidades en casa para cubrir necesidades básicas y realizar las medidas de prevención para evitar el contagio del Covid, en algunos casos enfrentando pérdidas de vida de familiares y la ansiedad por la situación de la pandemia.

Por otro lado, a los docentes corresponde el desafío de comprender la realidad que viven las familias, evitando generalizar y pluralizar los procesos pedagógicos, más al contrario plantear acciones más individualizadas, graduadas y pertinentes de acuerdo a las edades, ritmos, estilos, características necesidades reales y el contexto de los niños y niñas. Adecuar actividades dadas por el sistema educativo incorporando estrategias lúdicas como indica Mendoza (2020), que el movimiento del cuerpo no puede quedar afuera de la planificación de las experiencias de aprendizaje, no significa que el niño o niña todo el tiempo salte, brinque, corra, juegue. En ese sentido, se refiere que a través de variedad de estrategias lúdicas aprenda con todos los sentidos de manera integral, para desarrollar la personalidad, la identidad, los aprendizajes significativos y auténticos, tanto con la cognición, con el cuerpo y las emociones.

La suspensión de Instituciones educativas en tiempos de pandemia ha tenido un impacto en los educandos en todo el mundo. Sin embargo, las tecnologías de información y comunicación (TIC) se han utilizado como un recurso de sostén para los alumnos que tienen que continuar con el desarrollo de sus experiencias de aprendizaje, pero los bajos niveles de logros de aprendizajes en los estudiantes, como resultado de la desvinculación de escolares por propias limitaciones del sistema de educación a distancia; por limitada conectividad, situaciones familiares complejas y personales han conllevado a dificultades de continuidad educativa de manera regular. Así, como menciona Hurtado (2020), que siempre existirá la preocupación de estudiantes considerados vulnerables, que no tienen conectividad y aparatos tecnológicos.

A pesar que no se quiera, se estará en una desventaja perjudicial entre aquellos educandos que viven en la zona urbana que cuentan con familias con posibilidades económicas y entre aquellos casos de estudiantes que viven en zonas rurales o barriales que no disponen con recursos

tecnológicos, ni los medios indispensables. Tal como manifiestan Pérez et al. (2020), que hay evidencias demostradas que indican que la suspensión de entidades educativas originado por el COVID-19 ha prolongado la diferencia de oportunidades, en aquellas familias que ostentan una economía baja y viven en un contexto sociocultural desventajado.

Como infieren Cabrera et al. (2020), que las causas que intervienen como desventajas de la desigualdad socioeducativa son los correspondidos con la tipología de hogares de los educandos con estructura familiar como: bajos niveles educativos de los padres de familia, el número de hijos y las herramientas que dispone en casa, son determinantes para el seguimiento a un sistema de educación virtual. No obstante, Álvarez et al. (2020), resaltan que la interrupción extensa de las aulas físicas en las Instituciones educativas adquirirá efectos negativos sobre la escolarización oportuna, aprendizajes adquiridos pertinentes, la promoción y deserción escolar.

Según los señalamientos de los autores se menciona que la extensión de la educación virtual aqueja aún más a los estudiantes repitentes, en sobre edad, en situación de pobreza, migrantes, con necesidades educativas especiales, tanto como a los indígenas y de la clase social media vulnerable. Para soslayar la desigualdad digital, es indispensable que el sistema educativo tenga como desafío crear proyectos educativos inclusivos para garantizar la equidad, igualdad de oportunidades, disponiendo de equipamiento a los estudiantes desfavorecidos y conectividad de internet gratuita.

Por otro lado, Cotino (2021), dice que la educación virtual es considerada como “excepcional”, “inferior” y solo “complementaria” e inicio de brechas y riesgo de la desigualdad educativa. Para entender mejor es inevitable e indispensable resaltar la preponderancia de la educación presencial e interacciones con sus pares y dar razón de los límites del ejercicio

pedagógico con el uso de la tecnología en una educación a distancia, considerándose como un complemento y no sustituir a la escuela, al buen docente y a las interacciones humanas por una computadora, ni ahora, ni ante de la pandemia, ni después en un futuro.

En la educación preescolar a distancia la interacción social se ha visto restringido con la aplicación del juego y el libre movimiento y con ello la disminución del bienestar socioemocional de los niños, niñas y acompañantes como enfatizan Näslund et al. (2020), según el estudio BID-IPA en los países Costa Rica, el Salvador, Colombia y Perú, se encuestó sobre la salud mental de los acompañantes de los niños y niñas del nivel inicial durante la época de la pandemia, donde los cuidadores manifiestan que el 61 % de los niños y niñas muestran algún señal de malestar mental como estar triste, problemas para dormir, preocupados y nerviosos.

En cuanto a lo señalado se indica que se ha estropeado la salud mental de los niños y niñas relacionando con problemas de salud mental de los padres o cuidadores por problemas de carga laboral, por la carga de crianza de sus hijos en un confinamiento, el miedo a contraer la enfermedad del Covid-19, escasos ingresos de la economía y la responsabilidad de acompañar a sus niños y niñas en la educación a distancia. Por ende, no se dedican a realizar actividades de juego, movimiento y recreación, tienen la sobrecarga de cumplir con las actividades del reto de aprendizaje de su hijos. Todo ello le genera malestar que se traduce en inconvenientes de salud mental.

La brecha familiar es un factor preponderante de desigualdad en la educación virtual. Como indican Cabrera et al. (2020), que las familias con menos nivel de instrucción, con condiciones socioeconómica y culturalmente desfavorecidos tienen obstáculos en acompañar y socorrer a sus niños y niñas en las actividades escolares en casa. Cabe precisar que las familias tremendamente desaventajadas no manejan estrategias

educativas de atención y concentración de los niños y niñas. Por tanto, los infantes rápidamente se desmotivan en una actividad de 15 a 20 minutos, lo que puede incrementar violencia domestica de los padres, por desconocimiento de manejo de estrategias de enseñanza y obligar que avance en sus capacidades sin respetar su ritmo de aprendizaje y maduración biopsicológico de los preescolares.

En base a las interrogantes que se originaron en el análisis de este estudio de revisión de literatura se concluye que en la actualidad el discernimiento que funda en base a la educación ha cambiado debido a las causas originadas por la emergencia sanitaria producida por el Covid-19.

En tanto por el predominio del uso de las herramientas tecnológicas en las sesiones virtuales, es de suma importancia y responsabilidad en el rol estratégico y protagónico que cumplen las familias en la construcción del transcurso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos de la educación preescolar. Destacar que muchas familias no tienen los recursos tecnológicos con conectividad como tabletas, celular Smartphone, computadoras y sin conectividad como televisor, radio y celular para continuar desde los domicilios con el proceso de enseñanza-aprendizaje en un escenario virtual. Por otro lado, existe una brecha familiar por la instrucción baja que cuantiosos padres, madres y cuidadores, que de forma inesperada se convierten en docentes en el hogar, muchos con escasas habilidades formativas y otros con pocas destrezas digitales para el acompañamiento a sus hijos.

La educación a distancia en la edad preescolar fue algo nuevo en el sistema educativo en todos los países del mundo, a la vez un reto único y difícil en los niños y niñas, para iniciar una educación digital.

Los preescolares se desarrollan integralmente y significativamente a través de la interacción con medio el natural, social y por excelencia mediante el juego; como actividad primordial

de los momentos pedagógicos del aula, puesto que en edades tempranas es muy importante la convivencia, debido, que los niños y niñas se socializan con sus compañeros, indagan y experimentan a través de sus sentidos, se autorregulan buscando un equilibrio emocional y liberación de hormonas. La extensión de la educación virtual en los niños puede traer como consecuencia problemas emocionales, que con los años sería como una pandemia de salud mental y desventaja en el desarrollo biopsicosocial.

Por otro lado, los docentes son fundamentales en la reinención de nuevas estrategias lúdicas digitales, que los recursos presentados en la clases por cualquier plataforma sean motivadores, que estimulen el intereses por las actividades de aprendizaje, para que sean interesantes para el niño y significativos, del mismo modo que promuevan la socialización entre el conjunto de alumnos conectados; para activar la concentración, el pensamiento, desarrollar las habilidades motrices y regulación socioemocional.

### **Referencias bibliográficas**

- Acuña Agudelo, M. P., & Quiñones Tello, Y. C. (2020). Educación ambiental lúdica para fortalecer habilidades cognitivas en niños escolarizados. *Revista Educación y Educadores*, 23(3), 444–468.
- Aguayza-Idrovo, C., García-Herrera, D., Erazo-Álvarez, J., & Narváez-Zurita, C. (2020). Árbol ABC para el desarrollo lógico matemático en Educación Inicial. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 4-26.
- Álvarez, H., Arias, E., & Bergamaschi, A. (2020). Educación en tiempos de coronavirus. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689–1699.
- Amaya-López, L. (2020). El papel del vínculo psicoafectivo familiar en el tránsito de la educación presencial a la educación virtual y remota en el marco de la emergencia sanitaria por la Covid-19. *Revista Búsqueda*, 7(24).
- Andrade Carrión, A. (2020). El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial. *Revista Ciencia e Investigación*, 5(2), 132–149.
- Bernal-Garzón, E. (2020). Aportes a la consolidación del conectivismo como enfoque pedagógico para el desarrollo de procesos de aprendizaje. *Revista Innova Educación*, 2(3), 394–412.
- Cabrera, L., Pérez, C. N., & Santana, F. (2020). Does the inequality of educational opportunities in primary education increase with the school closure due to the coronavirus? *International Journal of Sociology of Education*, (Special Issue), 27–52.
- Carranza Marchena, P., & Landaverde Recinos, M. (2020). Estrategias pedagógicas basadas en el enfoque por competencias: una experiencia en el curso de Diplomática. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 15(1), 149–168.
- Carrión, E. (2018). The use of gamification and digital resources in the teaching and learning of social sciences in higher education. *Revista DIM*, 36, 1–14.
- Castro, M., Paz, M., & Cela, E. (2020). Aprendiendo a enseñar en tiempos de pandemia COVID-19: nuestra experiencia en una universidad pública de Argentina. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2).
- Contreras Espinosa, R. S., & Eguia, J. L. (2017). *Experiencias de gamificación en aulas*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cotino Hueso, L. (2021). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus. *Revista De Educación Y Derecho*, (21).
- De Prada Pérez de Azpeitia (2019). La termografía infrarroja: un sorprendente recurso para la enseñanza de la física y la química. *Revista Eureka*, 13(3), 617–627.



- Díaz Delgado, N. (2018). *Los videojuegos como medio de aprendizaje, análisis de entornos gamificados*. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Eraso Urrego, A., Iguad Zuñiga, C., & Rosero Ceballos, J. (2021). Estrategias lúdico pedagógicas desde un ambiente virtual. *Revista Huellas*, 7(2).
- Fernández-Oliveras, A., Molina Correa, V., & Oliveras, M. L. (2016). Estudio de una propuesta lúdica para la educación científica y matemática globalizada en infantil. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias*, 13(2), 373–383.
- Gallegos de Dios, O. A. (2021). La educación virtual sin conectividad aumenta la desigualdad educativa. *Revista Cuadernos Fronterizos*. <http://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/cuadfront/article/view/4028>
- Hurtado Talavera, F. J. (2020). La Educación En Tiempos De Pandemia: Los Desafíos De La Escuela Del Siglo Xxi. *Revista Arbitrada Del Centro De Investigación Y Estudios Gerenciales*, 176–187. <https://bit.ly/3Ez3Ryy>
- Juca Maldonado, F. X. (2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 106–111.
- Liberio Ambuisaca, X. P. (2019). El uso de las técnicas de gamificación en el aula para desarrollar las habilidades cognitivas de los niños y niñas de 4 a 5 años de Educación Inicial. *Revista Conrado*, 15(70), 392–397.
- Martínez, A. J., Blanco, N. S., Campos, E. Y., & Rodríguez, L. F. G. (2020). La gamificación de las matemáticas una estrategia de intervención en las habilidades lógico matemáticas HLM. *Revista Científica Signos Fónicos*, 5(2), 18-37.
- Mendoza Castillo, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), 343–352.
- Molaguero Yera, C. (2019). *Aprendizaje basado en el juego en Educación Infantil*. (Tesis de maestría). Universidad de Valladolid.
- Näslund-Hadley, E., Hernández-Agramonte, J. M., Montañó, K., Namen, O., Alpízar, G., Luna, U., Ochoa, L., García Rodríguez, J., Peña de Osorio, B., Biehl, L., Maragall, J., Méndez, C., & Thomson, J. (2020). Hablemos de Política Educativa. <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/bid-hablemos-de-politica-educativa-4-educacion-inical-remota-y-salud-mental>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, el Banco Mundial y el Programa Mundial de Alimentos. (2020). Marco para la reapertura de las escuelas. <https://www.unicef.org/media/68871/file/SPANISH-Framework-for-reopening-schools-2020.pdf>
- Pastran Chirinos, M., Gil Olivera, N. A., & Cervantes Cerra, D. (2020). En tiempos de coronavirus: las TIC'S son una buena alternativa para la educación remota. *Revista Boletín Redipe*, 9(8), 158–165.
- Pérez López, E., Vázquez Atochero, A., & Cambero Rivero, S. (2020). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. RIED. *Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331.
- Rappoport, S., Rodríguez Tablado, M. S., & Bresanello, M. (2020). *Enseñar en tiempos del Covid-19 Una guía teórico-práctica para docentes*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Reyes, H. (2020). Enciclopedia de municipios y delegaciones de México. *Revista Puerto Vallarta*. 103–108.
- Rodríguez Jiménez, C., Ramos, M., & Fernández Campoy, J. M. (2019). Los docentes de la etapa de educación infantil ante el reto de las TIC y la creación de contenidos para el aula. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP*, 33(94), 29-42.
- Ruiz, D. J. (2020). Manual de Mendeley. Universidad de Murcia.
- Sánchez Ambriz, M. L. (2021). Una experiencia de actividades lúdicas y de juego en aulas virtuales para el desarrollo de trabajo colaborativo dirigidas a estudiantes de licenciatura en la modalidad virtual. *Revista Didáctica, innovación y multimedia*, (39).
- Sánchez-Domínguez, J. P., Castillo Ortega, S. E., & Hernández López, B. M. (2020). El juego como representación del signo en niños y niñas preescolares: un enfoque sociocultural. *Revista Educación*, 44(2).
- Sanz Cano, P. J. (2019). El juego divierte, forma, socializa y cura. *Revista Pediatría Atención Primaria*, 21(83), 307-312.
- Terán Bustamante, A., & Mendieta Jiménez, B. (2019). Modelo de transferencia de conocimiento a través de la gamificación: Un gcMooc. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 105-131.
- Trejo- González, H. (2019). Recursos tecnológicos para la integración de la gamificación en el aula. Technological resources for the integration of gamification in the classroom. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 13, 75–117.

## **CLASES ESPEJO PARA POTENCIAR LA COMPETENCIA INVESTIGATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**Juan Bedia Guevara**

Dirección Regional de Educación.  
Apurímac, Perú.

**Nancy Marcelina Peralta-Huamán**

Unidad de Gestión Educativa Local  
de Abancay. Apurímac, Perú.

Durante los años 2020 y 2021 el mundo enfrentó a una coyuntura difícil. Uno de los más grandes retos globales que cambió drásticamente el vivir del día a día y lógicamente, obligándolos a tomar decisiones de emergencia y afrontar de manera pertinente, la cuarentena, y así, preservar la salud; en ese contexto. La educación también mostró sus precariedades identificándose brechas en todo orden: necesidad de desarrollar las competencias digitales por parte de los docentes y estudiantes, carencia de conectividad, dificultades en el uso de herramientas y plataformas digitales, infraestructura y equipamiento obsoleto, disposición de equipos; ese el escenario, fue necesario buscar estrategias alternativas y subsanar esta necesidad urgente. Esas circunstancias, afectó directamente, las clases presenciales y en particular los institutos de educación superior (IES) y entonces, se recurrió a las plataformas y herramientas digitales, para continuar con la formación virtual o remota y cumplir con la función misional de la docencia (Díaz et al., 2019).

El escenario de hoy, exige un docente a todoterreno, es decir, los docentes de hoy han aprendido psicología para entender a los estudiantes; la didáctica para aplicar una enseñanza pertinente; la neurociencia articulados

con la neuroeducación permiten entender mejor el funcionamiento del cerebro y sus implicancias en el aula; teorías, enfoques y paradigmas pedagógicas para acercarse más y sorprender con la curiosidad. En ese sentido, el maestro ha buscado diversos mecanismos para realizar actividades más cercanas a la cotidianidad tales como los museos, maquetas, laboratorios, todos en entornos virtuales.

La razón y la misión de educación superior y la universitaria en particular, es aportar conocimientos científicos a través de la investigación y la innovación, asimismo, busca y ofrece nuevos métodos para la investigación y contribuir con el avance de la ciencia; en ese sentido, es importante motivar a los estudiantes y encaminar hacia la investigación y la innovación. Sin embargo, el desarrollo de los diferentes cursos por parte del docente, y en especial de investigación, de antemano les desmotiva, porque se muestra como algo complejo a los estudiantes, como advierte con claridad, Yangali et al. (2021), pues, la desmotivación ocurre entre los estudiantes de pregrado, porque, no tienen conocimiento de los aspectos elementales de la investigación, por lo tanto, no han desarrollado las capacidades ni habilidades básicas para emprender una investigación en sus diferentes niveles.

Para fortalecer y superar estas dificultades, se pretende implementar las clases espejo, como una estrategia académica y pedagógica para el aprendizaje del estudiante que, permita motivar el fortalecimiento de las competencias en la innovación y la investigativas en educación superior.

A través de la presente, se trata de buscar una metodología innovadora, cuyos procedimientos estratégicos previstos en las clases espejo, sean las más dinámicas, adecuadas y pertinentes para desarrollar las capacidades y habilidades investigativas en los estudiantes de educación

superior (Mano & Moro, 2009, citado por Yangali et al., 2021).

La clase espejo es una de las estrategias de mayor incidencia en estos tiempos de virtualidad, utilizadas como una de las metodologías con procedimientos estratégicos e idóneas, para desarrollar las capacidades y habilidades en la innovación e investigación en educación superior; asimismo, como mecanismo estratégico incluye el aprendizaje colaborativo, tal como se plantea en este estudio, y el uso de plataformas y herramientas digitales en una clase espejo es inherente y propio de las clases síncronas y asíncronas (Yangali et al., 2021).

La propuesta de las clases espejo, se define como una herramienta pedagógica que utiliza como medio una plataforma digital en la que, los docentes y estudiantes de educación superior de dos o más instituciones educativas de dimensión nacional o internacional, participan activamente de sesiones de clases o proyectos educativos de interés de ambas instituciones. Cabe resaltar que, las clases espejo tienen como objetivos principales, mejorar el vínculo entre las interinstitucionales; asimismo, permitir que los programas curriculares trasciendan la dimensión nacional y alcancen la internacionalización, de la misma forma, los docentes y estudiantes encuentren sus pares académicos sin límite geográfico (Henaó et al. 2021).

Por tratarse de una investigación de revisión de información, en esta parte, se abordará de manera breve el diseño metodológico del presente estudio desarrollado hasta este momento. Pues, el objetivo medular de esta investigación es dar a conocer el impacto pedagógico de la implementación de las clases espejo como una metodología innovadora para la enseñanza y aprendizaje para los estudiantes y el fortalecimiento de las capacidades y habilidades en la investigación en sus diferentes niveles de educación superior.

Para el análisis de contenido de la investigación se realizó un trabajo de búsqueda de tesis doctorales, proyectos de investigación, artículos científicos y otros de contribuciones científicas divulgadas en revistas académicas en lengua española, publicadas entre 2019 a 2022 y que tenga un alto índice de impacto en la enseñanza de los diferentes cursos en los Institutos y universidades, a través de la aplicación de casos espejo; los mismos, fueron seleccionadas en base a las variables de la investigación.

Por otro lado, en cuanto a la selección de publicaciones es necesario tener en cuenta la escasez de revistas en lengua españolas del ámbito educativo, indexadas en Journal Citation Report y otros. Por ello, se han tomado en cuenta también, las revistas académicas que abordan temas educativos indexadas en los repositorios de SJR-Scimago, Scopus, etc. A continuación, nos adentramos en el proceso de trabajo correspondiente al análisis de documentos científicos vaciados hasta el momento. Para ello, se tomaron como referencia una serie de categorías y variables extraídas del problema de investigación.

Es intención ahondar aquí en cada una de estas variables, porque es objetivo de este estudio profundizar en toda la metodología planteada en la propuesta de investigación. En ese contexto, se pretende reflexionar acerca de los resultados que ofrece cada variable referida a los descriptores de la propuesta pedagógica de clases espejo son metodologías de enseñanza-aprendizaje, que robustece las capacidades y habilidades investigativas en educación superior. Esta variable constituye una definición concreta, que arroja la suficiente información precisa y específica acerca del tema de cada uno de los documentos científicos analizados (Corral, 2021).

El objetivo de este estudio es la revisión suficiente literatura para establecer el impacto de la implementación de las clases espejo como una estrategia de enseñanza-aprendizaje



y alcanzar desarrollar la competencia de investigación a través del trabajo colaborativo en educación superior, desde una búsqueda, selección, revisión, análisis e interpretación de las bibliografías, para ello, se establece los siguientes criterios de sistematización:

1. ¿En qué consiste las clases espejo como estrategia de aprendizaje?
2. ¿En qué medida las clases espejo desarrollan la competencia investigativa?
3. ¿Cuál es el impacto de la implementación de las clases espejo como estrategia de aprendizaje en el fortalecimiento de competencias en innovación e investigación en educación superior?

Al revisar la literatura, se encontró multiplicidad de estrategias para distintos fines; sin embargo, dada la coyuntura de la pandemia, una de las estrategias con mayor impacto fue las clases espejo, que conceptualmente se define como un proceso colaborativo entre docentes y estudiantes de dos o más institutos o universidades nacionales o internacionales. En este contexto, Yangali et al. (2021), precisan que, *“las clases espejo es una estrategia que permite la internacionalización de las actividades pedagógicas para desarrollar competencias en investigación de estudiantes de universidades de Latinoamérica”* (p.3). Asimismo, la internacionalización de las tareas pedagógicas implica que, los contenidos, estrategias, competencias, planificación, evaluación trasciende las fronteras de los países, porque los docentes y estudiantes realizan trabajos colaborativos entre sus participantes.

La Universidad Cooperativa de Colombia ha desarrollado las clases espejo como estrategia para la internacionalización, es decir, trascender la dimensión nacional, según Varón (2019, citado por Yangali et al., 2021) en relación a las clases espejo, se realizaron propuestas interesantes de proyectos educativos que compartieron docentes de distintos países como México, Ecuador y

Colombia. En la misma línea, en Adell & Castañeda (2015, citado por Gaytán-Oyarzun et al., 2022), precisan que las clases espejo concretan sus objetivos en la implementación del método COIL (aprendizaje internacional colaborativo online) en la cual, docentes y estudiantes de dos o más diferentes instituciones educativas comparten el desarrollo de un tema o proyecto por medio de diversas plataformas y herramientas digitales.

En el marco de las clases espejo, las estrategias de aprendizaje son decisivos para alcanzar los objetivos, asimismo, dependen de la técnica y procedimientos que se elijan de acuerdo a la naturaleza de la temática y los propósitos que se pretende alcanzar; en ese contexto, los procedimientos de las estrategias se complementan entre sí. Las estrategias son pues, una serie de secuencias de procedimientos que hacen posible lograr las metas de aprendizaje. Asimismo, existen procedimientos específicos como las tácticas de aprendizaje. Al respecto, Schmeck (1988); Schunk (1991, citado por Valle et al., 1999) precisan que *“las estrategias contienen procedimientos, técnicas y secuencias de nivel superior que incluyen diversas tácticas de aprendizaje”*. (p. 431)

La implementación de las clases espejo a través de sus diversos procedimientos y técnicas propicia el desarrollo de diversas competencias, y por ampliación de sentido, desarrolla las capacidades y habilidades en la investigación científica en los estudiantes, como plantearon Marzano & Kendall (2008).

Asimismo, Jaik & Barraza (2011), precisan que, *“la competencia es un conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas suficientes e indispensables para estructurar un trabajo académico con rigor científico”* (p. 24). La secuencia de procedimientos que sigue las clases espejo, permite que los estudiantes tengan conocimiento y dominio en la organización, secuenciación de actividades durante la clase, así, como desarrolla su capacidad de organización,

análisis, sistematización y exposición de las actividades previstas, así también, enfatiza en el desarrollo de la cognición y metacognición en los estudiantes (Morales, 2016).

Por su parte, los expertos acuñan términos como: las competencias investigativas que tienen implicancias en el desempeño del individuo; también subraya que, los estudiantes resuelven con éxito las actividades académicas a través de la investigación (Hernández et al., 2019, citados por Yangali et al., 2021).

La implementación de las clases espejo como estrategia de aprendizaje fortalece la competencia investigativa de los estudiantes a través de un trabajo colaborativo que desarrollan en educación superior. Las clases espejo involucran a los docentes y estudiantes de las instituciones intervinientes en la búsqueda de información, sistematización y análisis de la misma. Asimismo, desarrolla la cognición y la metacognición a través de la comunicación intercultural, el pensamiento crítico, el pensamiento analítico, preferencia de herramientas digitales, el aprendizaje autónomo, entre otras competencias del estudiante contextualizado.

La investigación desarrollada por Yangali et al. (2021), concluyen que, las clases espejo es una metodología estratégica que, permite la internacionalización del que hacer pedagógica, es decir, trascender el ámbito nacional; asimismo, desarrolla competencias de innovación e investigación en los estudiantes de educación superior en Latinoamérica; a través de la interrelación de docentes y estudiantes en la organización de información académica y todo ello, también se enlaza con el aprendizaje colaborativo, y la aplicación de las plataformas y herramientas digitales por parte de los docentes y estudiantes universitarios.

Las clases espejo, trascienden las fronteras de un país, pues, el uso de las plataformas y herramientas digitales, permiten que los estudiantes y docentes interactúen con sus

pares de otras regiones y/o países del mundo, logrando la internacionalización pedagógica a través del aprendizaje colaborativo y también desarrollar las competencias investigativas en el estudiante como en el docente. Sin embargo, las clases espejo, no solo permiten desarrollar las competencias investigativas, sino otras habilidades como el trabajo autónomo, pensamiento crítico-analítico, comunicación contextualizada y pertinente, como menciona BlinkLearning (2021).

El desarrollo de las clases espejo, se fundamenta esencialmente, en la psicología cognitiva y el constructivismo, pues, en el proceso de aprendizaje de nuevos conocimientos, los sujetos son activos y aprenden interactuando con el medio ambiente y reorganizando sus estructuras mentales. En ese sentido, el aprendizaje colaborativo cobra importancia, porque propicia un aprendizaje centrado en los estudiantes, organizados en equipos de trabajo heterogéneos con aprendices perteneciente a dos o más institución nacionales o internacionales; en realidad, es extraordinario tener a estudiantes de distintos niveles de competencias, desarrollan una serie de menudas y significativas actividades para mejorar su aprendizaje en forma permanente (Yangali et al. 2021). En el mismo sentido, Orezza (2017, citado por Novoa, 2020), quien amplía su percepción y precisa que, las clases espejo consiste en la asignación de trabajo a equipos mixtos de dos o más instituciones de distintos países, que contribuye al compromiso académico.

Al respecto, es importante subrayar que, este tipo de clases permiten entrelazar estudiantes y docentes de culturas y vivencias diferentes, también, posibilita intercambiar experiencias en cuanto al uso de estrategias metodológicas de los docentes y estudiantes. Las actividades previstas en las Clases espejo, no debe implicar modificaciones sustanciales en cuanto a jornada de trabajo, horarios, tampoco debe irrogar costos adicionales su implementación, en ese sentido,

Franco (2021, citado por Troncoso, 2022). precisa que, el objetivo central de las clases espejo es internacionalizarse y de ese modo brindar a los docentes y estudiantes implicados, y compartir las experiencias de aprendizaje con otras universidades del mundo, sin alterar el desarrollo de las actividades previstas institucionalmente o de otra índole.

El desarrollo de las clases espejo, no está restringido para determinados cursos, si no es aplicable a cualquier materia, al respecto, Salas-Segura (2018), refiere que *“la estrategia de la Clase Espejo es aplicable a cualquier curso, desde las ciencias exactas como lo son las Matemáticas, Física o la Química, al igual que en las Ciencias Sociales tales como, el Derecho o, en este caso, la Economía”*. (p. 27)

Finalmente, manifestarle que se debe generalizar la implementación de las clases espejo como una estrategia clave para la enseñanza del docente y aprendizaje de los estudiantes para fortalecer las competencias en la investigación e innovación; también, es necesario el despliegue de otras competencias igualmente importantes, y a partir de ello, establecer retos y oportunidades para seguir aprendiendo permanentemente, como afirman Yangali et al. (2021, citado por Troncoso, 2022), que, las clases espejo es, sin duda una estrategia potente en la internacionalización pedagógica que permite robustecer el fortalecimiento de las competencias innovativas e investigativas en los estudiantes de educación superior de América Latina, pues debe entenderse que, no solo se limita a la competencia de la investigación, si no al aspecto medular de la enseñanza y el aprendizaje.

El presente estudio incluye varios elementos fundamentales, entre otras las estrategias de aprendizaje, el fortalecimiento de la competencia investigativa y el trabajo colaborativo en educación superior. Las diversas investigaciones concluyen que, las clases espejo constituyen una estrategia fundamental en el desarrollo de

competencias investigativas en los estudiantes; asimismo, promueve un trabajo colaborativo entre los docentes y estudiantes nacionales e internacionales.

Las clases espejo constituyen una estrategia didáctica y pedagógica que tiene incidencia directa en el óptimo aprendizaje de los estudiantes y una estrategia didáctica de enseñanza para los docentes; pues, los docentes de dos o más instituciones planifiquen una o más sesiones de clases de una actividad significativa y de interés superior de los estudiantes.

La investigación en las universidades e institutos latinoamericanas es bastante difícil, pues, no se cuentan con docentes suficientes e idóneos con formación pedagógica y tengan experiencia didáctica en investigación, situación que desmotiva a los estudiantes que incursionan en algún nivel de investigación; sin embargo, con la implementación y aplicación de clases espejo, permitió la búsqueda permanente de información de fuentes confiables y sistematice documentos académicos, con ello demuestran dominio en investigación científica en los estudiantes de educación superior.

Las clases espejo, propician el trabajo colaborativo en docentes y estudiantes; en docentes, la planificación de la clase, la elección del tema en común, uso de recursos y materiales, compartir el desarrollo de la sesión, uso de herramientas digitales, establecimiento de los instrumentos de evaluación; mientras, en los estudiantes, el trabajo colaborativo, el desarrollo de tareas entre pares, establecimiento de acuerdos, consenso en la elaboración de documentos académicos, exposición de las conclusiones, entre otras actividades, que son propias de las clases espejo. Por ello, la implementación y desarrollo de las clases espejo como una estrategia metodológica de enseñanza y aprendizaje en educación superior debe ser generalizada para todas las asignaturas o cursos de sus respectivos currículos.

## Referencias bibliográficas

- Barbosa, G. (2022). Clases espejo como estrategia para fortalecer la internacionalización. *MARE*, 3(2).
- Díaz-Uribe, J., Cueto-Cañas, M. I., & Iglesias-Navas, M. A. (2022). *Clases espejo. Internacionalización e inclusión en el aula*. <https://acofipapers.org/index.php/eiei/article/view/2338>
- Gaytán-Oyarzun, J., Cravioto-Torres, R., Mendoza-Meza, E., & Ortiz-Zarco, E. (2022). Implementación de la metodología COIL, como estrategia para potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje y la movilidad académica y estudiantil en la modalidad virtual. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 11(1), 141-149.
- Henao-Ortiz, J. L., Mesa-Posada, J. M y Juan y Atuesta-Reyes, J. D. (2021). *Experiencia académica de clases espejo en la asignatura de Taller de Proyectos de la Universidad Católica de Pereira y la Universidad de las Américas*. Encuentro Académico RAD, 2.
- Morris, L., Duque, D., Garmendía, J., Barrientos, E., & Salazar, O. (2022). *Experiencia profesoral en la internacionalización del currículo a través de clases espejo programadas por la Universidad Austral de Chile*. En, J Martínez, *Avances en investigación*. (pp. 201-210). Corporación Universitaria Autónoma de Nariño.
- Novoa, R., Vergara, C., & Roa, E., (2022). *Clase espejo como estrategia de enseñanza-aprendizaje colaborativo en asignaturas de especialidad en Ingeniería, utilizando tecnologías de Información y comunicación*. (Ponencia). Encuentro Internacional de educación e Ingeniería. Bogotá, Colombia.
- Salas, S. (2018). Clase Espejo el instrumento más práctico para internacionalización e investigación. *Revista Académica Arjé*, 1(2).
- Troncoso-Colín, P. C. (2022). Educación Digital en Instituciones de Educación Superior (IES): Clase Espejo. *UNITESBA Universidad*, 7(1).
- Valle-Arias, A., Barca-Lozano, A., González-Cabanach, R., & Núñez-Pérez, J. C. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 425-461.
- Yangali-Vicente, J., Varón-Triana, N., & Calla-Vásquez, K. (2021). Clase espejo, una estrategia de internacionalización pedagógica para fortalecer la competencia investigativa en las universidades latinoamericanas. *Zona Próxima*, 35, 3-21.



## **RELACIÓN ENTRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL DESEMPEÑO DOCENTE**

**Rosa Elizabeth Mantilla Villar**

**Luis Moisés Sánchez Vergara**

Dirección Regional de Educación.  
Apurímac, Perú.

Es la educación un pilar en el desarrollo, siendo las capacidades profesionales docentes un aspecto importante en la calidad educativa. Los estudiantes exigen la necesidad de contar con docentes que intervengan en el mejoramiento de la calidad educativa, dispuestos a generar oportunidades de aprendizaje.

Al respecto González (2014), refiere que los docentes que demuestran una actitud emprendedora e innovadora cumplen un rol preponderante en el desarrollo de talentos; resaltando la importancia de comunicar adecuadamente, transmitir conocimientos nuevos y así adquirir herramientas sociales, emocionales que les serán útiles en la vida personal y laboral.

Sobre la trascendencia de la inteligencia emocional en la labor del docente se encuentran diversas investigaciones, puesto que representa un aspecto que impacta en el bienestar mental, emocional y social. Un estado emocional estable se transmite y se refleja en un buen aprendizaje (Menacho et al., 2022).

El mundo actual es cambiante y competitivo con altos niveles de estrés. El estudio de las emociones es esencial en el campo educativo para que los estudiantes se formen de manera integral y afronten los retos que se les presente, al respecto. Van de Velde (2016), señala que el contexto actual requiere personas que tengan

apertura a los cambios, que planteen soluciones frente a los desafíos presentes y futuros.

Frente a las demandas actuales, los docentes son expuestos a muchas situaciones de cambios: manejo curricular, uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC), actualización constante, cargas de trabajo excesivo, inestabilidad laboral, clima laboral tenso, gestión escolar deficiente, situaciones conflictivas que requieren resolver y tomar decisiones. De ahí la necesidad que el docente fortalezca su inteligencia emocional, que le permita un manejo adecuado de sus emociones que influyen en su bienestar y salud, las que están relacionada con habilidades para identificar, dar a conocer, dirigir y controlar emociones (Orué, 2012, citado por Palmer et al., 2022).

Ser una persona con un buen manejo emocional es un requisito para enfrentar la sociedad actual y lo que venga en el futuro. Las demandas actuales exigen personas de pensamiento flexible, con capacidad de adaptarse a escenarios variados y cambiantes como señala Gardner (2005), se requiere desarrollar una mente con apertura, que cuestione la realidad, con la finalidad de aportar soluciones, ideas que permitan afrontar los desafíos que exige la sociedad de hoy.

Goleman (1995), sostiene que el éxito en la vida depende de un 20 % del cociente intelectual y un 80 % de la inteligencia emocional. Bajo esta referencia se puede desprender que el sistema educativo ha descuidado el segundo aspecto observándose pocos espacios para fortalecer sus competencias emocionales tanto en docentes y estudiantes.

Asimismo, el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) en la Guía del Buen Desempeño Docente (2018), señala la necesidad de contar con docentes que estén comprometidos a plantear nuevas estrategias, cuyo enfoque esté orientado a la transformación de espacios de aprendizaje, que permita lograr una ciudadanía en el respeto a los derechos.

Extremera & Fernández-Berrocal (2014, citados por Gómez, 2014), señala que el docente cumple un rol esencial para el desarrollo y fortalecimiento de competencias, lo que se transforma en un modelo de aprendizaje. Un docente con un buen manejo emocional inspira, transmite confianza, energía positiva a sus estudiantes, generando buenas relaciones con la comunidad educativa en general.

Según este planteamiento, en la actualidad se requiere docentes emocionalmente estables, con capacidades intra e interpersonal fortalecidas. El desarrollo de las capacidades intra personales implica: seguridad en sí mismos, buscar soluciones, enfrentar los desafíos con optimismo, aceptar las frustraciones, aprendiendo de los fracasos. El fortalecimiento de las capacidades intrapersonales implica manejar las relaciones con los demás, fortalecer el trabajo en equipo que conduzca a la convivencia armoniosa.

La labor docente presenta desafíos, que deben responder a la diversidad de los estudiantes y su capital cultural. Es en esta línea que el docente manifiesta sus competencias haciendo uso de estrategias que constituyan soporte para su desarrollo en la sociedad y sean aprendices autónomos en su vida diaria (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2012).

Los docentes son responsables directos para lograr el cambio en la tarea educativa, por lo que se necesita mejorar su desempeño atendiéndole en su formación profesional, emocional, ello en el marco de fomento a la calidad personal, social y profesional de los educadores (Candela, 2020).

El objetivo de este estudio es realizar una revisión de literatura que permita analizar la relación que existe entre la inteligencia emocional y el desempeño docente.

Esta investigación emplea una revisión de literatura que se basa en el método de análisis y síntesis. Se revisó diversos artículos científicos

relevantes que fueron revisados para responder a los objetivos y preguntas planteadas en los buscadores Scopus, Scielo, Redalyc, Dialnet, utilizándolas categorías “inteligencia emocional”, “desempeño docente”.

La revisión de literatura también es percibida como un modelo de investigación, constituyéndose en un soporte para avanzar en el campo científico, mediante la ejecución de investigaciones que producen conocimientos y teorías (Webster & Watson, 2002, citado por Snyder, 2019).

Presenta las siguientes características: son sistemáticas, porque existe interconexión e interrelación entre sus elementos, reflejando un grado de organización; son completas, pues demanda el empleo de información accesible y publicada en portales especializados; son explícitas, ya que los escritores registran las fuentes. Los criterios de elegibilidad, validación empleados para la investigación indican que pueden ser replicados en otras realidades, siguiendo los pasos y etapas de la información consignada en el proceso de investigación, así como comprobar la efectividad de acuerdo a los parámetros consignados en el trabajo académico (Codina, 2018).

Asimismo, se utilizó el método hermenéutico que no solo es buscar bibliografía sobre una determinada temática, sino también es necesario que el investigador realice procesos de interpretación, análisis y síntesis. Es un proceso de comprensión, análisis e interpretación en el que no se llega a una verdad absoluta, pues, puede cambiar de una persona a otra, debido a que se trata de interpretar y llegar a una explicación desde el entendimiento para resolver situaciones que sean lo más satisfactorio posible (Machado, 2017).

Por lo tanto, es importante que en una investigación se analice la información partiendo de las consultas bibliográficas hasta llegar a las conclusiones, incluyendo conceptos propios y la interpretación del investigador.

Para lograr los propósitos de sistematización se plantearon las siguientes preguntas:

¿Cómo se conceptualiza la inteligencia emocional y el desempeño docente?

¿Qué habilidades emocionales debe fortalecer el docente para un buen desempeño?

¿Cómo influye la inteligencia emocional en el desempeño docente?

Goleman (1995), define la inteligencia emocional como la capacidad mediante la cual se reconoce los sentimientos y de los que los rodean, es la capacidad que permite motivar, en consecuencia, da la facultad de manejar adecuadamente las relaciones. Es una forma de interactuar en la que prima el autocontrol, agilidad mental, autoconciencia, entusiasmo, motivación, perseverancia, empatía, entre otros. Estas permiten formar en el carácter autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una adecuada adaptación social. Además, refiere que gozar de inteligencia emocional permite expresar las ideas en el momento correcto y en el lugar apropiado, de la manera más adecuada con la intensidad requerida y con las personas designadas.

Duque et al. (2017), definen como la capacidad de reconocimiento de los sentimientos de uno mismo y de los otros, motivarse y saber regular las emociones de forma saludable. Esta capacidad se afronta desde las competencias emocionales, que viene a ser un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes que son imprescindibles para la toma de conciencia, así como comprender, saber expresar y regular apropiadamente los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2007).

La inteligencia emocional puede aprenderse a lo largo de la vida, al respecto Harvard Business Review Press (2017), expresa que la inteligencia emocional surge de una combinación entre habilidades aprendidas y de talentos naturales. Tiene de predisposición genética, de experiencia

vital y también el resultado de algunas viejas lecciones.

Por todo lo señalado, la inteligencia emocional es hacer uso de manera inteligente e intencional de las emociones permitiendo mejorar las relaciones con nosotros mismos y con los demás.

Pérez (2009), conceptualiza el desempeño docente como las estrategias que desarrolla el maestro de aula en las actividades de aprendizaje. Se pueden evidenciar mediante la sistematización de sus funciones y la evaluación de los productos obtenidos, que permitan concretar los objetivos formativos considerados en el nivel que corresponde y en atención a las normas emanadas por las instancias correspondiente que de manera expresa especifican las tareas y funciones en la labor pedagógica.

Ramírez (2014), precisa que el maestro debe involucrar en su desempeño docente el desarrollo de su intelecto, los cambios, las teorías, estrategias metodológicas y diferentes opciones para el desarrollo del aprendizaje, analizando constantemente los contenidos curriculares. Estas consideraciones viabilizarán la aplicación de los mismos en la praxis y en el quehacer cotidiano de interrelación estudiante y profesor.

Martínez & Lavín (2017), sostienen en relación a la responsabilidad social del docente, enmarcada en las interrelaciones y grado de impacto con los estudiantes, padres de familia, comunidad y la sociedad en su conjunto. Por eso, es trascendente los productos que obtiene de su desempeño porque incide en el aprendizaje y se refleja en el grado de involucramiento de los estudiantes y demás actores en las tareas educativas que implica la participación comprometida para lograr los objetivos comunes.

Barrientos et al. (2021), dan a conocer que los docentes con desempeño satisfactorio y que tiene su intervención en zonas vulnerables se caracterizan por su vocación genuina, la creatividad para construir desde su práctica

pedagógica, adecuación al contexto educativo en el que el estudiante es el eje del proceso educativo, la capacidad de integración social, el trabajo cooperativo y el manejo pertinente del aula en el aspecto pedagógico.

En el Marco del Buen Desempeño Docente (Perú. Ministerio de Educación, 2018) precisa que los docentes deben conocer las cuatro dimensiones del desempeño docente: la dimensión reflexiva, permite afianzar el perfil profesional en la institución educativa en la que trabaja, reflexionar sobre su labor y desempeño, analizar situaciones cotidianas tomando decisiones pertinentes, fortalecer sus capacidades cognitivas y mejorar sus estrategias metodológicas para propiciar aprendizajes significativos. Asimismo, es importante la participación en acciones de acompañamiento, trabajo colegiado e intercambio de experiencias pedagógicas que enriquecen la práctica docente.

La dimensión relacional tiene incidencia en la convivencia diaria entre todos los actores basada en la comunicación asertiva y la práctica de valores éticos. Por eso, es importante cimentar las relaciones afectivas, cognoscitivas y socioemocionales en una perspectiva personal con proyección social, estableciendo cuidadosamente los puentes de una la relación basada en el respeto a los derechos de los miembros de la comunidad educativa.

La dimensión colegiada, se enmarca en que el maestro fortalezca su destreza para coadyuvar el logro del objetivo que es beneficiar prioritariamente a los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, asegurando la adquisición de competencias planificadas y explicitadas en el currículo nacional de educación básica. También es trascendente la relación con sus colegas y los directivos con los que tiene que tomar acuerdos, realizar actividades de planificación, ejecución y evaluación.

Dimensión ética se manifiesta en la responsabilidad moral y compromiso de

los maestros con la formación integral y aprendizaje de los educandos. La atención debe ser diferenciada, tomando en cuenta sus peculiaridades, y aplicando estrategias que respondan a los propósitos educativos.

Revisando los artículos científicos respecto a las habilidades que deben desarrollar para un buen desempeño docente se sintetizan en los aportes de los siguientes autores: Goleman (2015), plantea que el autodomínio exige autoconciencia más autorregulación, componentes clave de la inteligencia emocional. Las características esenciales de la inteligencia emocional son la capacidad de automotivación, perseverar a pesar de los obstáculos; el controlar los impulsos, postergar las gratificaciones, regular los estados de ánimo, evitar que la angustia y depresión afecten la salud; así como la capacidad de empatizar y confiar en los demás. El grado de dominio que alcance una persona sobre estas habilidades demuestra porque algunos prosperan en la vida mientras que otros, con un nivel intelectual similar, se sienten trucados en el logro de sus metas.

La inteligencia emocional comprende cuatro dominios: autoconocimiento, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales. Mohamad & Jais (2016), señalan que el desarrollo de estas competencias es necesario para que los docentes logren alcanzar un alto desempeño.

Considerando la necesidad del equilibrio de las emociones del educador, es necesario que conozca e utilice estrategias que permita resolver situaciones conflictivas y de estrés que se presentan de manera cotidiana en la escuela. La gestión emocional pertinente del maestro se observa en un clima escolar que genera mayor confianza y participación. En este contexto el estudiante aprende y desarrolla habilidades emocionales que le permitirán un mejor desenvolvimiento y aprendizaje (Aguayo & Aguilar, 2017).



Es necesario un adecuado manejo de sus emociones, para así poder desarrollar su labor y enfrentar diversos factores como el estrés laboral. Teniendo en cuenta que la inteligencia emocional los dota de una función preventiva y con ello de estrategias de afrontamiento que van acompañados de información afectiva, la cual permite desempeñarse en cualquier ámbito (Abarca et al., 2019).

Gutiérrez & Ibañez (2017), señalan que el docente cuando se desempeña en situaciones de violencia, propiciando el respeto y la solución de problemas por medios pacíficos, se constituye en un ejemplo y modelo de relación constructiva, reacción asertiva; propiciando espacios para relaciones interpersonales constructivas. Por lo que se deduce, que el autocontrol y el asertividad deben ser prácticas permanentes en el trabajo docente, pues, propician un ambiente agradable y sosegado.

Rescatando los aportes de los artículos revisados se puede inferir que un maestro que se siente emocionalmente estable transmite seguridad, confianza, que se refleja en un buen clima escolar, a un nivel mayor de manejo emocional, el desempeño de los docentes es efectivo. El docente que fortalezca sus relaciones intrapersonales: autoconocimiento, autocontrol, automotivación, podrá tener buenas relaciones interpersonales, reflejadas en altos niveles de empatía, asertividad, liderazgo que favorece la enseñanza-aprendizaje que propicia una convivencia armoniosa.

Asimismo, Ramírez et al. (2020), destacan la significación de la inteligencia emocional, reconociéndola como un componente clave en el conjunto de competencias de los docentes, precisa que debe recibir la misma atención que se le brinda al contenido y a la pedagogía. En ese sentido ha resaltado la necesidad de comprender y regular emociones, sentimientos en la relación docente estudiante que permita un equilibrio entre la enseñanza formal e informal.

Además, considerando que la labor de un docente exige una adecuada regulación emocional, el desarrollo de la inteligencia emocional brinda facilidades para la identificación, procesamiento y gestión del estrés. Estas competencias, además del efecto positivo que lograrán en el desempeño, también mejorarán el bienestar de los docentes (Vesely et al., 2013, Vesely et al., 2014).

El nexo entre el docente y los estudiantes es fundamental. Una adecuada labor docente exige respeto a sus derechos e intereses, un buen trato que implique la práctica de la tolerancia y flexibilidad que permita interacciones saludables entre estudiantes, docentes y comunidad educativa.

En los centros educativos se deben fomentar programas de inteligencia emocional, con acompañamiento de manera permanente para que los docentes desarrollen competencias emocionales que se constituyan en una herramienta de mejora continua. Esto no es un trabajo sencillo, ni fácil. Existen muchos factores limitantes, siendo un factor fundamental el trabajo comprometido de la comunidad educativa como señala Fullan (2002), en los procesos educativos en cuanto a su calidad requiere de la intervención de los profesores y estudiantes que apuesten por cambios, en un proceso reflexivo de mejorar la cultura escolar. Todo proyecto se desarrolla mejor en un clima de confianza, de cooperación, de respeto al pensamiento divergente, de aceptación del error como fuente de aprendizaje, que valore el riesgo y compromiso para poder generar cambios sostenibles. Debido a esta relevancia, se recomienda que las organizaciones e instituciones educativas desarrollen un programa de formación y entrenamiento que promuevan el desarrollo de la inteligencia emocional en los docentes (Mohamad & Jais, 2016).

De la misma manera las relaciones interpersonales de los estudiantes se reflejan en el trabajo del docente que en algunas ocasiones podría ocasionar agotamiento emocional, si el maestro

no cuente con destrezas para las relaciones interpersonales, ocasionando malestar en el desarrollo de su labor docente (Torres, 2020).

Hoy en día, el papel del maestro ha cambiado, ya no es el de transmitir los conocimientos, sino tiene un papel de mediador. En ese proceso es importante el clima que genera un docente, como modelo y ejemplo a seguir, así lo señala Torrijos et al. (2018), son dos aspectos que juegan un rol protagónico, por un lado, el clima positivo y por el otro las relaciones interpersonales entre docentes y los estudiantes. Por lo tanto, el trabajo debe centrarse en el desarrollo de habilidades y competencias que permitirá resolver retos y desafíos que implica el trabajo.

Mejorar el desempeño docente implica fortalecer la autoestima que significa la valoración de sí mismo y de la labor que emprende con una actitud propositiva y de apertura a los cambios, al respecto Fernández (2008), precisa que el desempeño docente es la valoración que el docente realiza cuando asume las tareas dentro o fuera del aula con responsabilidad y compromiso, reflejándose en la calidad y efectividad que garantice el trabajo pedagógico.

En este reto de fortalecer el desempeño docente también es importante la auto reflexión del maestro que implique identificar fortalezas y debilidades en su trabajo pedagógico respecto a las estrategias utilizadas, uso de recursos y materiales, que los lleve a plantear estrategias de mejora reflejada en propuestas innovadoras que contribuyan a mejores aprendizajes, es interés de la institución educativa el trabajar por garantizar el aprendizaje eficaz de los alumnos (Okoye et al., 2020).

Por todo lo manifestado, se destaca que el desempeño docente exige competencias personales y profesionales que deben ser fortalecidas, un compromiso que debe ser asumido de forma permanente por las autoridades educativas mediante un proceso sostenible de capacitación. Al respecto, Díaz (2010), explica

que un profesor cuando está bien capacitado, tiene la capacidad y seguridad de lograr sus proyectos.

Finalmente, se puede deducir de toda la información revisada, el predominio que alberga la inteligencia emocional en el desempeño docente y por tanto en la calidad educativa. Pues, el docente tiene un papel importante, protagónico en los procesos de aprendizaje y en el desarrollo de las competencias educativas y emocionales de sus educandos en los espacios donde interactúa.

La inteligencia emocional constituye un componente clave dentro de las competencias de los docentes e influye en los niveles de logro de los estudiantes. Esta capacidad consiste en la destreza de regular las emociones, reconocer los sentimientos propios y ajenos que permita un buen manejo de las relaciones intra e interpersonales.

El desempeño docente implica el desarrollo de competencias y capacidades que se evidencian durante las actividades pedagógicas, implica compromiso, identificación y responsabilidad. Los educadores son los agentes claves para fortalecer la autoestima que contribuyan a mejores aprendizajes.

Las principales habilidades emocionales que debe destacar en la labor docentes son las habilidades intrapersonales: autoconocimientos, autocontrol, automotivación y las habilidades interpersonales como la empatía, liderazgo, trabajo en equipo que le permita fomentar buenas relaciones con los demás.

Inteligencia emocional y desempeño docente tienen una estrecha relación. Los docentes que tiene un buen manejo emocional demuestran equilibrio, bienestar mental, emocional, que se refleja en buenas relaciones interpersonales, un clima escolar armonioso que promoverá la participación y el aprendizaje.

Es importante que se implemente programas de formación emocional, pues, la inteligencia

emocional es una herramienta necesaria para el fortalecimiento personal y profesional del maestro que repercute en un trabajo pedagógico favorable para el aprendizaje.

### **Referencias bibliográficas**

- Abarca, C., Ramírez, L., & Caucho, T. (2019). Inteligencia emocional y burnout en docentes de educación inicial de Ayacucho. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, 9(2).
- Aguayo, A., & Aguilar, M. (2017). Principales resultados de investigación sobre inteligencia emocional en docentes españoles. *ReiDoCrea*, 6, 170-193.
- Barrientos, P. E., Rojas, S. A., & López, O. (2021). Desempeño profesional de los docentes en la educación Básica: Una revisión sistemática, 2021. *Rev. PAIAN*, 12(1).
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XX1,
- Candela Munayco, F., Obregon Alzamora, N., & Condorhuamán Figueroa, Y. (2020). Desempeño docente e inteligencia emocional en la institución educativa ST. George's College, 2018-2019. *Revista EDUCA UMCH*, (16).
- Codina, L. (2018). Revisiones bibliográficas sistematizadas: procedimientos generales y Framework para ciencias humanas y sociales. Universitat Pompeu Fabra.
- Díaz, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1).
- Duque, J., García, M., & Hurtado, A. (2017). *Influencia de la inteligencia emocional sobre las competencias laborales: un estudio empírico con empleados del nivel administrativo*. *Estudios Gerenciales*, 33(144), 250-260.
- Fernández, H. (2008). *Lecciones de psicología cognitiva*. Universidad Abierta Interamericana.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, (6).
- Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro*. Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Kairos.
- Gómez, D. (2014). *Inteligencia emocional en procesos de enseñanza-aprendizaje de docentes universitarios*. (Tesis de Especialización en docencia universitaria). Universidad Militar Nueva Granada.
- González, T. (2014). La importancia de la Innovación y el Emprendimiento en los docentes del Sistema Educativo Chileno. Aspectos a considerar en la reflexión. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, 7(19), 68-78.
- Gutiérrez, M., & Ibañez, R. (2017). Las diferencias en inteligencia emocional en futuros docentes a partir de su especialidad. *Revista International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1).
- Harvard Business Review Press. (2017). Guías HBR. Inteligencia emocional. Editorial Reverté.
- Machado, M. (2017). *Aplicación del Método Hermenéutico. Una mirada al horizonte*. Red Social Educativa. <https://redsocial.rededuca.net/aplicacion-del-metodo-hermeneutico>
- Martínez, S., & Lavín, J. L. (2017). *Aproximación al Concepto de Desempeño Docente, una Revisión Conceptual sobre su delimitación*. (Ponencia). Congreso Nacional de Investigación Educativa San Luis Potosí, México.
- Menacho-Vargas, D., Jaramillo Ostos, F., Pérez Collantes, R. D. & Rivera Zamudio, J. (2022). Influencia de la inteligencia emocional en el clima institucional en docentes de educación básica regular en épocas de covid-19. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 41(1).

- Okoye, K., Nganji, J. T., & Hosseini, S. (2020). Learning analytics for educational innovation: A systematic mapping study of early indicators and success factors. *International Journal of Computer Information Systems and Industrial Management Applications*, 12, 138-154.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2012). *Situación educativa de América Latina y el Caribe*. OREALC/UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224559>
- Orué, E. (2012). Inteligencia emocional y desempeño laboral de los trabajadores de una empresa peruana. *Revista de Ciencias Empresariales de la Universidad San Martín de Porres*, 3, 79-95. \_
- Pérez, F. A. (2009). *Un modelo para el desempeño profesional del docente de preuniversitario*. ICCP.
- Perú. Ministerio de Educación. (2018). *Marco del Buen Desempeño Docente*. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Ramírez Asis, E. H., Espinoza Maguiña, M. R., Esquivel infantes, S. M., & Naranjo Toro, M. E. (2020). Inteligencia emocional, competencias y desempeño del docente universitario: Aplicando la técnica mínimos cuadrados parciales SEM-PLS. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3).
- Ramírez-Martinell, A., & Casillas, M. A. (Comp.). (2014). *Háblame de TIC: Tecnología Digital en Educación Superior*. Editorial Brujas.
- Snyder, H. (2019). Revisión de la literatura como metodología de investigación: una visión general y directrices. *Revista de investigación empresarial*, 104, 333-339.
- Torres, E. (2020). Habilidades intrapersonales y su relación con el burnout en docentes de educación básica en León, México. REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39). \_
- Torrijos, P., Torrecilla, E., & Rodríguez, J. (2018). Evaluación experimental de programas de desarrollo emocional para docentes de educación secundaria. *Análisis Psicológico*, 34(1).
- Van de Velde, H. (2016). *Apuntes sobre calidad educativa... ¿Cuestión de producto y/o de proceso?* ABACOenRed. <http://www.abacoenred.com>
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Leschied, A. D. W. (2013). Teachers—The Vital Resource: The Contribution of Emotional Intelligence to Teacher Efficacy and Well-Being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 71–89.
- Vesely, A., Saklofske, D. H., & Nordstokke, D. (2014). El training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81-85.







El presente libro nace como resultado de un proceso de formación de investigadores educacionales en Apurímac, Perú; siendo la concreción de una experiencia formativa innovadora y retadora que se asumió con gran compromiso y entusiasmo; los actores educacionales que protagonizan esta obra viven cotidianamente la educación en diversos campos, contando con valiosas experiencias y vivencias profesionales formativas que se vierten de una manera ética en este libro. Agradecemos el proceso de revisión por pares internacionales, que ayudó a mejorar y concretar esta obra. Todas las producciones son resultados de un proceso de investigación científica, utilizando referentes metodológicos, axiológicos, praxeológicos, epistemológicos y ontológicos, que ayudaron tanto el proceso de investigación como el proceso de construcción científico textual. La didáctica de la investigación es el arte de enseñar y aprender a investigar, y debe ser un proceso creativo y auténtico, que reconozca la diversidad paradigmática, un proceso holístico, riguroso, pero esencialmente un arte que haga florecer los sueños, la esperanza y los anhelos de las personas; la investigación debe estar cada vez más al servicio de todos, pues no debe ser una “actividad de élite”, sino una filosofía de vida de las comunidades docentes, una herramienta epistémico-referencial para lograr una educación de calidad para todos, una brújula que facilite la toma de decisiones de los actores educativos, en los diferentes niveles de gestión, y especialmente en el aula. Esta obra legitima la importancia y viabilidad de desarrollar la competencia epistémica del investigador, que cuenta con cinco dimensiones competenciales (1.- Dimensión epistémico-referencial, 2.- Dimensión semiótica, 3.- Dimensión hermenéutica, 4.- Dimensión de mediación procedimental, 5.- Dimensión de liderazgo científico-investigativo), cada una con múltiples indicadores de desempeño investigativo; esta competencia cualifica a las personas para utilizar de manera pertinente el conocimiento científico establecido y generar nuevos conocimientos. Reflexionar los procesos educativos desde la ciencia implica además reconocer las potencialidades formativas de las personas, todos los profesionales tienen núcleos positivos en sus experiencias y vivencias que necesitan ser amplificados, así la investigación no dejará de ser un reto, pero será más efectiva, pues la investigación no tiene por qué ser aburrida; entonces investigar requiere rigor, pero también diversión, alegría, conectar emociones positivas, generar entusiasmo, curiosidad, pasión y compromiso. Con todo ello ponemos a disposición este libro desde un sentir apurimeño, como legado de un grupo humano que decidió aportar y crecer.



ISBN: 978-9942-7055-5-6

