

EDITADA POR:
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y CAPACITACIÓN PROFESIONAL DEL PACÍFICO

Revista Latinoamericana OGMIOS

Vol. I Núm

2

ISSN: 2789-0309
ISSN-L: 2789-0309



REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS

REVISTA CIENTÍFICA EN CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y CAPACITACIÓN
PROFESIONAL DEL PACÍFICO

IDICAP PACÍFICO



VOLUMEN 1, NÚMERO 2, SEPTIEMBRE – DICIEMBRE, 2021

Esta revista y sus artículos son de acceso abierto distribuido
bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución
4.0 Internacional (CC BY 4.0)



Puede usarse para cualquier proyecto, sea o no comercial, se edite o modifique o no,
siempre y cuando se cite al autor y sea publicada bajo la misma licencia CC BY-SA 4.

REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS

REVISTA CIENTÍFICA EN CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y CAPACITACIÓN PROFESIONAL DEL PACÍFICO

VOLUMEN 1, NÚMERO 2, SEPTIEMBRE – DICIEMBRE, 2021

DIRECTOR/EDITOR

Dr. Vidnay Noel Valero Ancco
Instituto de Investigación y Capacitación
Profesional del Pacífico

CONSEJO EDITORIAL

Dra. Katty Maribel Calderon Quino
Universidad Mayor de Santiago de Chile

Dr. Beker Maraza Vilcanqui
Universidad Nacional Intercultural de la
Amazonía

Dr. Uriel Arpasi Mamani
Universidad Nacional Jose Faustino
Sanchez Carrión - Huacho

Dr. Victor Alfredo Paniagua
Gallegos
Universidad Nacional Amazónica de
Madre de Dios

M.Sc. Elisa Candida Garavito
Checalla
Universidad Nacional del Altiplano

INDEXADA EN:



REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS

La revista científica REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS, es una publicación cuatrimestral, editada por el Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico IDICAP - PACÍFICO.

RESERVA DE DERECHOS

Los derechos son reservados y transferidos a la Revista Latinoamericana Ogmios del Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico.

POLÍTICA DE ACCESO Y PERIODICIDAD

RL OGMIOS permite el acceso gratuito al contenido de todos los artículos. La revista publica sus producciones solo en versión electrónica y asume prácticas de código de ética de la investigación, contemplando la conducta responsable en investigación. Las publicaciones se hacen en abril, agosto y diciembre.

CORRESPONDENCIA

Av. La Cultura N° 384
Puno – Perú

DESCARGO DE RESPONSABILIDADES

Los conceptos y demás contenidos en los artículos científicos, incluidos en esta edición, son de responsabilidad exclusiva de los autores y no reflejan, necesariamente, los criterios institucionales.

La reproducción total o parcial de los artículos contenidos en esta revista debe efectuarse citando esta fuente.

ISSN: 2789-0309
ISSN-L: 2789-0309

PUNO – PERÚ

CONTENIDOS	PAG.
EDITORIAL	
La evaluación formativa en el enfoque por competencias <i>Katty Maribel Calderon Quino</i>	99 – 101
ARTÍCULOS	
Autoestima y su influencia en la cultura organizacional de los docentes <i>Yaneth Adelaida Ticono Ancco</i> <i>Elisa Candida Garavito Checalla</i>	102 – 111
El tablero de Montessori como material educativo en el aprendizaje de noción de la multiplicación <i>Yesica Quispe Zela</i> <i>Dennys Rodrigo Zapana Cahuana</i>	112 – 127
Redes sociales y su influencia en la performance ortográfica de estudiantes universitarios <i>Percy Elvis Vilca Mamani</i> <i>Katty Maribel Calderon Quino</i>	128 – 139
La retroalimentación en el proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés en estudiantes de secundaria <i>Isaias Jossue Olivera Sagua</i>	140 – 150
Aprendizaje significativo en estudiantes de educación secundaria de Juliaca <i>Roddy Arhuiri Quilla</i>	151 – 163
ENSAYOS	
Propuesta pedagógica de la estrategia “Aprendo en casa” para la educación básica regular <i>Sinthya Denisee Puga Quispe</i> <i>Elva Luz Ramos Durán</i> <i>Carmen Julia Tito Vega</i>	164 – 169
Experiencias de aprendizaje basado en proyectos: para resolver diversos desafíos de la vida <i>Gladys Alicia Valeriano Layme</i>	170 – 177
Importancia del vínculo de apego y sus repercusiones en la vida adulta <i>Lourdes Julia Pineda Serruto</i>	178 – 182
La pedagogía crítica y las ciencias sociales <i>Dora Verónica Pinto Mamani</i>	183 – 188
El desarrollo de competencias comunicativas en el marco del modelo educativo peruano <i>Elsa Marlene Zapana Jallo</i>	189 – 194



EDITORIAL

LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL ENFOQUE POR
COMPETENCIAS

FORMATIVE ASSESSMENT IN THE COMPETENCY-BASED APPROACH

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.009>

Katty Maribel Calderon Quino

Universidad Nacional del Altiplano

<https://orcid.org/0000-0002-1356-3182>

kattycalderon@unap.edu.pe

Toda actividad humana ha estado direccionada por ciertas pautas que han moldeado su quehacer, una de ellas es la evaluación, la que permite la reflexión, el análisis, dar una mirada interna y externa de los hechos acontecidos y moldear, rectificar, mejorar el actuar. En ese sentido, la evaluación formativa es una herramienta potencialmente transformadora de la enseñanza que, si se emplea adecuadamente, beneficiará a docentes y discentes, pues es un proceso planificado en el que la evidencia de la situación del estudiante, obtenida a través de la evaluación, es utilizada por los profesores para ajustar sus procesos de enseñanza, en el mismo momento del actuar, y de los alumnos para ajustar sus técnicas de aprendizaje habituales, también en el mismo momento de aprendizaje (Popham, 2013). En ese sentido, son importantísimas las posibilidades que te brinda este concepto de evaluación formativa, pues te permite, sin juzgamientos, aprender del error, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador (López Pastor et al, 2009, 2011).

Ya M. Scriven por los años 1967 nos habló del proceso de aprendizaje o formativa refiriéndose a las acciones o procedimientos empleados por los profesores para adaptar su proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje observados en sus alumnos; tarea no fácil para el profesional, pero sí posible desde la ética y la vocación o de simple empatía. Este proceso de aprendizaje o formativo, faculta la evaluación desde el mismo desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, para localizar las deficiencias cuando aún se está en posibilidad de remediarlas, permitiendo introducir sobre la marcha rectificaciones y tomar las decisiones convenientes, adecuadas para optimizar el proceso de logro, del éxito del estudiante (Rosales 2014).

Sin lugar a dudas la experiencia permite confirmar lo referido por estos autores; se trata, en el plano formal de la educación, que el estudiante aprenda e incluso en el plano informal, que la persona aprenda; no de mirarlos desde un pedestal, mostrándoles o incidiendo en sus errores, el punto es que mejoren, que crezcan, que se superen y tanto el aprendizaje como la evaluación formativa apuntan a ello. Al respecto, compartimos lo expresado por Pérez et al. (2009) al señalar que este debe guiar y ayudar a aprender, que la evaluación formativa debe ser comprensiva y adaptada a las necesidades de la persona



que aprende y por lo tanto debe estar integrada en el proceso de enseñanza aprendizaje (Black, 1998 y Brookhart, 2007).

Por otro lado, cuando hacemos referencia a un currículo basado en competencias, se habla entonces de establecer un aprendizaje más activo centrado en el estudiante y fundamentalmente orientado a la vinculación teoría práctica, a través de la integración de los saberes fundamentales (Casanova et al., 2018). En ese sentido, Estévez y Robles (2013) refieren que una competencia puede ser definida, como la capacidad de poner en movimiento (aplicar) conocimientos (saberes), habilidades (saber hacer) y actitudes (implica valores) de modo pertinente para resolver problemas o realizar tareas en contextos y situaciones específicas; situaciones relacionados al contexto del estudiante, al real, al vivenciado por ellos; es decir, este trabajo por competencias viene vinculado a las prácticas sociales y educativas, al trabajo pedagógico de los problemas educativos que envuelven al estudiante (Perrenoud, 2009). Es por ello que, al nacer el enfoque por competencias, surge la necesidad de crear recursos y materiales acordes a esta práctica activa donde la principal consigna es mejorar los aprendizajes, que estos se vuelvan de calidad, más que de cantidad, de tal manera que la tendencia es incrementar el grado de participación del alumno en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje (Pinto, 2005), llegando a considerar su rol activo, incluso, en el proceso de evaluación, tradicionalmente asignado al profesorado (Valero y Blasco, 2013).

Sobre el análisis de la evaluación formativa y el enfoque por competencias, se coincide en afirmar que ambas no se pueden desligar de su intención principal que es desarrollar aprendizajes en contextos reales, significativos para el estudiante, considerando fehacientemente a la evaluación como en estado de actividad permanente, que debe estar presente en la vida cotidiana (Castro y Calderon, 2018), considerándosele como evaluación formativa o evaluación para aprender, donde el uso del feedback o retroalimentación (parte de la evaluación) ha demostrado mejoras en los aprendizajes y resultados eficaces en el aspecto evaluativo (Ferguson, 2011). No es menos importante considerar, sobre lo mencionado, en el marco del aprendizaje y evaluación permanentes, que el principal factor personal que impulsa la participación de los estudiantes ante las actividades extracurriculares (donde también hay aprendizaje y también puede desarrollarse la evaluación) es que éstas constituyen para ellos un espacio que les permite mostrar sus talentos, en toda índole (Valero, 2021).

Definitivamente el enfoque por competencias trabaja con la evaluación formativa, en sintonía de la búsqueda de un aprendizaje que se va cimentando sobre hechos reales, aplicativos para todo tipo de contexto de los estudiantes, permitiéndose construir, en este entorno, un sistema que articula el diagnóstico, la retroalimentación y la mejora continua, donde los retos, el trabajo colaborativo y la autoevaluación son elementos claves (De la Oliva, 2020). Sin lugar a dudas, considerando los años como docente, se coincide plenamente que los estudiantes disfrutan aprender con sus pares, se sienten más motivados teniendo la claridad de sus procesos de aprendizaje, lo cual los meritúa hacia sí mismos, lo que en definitiva activa los procesos cognitivos, mentales en pro de sus aprendizajes. En definitiva, así como el enfoque por competencias propugna la formación permanente, en consecuencia, la evaluación formativa también apuesta por la evaluación permanente

REFERENCIAS

- Black, P., y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi:10.1080/0969595980050102>
- Brookhart, S. M. (2007). Expanding views about formative classroom assessment: A review of the literature. En J. H. McMillan (ed.), *Formative classroom assessment: Research, theory and practice* (pp. 43-62). Recuperado de:



- [https://www.scirp.org/\(S\(vtj3fa45qm1ean45vffcz55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2344687](https://www.scirp.org/(S(vtj3fa45qm1ean45vffcz55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2344687)
- Casanova, I., Canquiz, L., Paredes, Í. Inciarte, A. (2018). Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)* Vol.XXIV, No. 4, pp. 114-125. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7025273>
- Castro M., Calderón K. (2018). *Planificación y Evaluación de Proyectos Sociales*. Perú - Puno.
- De la Oliva, D. (2020, septiembre). La autoevaluación en las escuelas de educación primaria para la mejora de la calidad educativa y de la inclusión social. En J. Luna-Nemecio (Coord.), *Memorias del Quinto Congreso Internacional de Evaluación Socioformativa (VALORA-2020)*. Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. Descarga de: <https://cife.edu.mx/recursos>
- Estévez, E. y Robles, B. (noviembre, 2013). Significados sobre diseño didáctico de profesores de educación superior en México. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE, Universidad Autónoma de Guanajuato, México.
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51- 62. <https://doi:10.1080/02602930903197883>
- López-Pastor, V. M. (Coord.) (2009). *La Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea
- López-Pastor, V. M., Castejón, J., Sicilia-Camacho, A., Navarro, V., y Webb, G. (2011). The process of creating a cross-university network for formative and shared assessment in higher education in Spain and its potential applications. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(1), 79-90. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5444652>
- Pérez, A., Julián, J. A., y López, V. M. (2009). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En V. M. López Pastor (Ed.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior* (pp. 19-43). Madrid: Narcea.
- Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar?. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (16), 45-64. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135012677004>
- Pinto, G. (2005). Apoyo al aprendizaje active de los alumnos en el nuevo marco educativo. *Revista Industria XXI*, 8
- Popham, W.J. (Coord.) (2013) *Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea. (p. 14). ISBN 9788427719125.
- Rosales M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.
- Valero G. y Blasco J. (2013). Evaluación por pares y autoevaluación en el aula universitaria: una visión desde el enfoque por competencias. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir Universitat de Valencia. ISBN: 978-84-695-8104-9.
- Valero, V. (2021). Actitud de los estudiantes universitarios ante las actividades extracurriculares. *PURIQ*, 3(1), 125–141. <https://doi.org/10.37073/puriq.3.1.123>





ARTÍCULO

AUTOESTIMA Y SU INFLUENCIA EN LA CULTURA ORGANIZACIONAL DE LOS DOCENTES

SELF-ESTEEM AND ITS INFLUENCE ON THE ORGANIZATIONAL CULTURE OF TEACHERS

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.010>

Yaneth Adelaida Ticona Ancco
Universidad Nacional del Altiplano
<https://orcid.org/0000-0003-4413-8012>
yanethancco@gmail.com

Elisa Candida Garavito Checalla
Universidad Nacional del Altiplano
<https://orcid.org/0000-0003-1078-8578>
egaravito@unap.edu.pe

RESUMEN

Hoy en día en nuestro país, las instituciones educativas se ven envueltas en asumir nuevos retos en la organización, en concordancia con la propia autoestima de sus maestros; la investigación tiene el objetivo general de determinar la influencia del nivel de autoestima de los docentes en la cultura organizacional de las instituciones educativas primarias (IEP) red Aymaras de Chucuito en el año 2019, la metodología utilizada es descriptiva explicativa con un cuestionario como instrumento, aplicado a una muestra de 26 docentes, en cuanto a los resultados se puede observar que en la escala de Autoestima Alta se tiene un 73.1% de docentes, seguido de un 26.9% con Autoestima Media y ningún Docente en la escala de Autoestima Baja, destacando que el nivel de autoestima tiene como dimensiones: física, social, afectiva, académica y ética; en lo relacionado a la cultura organizacional se observó una alta cultura organizacional en un 42.3% de docentes, seguido de un 38.5% de ellos con cultura organizacional media y un 19.2% con baja cultura organizacional, teniendo en cuenta las dimensiones: innovación y toma de riesgo, atención al detalle, orientación a los resultados, orientación a las personas, orientación al equipo, energía y estabilidad. Se concluye que: existe una influencia significativa de la variable autoestima en la cultura organizacional en los docentes de las IEP Red Aymaras de Chucuito en el año 2019.

Palabras clave: Autoestima, cultura, energía, estabilidad, innovación, organización, red educativa.

ABSTRACT

Today in our country, educational institutions are involved in assuming new challenges in the organization, in accordance with the self-esteem of their teachers; The research has the general objective of determining the influence of the level of self-esteem of teachers in the organizational culture of primary educational institutions (IEP) Aymaras de Chucuito network in 2019, the methodology used is descriptive explanatory with a questionnaire as an instrument, applied to a sample of 26 teachers, regarding the results



it can be observed that in the High Self-Esteem scale there are 73.1% of teachers, followed by 26.9% with Medium Self-esteem and no Teacher in the Low Self-esteem scale, highlighting that the level of self-esteem has as dimensions: physical, social, affective, academic and ethical; Regarding organizational culture, a high organizational culture was observed in 42.3% of teachers, followed by 38.5% of them with medium organizational culture and 19.2% with low organizational culture, taking into account the dimensions: innovation and decision making. risk, attention to detail, results orientation, people orientation, team orientation, energy and stability. It is concluded that: there is a significant influence of the self-esteem variable in the organizational culture in the teachers of the IEP Red Aymaras de Chucuito in the year 2019.

Keywords: Culture, educational network, energy, innovation, organization, self-esteem, stability.

INTRODUCCIÓN

El desempeño docente y la autoestima, son aspectos muy imprescindibles y valiosos en todos los ámbitos, desde lo social hasta educacional. Para Valero-Ancco *et al.* (2021) el estado promover una alta identidad profesional en los profesores, para un mejor desempeño y aprendizaje en los estudiantes. Estimulando las condiciones en las que labora, brindándole recursos y oportunidades de crecimiento profesional (Martínez-Torres 2020). Cuando se habla de autoestima, se entiende que es una variación constante de grados, los cuales van de un polo a otro, y entre esos parámetros, cabe un conjunto de posibilidades de ubicación (Canazas Arizaca 2020). Para Aðalsteinsson *et al.* (2014), un autoestima alta, guarda relación con adaptaciones exitosas a eventos que se presentan en la vida del individuo. Una baja autoestima puede generar efectos negativos en la calidad de enseñanza que reciben los estudiantes, su rendimiento académico, el bienestar social y el clima escolar (Khezerlou 2017). Con respecto al autoestima de los docentes, ellos deben lograr un desarrollo profesional y personal, reflejado en la manera en que desarrolla sus tareas y las relaciones que establece con su entorno (Hernández 2017). Para Pineda *et al.* (2019), la autoestima docente, es la apreciación de su propia valía, la cual emplean para llevar a cabo una reflexión, aceptar y tomar decisiones sobre su vida personal y profesional. Wilhelm *et al.* (2012) señalan que, es una competencia profesional de carácter socioafectiva del profesor la cual se expresa en los distintos procesos educativos. García (2012) complementa lo dicho anteriormente, afirmando que esta competencia emocional, va enlazada a la autovaloración.

El profesionalismo de un educador se encuentra conformada por conocimientos y habilidades que intervienen en el desempeño eficiente de la actividad pedagógica (Zegarra & Velázquez 2016). A lo largo de su carrera, García (2012), logró observar que los profesores tienden a tener un bajo autoconcepto de ellos mismos; dado que suelen



compararse con los estándares de excelencia o perfección (Tabassum 2012). De acuerdo con (Sebastian 2012), el docente necesita llevar a cabo una reflexión, aceptarse y asumir en su propia dinámica vivencial y profesional. La percepción que posee el docente de sí mismo, como comunicador juega un papel importante en su autoconcepto, dado que la enseñanza no será eficaz sin una comunicación pedagógica que sea de alta calidad (Glotova & Wilhelm 2014). Para Peñaherrera León *et al.*(2014), el desarrollo personal y profesional, la actitud, motivación y estímulos externos son los elementos que configuran el autoestima de un profesor y por otro lado, él transmite su situación anímica a sus alumnos (Sebastian 2012). Problemas físicos, trastornos psicológicos, cambios en el comportamiento y adicciones son las maneras en que expresa su malestar un profesor (Sadeghi & Sa'adatpourvahid 2016), especialmente cuando las ocupaciones excedan los recursos al momento de enseñar (Aldrete *et al.* 2011). De acuerdo con Wilhelm *et al.* (2012), se debe tomar conciencia de la valía del sujeto, ya que es clave en la adquisición del fundamento cultural que sustenta su valía.

En lo que respecta a la Cultura organizacional, repercute sobre las motivaciones y el comportamiento de los miembros de la institución, teniendo su origen en la sociología (Iglesias & Sánchez 2015). Tinoco Gómez *et al.* (2014), señala que la cultura es el modo particular de vida de una organización, como conjunto social de ideas compartidas, las cuales son matizadas de manera subjetiva por una escala de valores que la colectividad, asigna de una manera particular (González Díaz *et al.* 2016). La cultura organizacional, es considerada como uno de los pilares de la competitividad de las organizaciones o empresas (Moreno & Pineda 2019). Esta se encontraría conformada por las ideas que tienen sus colaboradores (Llancari Morales & Alania Contreras 2020). La cultura interviene en el proceso de modificación de la organización (Ferrer 2015), una de las características de la cultura organizacional, es que, es aprendida y es una respuesta al entorno (Rodríguez Castellanos & Romo Rojas 2013). El contexto organizacional influye en el liderazgo transformacional y sus progresos (Vasqu ez Alatorre 2013), se basan en ciertos elementos que se encargan de orientar las actitudes y el comportamiento sus integrantes (Loyo De Falcón 2015). Para Bernal *et al.*(2015) cuando la organización no guarda coherencia entre su sistema de creencias y sus operaciones, desencadena en los grupos que la integran actitudes de conformidad, de autoprotección o conductas negativas hacia la institución (Ramírez Campos & Domínguez Aguirre 2012). La cultura organizacional dota de valores culturales a los miembros del centro educativo (Rahmadani & Hanum 2020), esta figura, según Hamui-Sutton *et al.* (2014), alude a un



modo de vida, una manera particular de interacción, creencias, valores y expectativas que se tienen

El objetivo general de la presente investigación, determinar la influencia del nivel de autoestima de los docentes en la cultura organizacional de la I.E.P red Aymaras de Chucuito, 2019. Teniendo como hipótesis, el nivel de autoestima de los docentes influye significativamente en la cultura organizacional de la I.E.P red Aymaras de Chucuito, 2019.

MATERIALES Y MÉTODOS

Ámbito o lugar de estudio

La investigación se ejecutó en las instituciones educativas primarias red aymaras de Chucuito, 2019, ubicado en la provincia de Puno, distrito Chucuito correspondiente a la UGEL Puno. Es una investigación cuantitativa, de tipo descriptivo explicativo, donde se utilizó el método empírico de la observación, de diseño no probabilístico por conveniencia.

Descripción de métodos

La población estuvo constituida por los docentes de las Escuelas Primarias de la red Aymaras de Chucuito de la Ugel Puno, la muestra fue de tipo no probabilístico, aplicando una técnica de muestreo intencional o por conveniencia, tomando una cantidad representativa de la población, 36 docentes, (06) varones y (20) mujeres, de la I.E.P. Red Aymaras de Chucuito, 2019. Las variables analizadas para la siguiente investigación, serán: la variable independiente Autoestima y la variable dependiente, la Cultura Organizacional

Se utilizó la técnica de la encuesta para la evaluación de las dos variables, que consiste en indagar la opinión que tiene la población sobre el tema de estudio. Los instrumentos utilizados fueron los cuestionarios. Se utilizó el paquete estadístico SPSS para realizar la prueba estadística de la Chi cuadrada de Pearson, dado que el diseño de investigación es descriptivo explicativo y esta prueba estadística, permite ver la influencia del nivel de autoestima de los docentes en la cultura organizacional.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Nivel de autoestima de los docentes de las I.E.P red Aymaras de Chucuito, 2019

Tomando en cuenta la escala cualitativa del presente trabajo; se puede observar que en la escala de Autoestima Alta se tiene un 73,1% que representa a 19 docentes, seguido de un



26,9% que representa a 7 docentes que se encuentran en escala de Autoestima Media y ningún docente en la escala de Autoestima Baja.

Tabla 1

Resultados del nivel de autoestima promedio de los docentes de las I.E.P Red Aymaras de Chucuito, 2019

Escala	N	%
Autoestima alta	19	73,1%
Autoestima media	7	26,9%
Autoestima baja	0	0,0%
Total	26	100,0%

Este promedio mostrado nos da a conocer de una mejor manera el nivel de autoestima por parte de los profesores, información importante en este tipo de estudios dato, tal como indica (Naranjo 2007), que existe una valoración global en las personas cuando se trata de apreciarse a sí mismo, y de esta manera sentirse amado y valorado por los demás. Estos resultados se contrastan con los de Costilla Castillo (2015) que encontró a un 77.4% de los docentes encuestados con un nivel alto de autoestima y un 22.6% con un nivel medio. Asimismo Cáceres (2017) que halló una autoestima elevada en 61.7% de los docentes encuestados, lo mismo que comparte Cruz (2017) que halló en 55.2% una autoestima alta y a 29.3% docentes con autoestima media baja

A sí mismo, los docentes al poseer una autoestima alta (Panesso & Arango 2017), indica que su comportamiento singular es como compartir cosas y hechos, ser agradecido, ser reflexivo, ser respetuoso con sus congéneres, ser de mente abierta a lo nuevo, actuar de manera honesta de manera responsable, ser comprensible, se siente importante, tiene confianza en sí mismo

Cultura organizacional de la I.E.P. red Aymaras de Chucuito, 2019

La tabla 2 muestra los resultados que pertenecen a la cultura organizacional de los docentes de las I.E.P Red Aymaras de Chucuito, 2019.

Tabla 2

Resultados de la cultura organizacional de los docentes de las I.E.P Red Aymaras de Chucuito, 2019

Escala	N	%
Alta	11	42,3%
Media	10	38,5%
Baja	5	19,2%
Total	26	100,0%

Tomando en cuenta la escala cualitativa del presente trabajo; se puede observar que tienen una alta cultura organizacional a un 42,3% que representa a 11 docentes, seguido de un



38,5% que representa a 10 docentes que tienen en medida media cultura organizacional y un 19,2% que representa a 5 docentes es baja su cultura organizacional.

Estos resultados se comparan con los de Romero (2019), que encuentra un nivel alto de cultura organizacional en 11.4% de los docentes encuestados y un 80% de ellos con un nivel medio de dicha variable. Asimismo, Barboza Montes (2018) que halló un nivel regular de 45.8% en la cultura organizacional de los docentes de una institución educativa y Lacherre Calderón (2017) que halló a un 93% de docentes con un nivel alto de cultura organizacional, mientras que solo el 7% tenía un nivel medio y ninguno tuvo un nivel bajo.

Este resultado nos da una idea clara acerca de la variable cultura organizacional en forma global en sus diferentes dimensiones que lo conforman, como manifiesta Figueroa (2015), la Cultura Organizacional son elementos que se relacionan dinámicamente a través de actividades con la finalidad de dar cumplimiento a los objetivos y metas planificadas. La cultura organizacional en la actualidad tiene gran importancia, dado que determina la manera en cómo funciona una organización o empresa, y esto se refleja principalmente en las estrategias, en las estructuras y en los sistemas.

Influencia del nivel de autoestima de los docentes en la cultura organizacional de la I.E.P red Aymaras de Chucuito, 2019

A continuación, se muestra los resultados de las dos variables en estudio, con el fin de hallar la influencia del nivel de autoestima en la cultura organizacional.

Representados con “a” para la variable Nivel de Autoestima y “b” para el la Cultura Organizacional de los Docentes de las I.E.P. Red Aymaras de Chucuiito, 2019; del cuadro se desprende los resultados que se reemplazara a la fórmula planteada.

$$\chi_o^2 = \sum_{j=1}^b \sum_{i=1}^a \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}} \rightarrow \chi_k^2$$

Dónde : $K = (a-1)(b-1)$

a = Dimensiones de la variable autoestima (variable independiente)

b = Dimensiones de la variable cultura organizacional (variable dependiente)

Además: O_{ij} : son valores observados.

E_{ij} : son valores esperados.

$E_{ij} = f_i \cdot f_j$ son los valores esperados en cada casilla de la tabla.



Los valores calculados en la tabla 3, hacen posible que se acepte la hipótesis alternativa, rechazando la hipótesis nula; esto quiere decir que existe una influencia significativa de la autoestima en la cultura organizacional de los docentes de las instituciones educativas primarias red Aymaras de Chucuito en el año 2019, estos resultados permitieron el logro del objetivo general de la investigación.

Tabla 3
Frecuencias observadas de la autoestima y la cultura organizacional

Autoestima	Cultura organizacional				Total
	Siempre	casi siempre	A veces	nunca	
Muy de acuerdo	3 1,88	3 1,15	1 0,27	0 0,00	7
De acuerdo	3 2,69	5 1,92	2 0,54	0 0,00	10
En desacuerdo	1 2,15	2 0,77	4 1,08	1 0,08	8
Muy en desacuerdo	0 0,27	0 0,00	0 0,00	1 0,08	1
Total	7	10	7	2	26

1) **Cálculo de valor de Chi cuadrada:** con los datos de la tabla 3 se procedió a calcular el valor de chi cuadrado calculado el cual fue : X^2 calculado = 47,198.

De la misma manera el chi calculado crítico se extrae de la tabla estadística, cuyo valor es X^2 crítico = 16,92

2) **Nivel de significancia:** $\alpha = 0,05$

3) **Regla de Decisión:**

X^2 calculada > X^2 crítico se rechaza la H_0 y se acepta la H_a

X^2 calculada < X^2 crítico se rechaza la H_a y se acepta la H_0

Como X^2 calculado = 47,198 es mayor que X^2 crítico = 16,92, se rechaza la H_0 y se acepta la H_a .

Después de realizar y analizar la interpretación de los resultados a los que se ha arribado en la presente investigación podemos indicar que, existe influencia del nivel de autoestima en la cultura organizacional, resultados muy parecidos son los que encontró Canazas Arizaca (2020), quien también manifestó en sus resultados que la autoestima influye en la cultura organizacional de los docentes; así mismo E. Irigoyen Rivera *et al.* (2011), sostiene las mismas conclusiones hallando un coeficiente de Pearson de $r=0.85$; y por último se menciona la investigación de Pacheco (2019), cuyos resultados indican que existe relación significativa entre autoestima y clima organizacional, consiguiendo



un valor $r=0.687$ en su prueba de Pearson, lo mismo que comparte Loli Pineda y Cuba B. (2007) al encontrar un valor de 0.544 con la prueba de Spearman. Lo que nos lleva finalmente a inferir que la autoestima afecta directamente en mayor o menor grado a otras variables propias de la gestión de una institución, ya sea cultura organizacional, clima organizacional entre otros.

CONCLUSIONES

Existe una influencia significativa de la autoestima en la cultura organizacional de los docentes de las I.E.P Red Aymaras de Chucuito en el año 2019, según el valor del chi cuadrado calculado con los datos de la tabla 3 cuyo valor es de 47,198. Así mismo el valor de chi cuadrado crítico cuyo valor es de 16,92 permite deducir que existe esta influencia altamente significativa. En cuanto al nivel de autoestima de los docentes, se pudo observar que en la escala de Autoestima Alta se tiene un 73,1% seguido de un 26,9% que se encuentran en escala de Autoestima Media y ningún docente en la escala de Autoestima Baja. En lo relacionado a la cultura organizacional teniendo en cuenta la escala cualitativa del presente trabajo; se pudo observar que tienen una alta cultura organizacional un 42,3% de docentes, seguido de un 38,5% que tienen cultura organizacional media y un 19,2% con baja cultura organizacional.

AGRADECIMIENTOS

A los directores y docentes de la red Aymaras de Chucuito, por el apoyo brindado.

CONFLICTO DE INTERÉS

Las autoras (YATA; ECGC), no tienen conflictos de intereses de ninguna índole.

REFERENCIAS

- Aðalsteinsson, R. I., Frímansdóttir, I. B., & Islandia, U. De. (2014). Profesores, autoestima y autoeficacia. *Revista Escandinava de Investigación Educativa*, 58, 540–550. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2013.773559>
- Aldrete, M., Aranda, C., Valencia, S., & Salazar, J. (2011). Satisfacción laboral y síndrome burnout en docentes de secundaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, 15–22. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/17/017_Aldrete.pdf
- Barboza Montes, W. J. (2018). *Cultura organizacional y desempeño docente en la institución educativa primaria N° 80392 Andrés Salvador Díaz Sagástegui. Chepén – 2017* [Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/11835/barboza_mw.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bernal, I., Pedraza Melo, N. A., & Sánchez Limón, M. L. (2015). El clima organizacional y su relación con la calidad de los servicios públicos de salud: diseño de un modelo teórico. *Estudios Gerenciales*, 31(134), 8–19. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.estger.2014.08.003>
- Cáceres, R. (2017). *Autoestima y desempeño laboral docente en la institución educativa secundaria "Nuestra Señora de Alta Gracia", Ayaviri 2016* [Universidad Nacional del Altiplano]. <http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/6228/EPG891-00891-01.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Canazas Arizaca, G. (2020). Influencia de autoestima en la cultura organizacional de los docentes de la escuela profesional de administración y negocios internacionales de la facultad ciencias administrativas de la universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez de Juliaca. *Revista de*



- Investigaciones de La Escuela de Posgrado de La Universidad Nacional Del Altiplano*, 9(1), 1473–1480. <https://doi.org/DOI: http://dx.doi.org/10.26788/riepg.2020.1.164>
- Costilla Castillo, P. C. (2015). *Autoestima en los docentes de la Institución Educativa Particular Sarita Colonia, distrito Callao, 2017* [Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/21547/Costilla_CPC.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cruz, C. (2017). *Autoestima y nivel de desempeño docente de la universidad autónoma de Ica* [Universidad Autónoma de Ica]. <http://repositorio.autonomaieca.edu.pe/handle/autonomaieca/144>
- Ferrer, R. (2015). La influencia del factor humano, el liderazgo y la cultura de las organizaciones en los procesos de implementación y gestión del cambio organizacional. *Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.*, 11(1), 102–114. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18004/riics.2015.julio.102-114>
- Figueroa, L. (2015). *Relación entre la cultura organizacional y el desempeño laboral de los colaboradores de una institución gubernamental* [Universidad Rafael Landívar]. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2015/05/43/Figueroa-Leyvi.pdf>
- García, C. H. (2012). Bienestar Docente Y Pensamiento Emocional. *Revista Fuentes*, 12, 47–68. <https://idus.us.es/handle/11441/32947>
- Glotova, G., & Wilhelm, A. (2014). Teacher's Self-concept and Self-esteem in Pedagogical Communication. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132, 509–514. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.345>
- González Díaz, R. A., Ochoa Jiménez, S., & Celaya Figueroa, R. (2016). Cultura organizacional y desempeño en instituciones de educación superior: implicaciones en las funciones sustantivas de formación, investigación y extensión. *Universidad & Empresa*, 18(30), 13–31. <https://doi.org/10.12804/rev.univ.empresa.30.2016.01>
- Hamui-Sutton, A., Vives-Varela, T., Gutiérrez-Barreto, S., Castro-Ramírez, S., Lavalle-Montalvo, C., & Sánchez-Mendiola, M. (2014). Cultura organizacional y clima: el aprendizaje situado en las residencias médicas. *Investigación En Educación Médica*, 3(10), 74–84. [https://doi.org/10.1016/s2007-5057\(14\)72730-9](https://doi.org/10.1016/s2007-5057(14)72730-9)
- Hernández, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas En Psicología*, 21(37), 79–92. <http://bit.ly/2pjSzXt>
- Iglesias, A., & Sánchez, Z. (2015). Generalidades del clima organizacional. *Medisur*, 13(3), 455–457. <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/3047>
- Irigoyen Rivera, E., Llamo Guerrero, S., & Pérez Silva, E. (2011). *La Autoestima Y Su Relación Con El Clima Institucional En Los Docentes De Primaria De La I. E. N° 00500 German Rojas Vela De Soritor - Moyobamba - 2011* [Universidad Cesar Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/31543>
- Khezerlou, E. (2017). Professional self-esteem as a predictor of teacher burnout across Iranian and Turkish EFL teachers. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 5(1), 113–130. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1132488.pdf>
- Lacherre Calderón, E. (2017). Cultura Organizacional en los docentes de Zegel - IPAE, Piura 2016 [Universidad de Piura]. In *Universidad de Piura*. <https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/2989>
- Llancari Morales, R. A., & Alania Contreras, R. D. (2020). Cultura organizacional y desempeño docente en la Universidad Nacional del Centro del Perú. *Socialium*, 4(1), 22–33. <https://doi.org/https://doi.org/10.31876/sl.v4i1.45>
- Loli Pineda, A., & Cuba B., E. (2007). Autoestima y compromiso organizacional en trabajadores de una universidad pública de provincias. *Revista de Investigación En Psicología*, 10(1), 103–108. <https://doi.org/https://doi.org/10.15381/rinvp.v10i1.3910>
- Loyo De Falcón, R. (2015). La cultura organizacional desde la perspectiva del docente UNEFA. *Omnia*, 21(2), 53–70. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73743366004>
- Martínez-Torres, S. (2020). Importancia del autoconcepto profesional docente desde la perspectiva de organismos internacional. *Educación y Ciencia*, 9(53), 129–136. <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/552/456540>
- Moreno, G., & Pineda, R. (2019). Determinación de relación entre cultura organizacional y desempeño docente. *Revista Científica Hallazgos21*, 4(2), 112–132. <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/340>
- Naranjo, M. (2007). Autoestima: Un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas En Educación"*, 7(3), 1–27. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770311>
- Pacheco, M. E. (2019). *El clima organizacional y la autoestima en la Institución Educativa integrada N°31756 Ricardo Palma - La Esperanza- Chaupimarca - Pasco* [Universidad Nacional de educación]. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2862>



- Panesso, K., & Arango, M. (2017). La autoestima, proceso humano. *Psyconex*, 9(14), 1–14. <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/Psyconex/article/viewFile/328507/20785325>
- Peñaherrera León, M., Cachón Zagalaz, J., & Ortiz Colón, A. (2014). La autoestima profesional docente y su implicación en el aula. *Magister*, 26(1), 52–58. [https://doi.org/10.1016/s0212-6796\(14\)70018-0](https://doi.org/10.1016/s0212-6796(14)70018-0)
- Rahmadani, F., & Hanum, F. (2020). Organizational culture. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 88–91. <https://doi.org/10.1115/JRC2017-2247>
- Ramírez Campos, Á. F., & Domínguez Aguirre, L. R. (2012). El clima organizacional y el compromiso institucional en las ies de puerto vallarta. *Investigación Administrativa*, 109, 21–30. <https://doi.org/10.35426/iav41n109.02>
- Rodríguez Castellanos, C., & Romo Rojas, L. (2013). Relación entre cultura y valores organizacionales. *Conciencia Tecnológica*, 45, 12–17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4425550>
- Romero, S. E. (2019). *Cultura organizacional y desempeño en los docentes de una institución educativa en Ventanilla – Callao*. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/8803>
- Sadeghi, K., & Sa'adatpourvahid, M. (2016). EFL teachers' stress and job satisfaction: What contribution can teacher education make? *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4(3), 75–96. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127347.pdf>
- Sebastian, V. (2012). Autoestima y Autoconcepto docente. *Phainomenon*, 11(1), 23–34. [http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/filosofia/Phainomenon/2012/articulo 2.pdf](http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/filosofia/Phainomenon/2012/articulo%202.pdf)
- Tabassum, F. (2012). Autoestima profesional de los profesores de secundaria. *Ciencias Sociales Asiáticas*, 8(2), 206–210. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5539/ass.v8n2p206>
- Tinoco Gómez, O., Quispe Atúncar, C., & Beltrán Saravia, V. (2014). Cultura organizacional y satisfacción laboral en la facultad de Ingeniería Industrial en el marco de la acreditación universitaria. *Industrial Data*, 17(2), 56–66. <https://doi.org/10.15381/idata.v17i2.12048>
- Valero-Ancco, V. N., Huaman-Huaman, L., & Garavito-Checalla, E. C. (2021). Autoestima e identidad profesional de las profesoras de educación inicial. *Investigación Valdizana*, 15(1), 24–30. <https://doi.org/10.33554/riv.15.1.808>
- Vasquez Alatorre, A. (2013). Interdependencia entre el liderazgo transformacional, cultura organizacional y cambio educativo: una reflexión. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 11(1), 73–91. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55125665006.pdf>
- Wilhelm, K., Martin, G., & Miranda, C. (2012). Autoestima profesional: competencia mediadora en el marco de la evaluación docente. *Revista Latinoamericana En Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 339–350. <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rclsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/610>
- Zegarra, R., & Velázquez, M. (2016). El coaching: una forma para fortalecer el profesionalismo del docente en el aula. *Revista Páginas de Educación*, 9(2), 1–34. <https://doi.org/https://doi.org/10.22235/pe.v9i2.1294>





ARTÍCULO

EL TABLERO DE MONTESSORI COMO MATERIAL EDUCATIVO EN EL APRENDIZAJE DE LA NOCIÓN DE LA MULTIPLICACIÓN

THE MONTESSORI BOARD AS EDUCATIONAL MATERIAL IN THE LEARNING OF THE NOTION OF THE MULTIPLICATION

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.011>

Yesica Quispe Zela
Universidad Nacional del Altiplano
yesiyency@gmail.com

Dennys Rodrigo Zapana Cahuana
Universidad Nacional del Altiplano
r.razzel.zc@gmail.com

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue determinar la eficacia del Tablero de Montessori como material educativo en el aprendizaje de noción de la multiplicación, se trabajó con el grupo control con 23 estudiantes y el grupo experimental con 26 estudiantes, en ellos se desarrolló contenidos que dan sustento teórico a la variable independiente el Tablero de Montessori y también contenidos relacionados con la variable dependiente es el aprendizaje de la multiplicación, cuya metodología; es de tipo experimental y de diseño cuasi-experimental, para la contratación de las hipótesis se utilizó la estadística descriptiva y la inferencial con la prueba “t” de student para muestras independientes, concluyendo que; la aplicación del Tablero de Montessori como material educativo es eficaz en el aprendizaje de noción de la multiplicación de números naturales, porque el 80,7% de los estudiantes del grupo experimental se ubican en la escala de logro esperado a logro destacado, con notas en los intervalos de 14 a 20 puntos, observando que, 21 estudiantes de 26, han logrado ubicarse en los estándares establecidos, además los estadísticos de grupo, muestran una media en la prueba de salida es 15,58 puntos con desviación estándar de 2,745, lo que evidencia menos dispersión, mayor homogeneidad y por ende un eficaz rendimiento académico, por el valor de probabilidad de 0,000 se demuestra que la prueba es significativa a un 95% de confianza, finalmente la prueba “t” de student calculada, muestra un valor de $t_c = 13,175$ y cae en la zona de rechazo de la hipótesis nula, por tanto, queda demostrada la hipótesis de investigación.

Palabras Clave: Aprendizaje, Noción de la multiplicación, Tablero de Montessori.

ABSTRACT

The objective of the research is to determine the effectiveness of the Montessori Board as an educational material in learning the notion of multiplication, we worked with the control group with 23 students and the experimental group with 26 students, they developed content that support theoretical to the independent variable the Montessori



Board and also contents related to the dependent variable is the learning of multiplication, whose methodology; It is of an experimental type and of a quasi-experimental design, for the contracting of the hypotheses the descriptive and inferential statistics were used with the student's "t" test for independent samples, concluding that; The application of the Montessori Board as an educational material is effective in learning the notion of the multiplication of natural numbers, because 80.7% of the students in the experimental group are located on the expected achievement scale to outstanding achievement, with grades in the intervals of 14 to 20 points, observing that, 21 students of 26, have managed to place themselves in the established standards, in addition to the group statistics, show an average in the exit test is 15.58 points with standard deviation of 2,745, that shows less dispersion, greater homogeneity and therefore an effective academic performance, for the probability value of 0.000 it is demonstrated that the test is significant at 95% confidence, finally the calculated "t" student test shows a value of $t_c = 13,175$ and falls in the zone of rejection of the null hypothesis, therefore, the research hypothesis is demonstrated.

Keywords: Learning, Notion of multiplication, Montessori Board.

INTRODUCCIÓN

En el Perú, uno de los problemas que se sigue afrontando, es el bajo rendimiento académico que tienen los estudiantes en el área de matemática, a nivel nacional, en el año 2017, el 26% de los estudiantes alcanza el nivel satisfactorio. Esto representa un aumento de 9 puntos porcentuales en comparación con el 2016; a pesar de ello la mayoría de los estudiantes en el nivel de inicio, por lo cual no se obtiene el logro esperado. (Resultados de la ECE-2017). El mismo resultado se vio plasmado en el Plan Anual de Trabajo (PAT) del director de dicha Institución. Además, se pudo observar que los estudiantes tienen mayor dificultad en la resolución de ejercicios de multiplicación, debido a la escases de la utilización de diferentes materiales educativos en el área de matemática por parte de los docentes.

Por ello estos resultados, demandan que los profesores apliquen diferentes materiales educativos como estrategia de enseñanza aprendizaje (Quispe et al., 2021), especialmente en aquellas que se pueden manipular, ya que esto ayuda a comprender mejor los conceptos matemáticos, la resolución de ejercicios y solución de diferentes situaciones problemáticas que tengan los niños y niñas (Valero et al., 2017).

El método Montessori ha diseñado unos tableros educativos para utilizar en sus escuelas, con los que los niños son capaces de abordar las matemáticas de la manera más exacta del propósito de la enseñanza. El Tablero de Montessori está formado por una base de madera con 100 agujeros dispuestos en filas y columnas de 10, estando numeradas tanto las filas como las columnas. Para poder utilizarlas, el niño también necesita 100 cuentas para poder añadir en el interior



Gomez (1991), manifiesta que, a diferencia de las operaciones de suma y resta, el niño debe coordinar tres cantidades en una sola situación, algo obvio para el adulto, pero es un concepto nuevo para él, esta acción es agrupar para componer y descomponer cantidades puede considerarse la base de la conceptualización de la multiplicación, el buen cálculo mental permitirá que se puedan asentar las primeras nociones de la multiplicación. Por su parte Bravo (2007) señala que el aprendizaje de la matemática en educación primaria necesita incorporar un significado que dote de fundamento epistemológico, el conocimiento adquirido. Distinguir las situaciones multiplicativas de situaciones sumativas.

Por su parte el método Montessori ha diseñado unos tableros educativos para utilizar en sus escuelas, con los que los niños son capaces de abordar las matemáticas de la manera más exacta del propósito de la enseñanza. El Tablero de Montessori está formado por una base de madera con 100 agujeros dispuestos en filas y columnas de 10, estando numeradas tanto las filas como las columnas. Para poder utilizarlas, el niño también necesita 100 cuentas para poder añadir en el interior.

El Tablero de Montessori, reúne las siguientes cualidades, permite el desarrollo de la agilidad mental en el aprendizaje de noción de la multiplicación, también permite desarrollar el aprendizaje significativo, por otro lado, estimula la imaginación y abstracción, desarrolla la participación activa en el proceso del aprendizaje de noción de la multiplicación y está elaborado de materiales no tóxicos, todas estas cualidades permiten un aprendizaje óptimo de la multiplicación. De lo manifestado se indica que el objetivo de la investigación se centra en determinar la eficacia del tablero de Montessori como material educativo en el aprendizaje de noción de la multiplicación en los niños y niñas del tercer grado “A” de la Institución Educativa Primaria N° 70025 Independencia Nacional - Puno 2018.

MATERIALES Y MÉTODOS

Lugar de estudio

La investigación se realizó en el departamento, provincia y distrito de Puno, en la zona norte de la ciudad antes mencionada, barrio Independencia, en la Institución Educativa Primaria N° 70025 Independencia Nacional; en el tercer grado secciones “A” y “B”.

Descripción de métodos

El tipo de investigación fue experimental porque se manipuló a la variable independiente y se tomó en cuenta los dos grupos; uno experimental al que se aplica el Tablero de



Montessori como Material Educativo y el otro grupo control al que no se aplicó el Tablero de Montessori (Palomino, 2013).

El diseño de investigación es cuasi-experimental en el que se aplicó sesiones de aprendizaje en el grupo experimental, además de un pre y post test a los grupos, para luego aplicar el material educativo al grupo experimental (Palomino, 2013). Se aplicó la prueba del Pre-test a los estudiantes de los grupos experimental y control. A partir de los resultados obtenidos del grupo experimental, se elaboró 12 sesiones de aprendizaje. Paralelo al desarrollo de las sesiones de aprendizaje, se utilizó el material “Tablero de Montessori” para mejorar el aprendizaje de la multiplicación. Una vez culminado el experimento, se aplicó la prueba del Post-test a los grupos experimental y control, cuyo contenido es el mismo y estuvo relacionado a los temas desarrollados en el grupo durante la investigación.

La investigación se realizó durante los meses de julio a diciembre del 2018 en la institución educativa primaria N° 70025 Independencia Nacional – Puno, con los estudiantes del tercer grado secciones “A” y “B”. Se utilizó la prueba estadística la T de Student, para muestras independiente

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tabla 1

Prueba de entrada grupo control y experimental de estudiantes del tercer grado de la IEP N° 70025 Independencia Nacional Puno – 2018

Evaluación cualitativa	Escala de Calificación	Grupo control		Grupo experimental	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
C: Logro Inicial	[00 - 10]	18	78.3%	24	92.3%
B: Logro en Proceso	[11 - 13]	3	13.0%	2	7.7%
A: Logro Esperado	[14 - 17]	2	8.7%	0	0.0%
AD: Logro destacado	[18 - 20]	0	0.0%	0	0.0%
Total		23	100.0%	26	100.0%

Fuente: Prueba de entrada de estudiantes del tercer grado de la IEP N° 70025 Independencia Nacional Puno - 2018.

En la tabla 1 se evidencian los resultados de la prueba de entrada grupo control y experimental de estudiantes del tercer grado de la IEP N° 70025 Independencia Nacional Puno - 2018. En ello se evidencia que el 78,3% de los estudiantes del grupo control se ubican en la escala de inicio o con promedios de nota de 0 a 10 puntos, de la misma forma, el 92,3% de los estudiantes del grupo experimental se ubican en la escala de inicio o con promedios de nota de 0 a 10 puntos, con un porcentaje mayor al primer grupo, de ello se



infiere que los estudiantes en el área de matemática tienen muy bajas notas y en cuanto a los docentes se evidencia que poco utilizan estrategias para lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes, de ello se infiere que la educación tiene logros por debajo de los estándares establecidos por el Ministerio de Educación y más aún se evidencia en las pruebas de concurso, prueba ECE que es parte de la medición de la calidad de la educación.

Tabla 2
Estadísticos de la prueba de entrada

	Grupo control	Grupo experimental
Media	8.17	7.27
Desviación estándar	3.31	1.67
Varianza	10.97	2.80
Coeficaz de variación	40.5%	23.0%

Los estadísticos de la prueba de entrada, muestran que el promedio de cada uno de los grupos con 8,17 y 7,27 puntos, con una desviación estándar de 3,31 y 1,67, lo que evidencia que existe mayor dispersión en el grupo control, lo que origina un coeficaz de variación de 40,5% de heterogeneidad y en el grupo experimental se observa un 23% de heterogeneidad, en ambos casos se muestra alta heterogeneidad, ello implica que los estudiantes aprenden de forma independiente y que los docentes no aplican estrategias para que los estudiantes superen el bajo rendimiento.

Resultados del objetivo específico 1, identificar el nivel de eficacia del tablero de Montessori como material educativo en la comprensión de conceptos de la multiplicación

Tabla 3

Prueba de entrada de la noción de la multiplicación grupo control y experimental de estudiantes del tercer grado de la IEP N° 70025 Independencia Nacional Puno - 2018

Evaluación cualitativa	Escala de Calificación	Grupo control		Grupo experimental	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
C: Logro Inicial	[00 - 10]	6	26.1%	5	19.2%
B: Logro en Proceso	[11 - 13]	14	60.9%	20	76.9%
A: Logro Esperado	[14 - 17]	1	4.3%	0	0.0%
AD: Logro destacado	[18 - 20]	2	8.7%	1	3.8%
Total		23	100.0%	26	100.0%

Fuente: Prueba de entrada de estudiantes del tercer grado de la IEP N° 70025 Independencia Nacional Puno - 2018.

En la tabla 3 se evidencian resultados de la prueba de entrada de la noción de la multiplicación grupo control y experimental de estudiantes del tercer grado de la IEP N° 70025 Independencia Nacional Puno - 2018. Se observa que el 60,9% de los estudiantes



del grupo control se ubican en la escala de proceso con notas de 11 a 13 puntos, de la misma forma, el 76,9% de los estudiantes del grupo experimental se ubican en la escala de proceso con notas en los intervalos de 11 a 13 puntos, observando además reducidos porcentajes en la escala de logro esperado y destacado en ambos grupos, de ello se deduce que los estudiantes carecen del uso de estrategias en sus aprendizajes respecto a la noción de la multiplicación de números naturales.

Tabla 4

Prueba de salida de la noción de la multiplicación grupo control y experimental de estudiantes del tercer grado de la IEP N° 70025 Independencia Nacional Puno - 2018

Evaluación cualitativa	Escala de Calificación	Grupo control		Grupo experimental	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
C: Logro Inicial	[00 - 10]	7	30.4%	0	0.0%
B: Logro en Proceso	[11 - 13]	12	52.2%	0	0.0%
A: Logro Esperado	[14 - 17]	2	8.7%	8	30.8%
AD: Logro destacado	[18 - 20]	2	8.7%	18	69.2%
Total		23	100.0%	26	100.0%

Fuente: Prueba de salida de estudiantes del tercer grado de la IEP N° 70025 Independencia Nacional Puno - 2018

En la tabla 4 se evidencian los resultados de la prueba de salida de la noción de la multiplicación grupo control y experimental de estudiantes del tercer grado de la IEP N° 70025 Independencia Nacional Puno - 2018. Se observa que el 52,2% de los estudiantes del grupo control se ubican en la escala de proceso con notas de 11 a 13 puntos, mientras que, el 69,2% de los estudiantes del grupo experimental se ubican en la escala de logro destacado con notas en los intervalos de 18 a 20 puntos, observando que, 18 estudiantes de 26, han logrado ubicarse en los estándares establecidos por el Ministerio de Educación luego de la aplicación del tablero de Montessori, como material educativo en el aprendizaje de la noción de la multiplicación, de ello se evidencia que; los estudiantes demuestran agilidad mental en el aprendizaje de noción de la multiplicación, la que les permite desarrollar el aprendizajes significativos.

Tabla 5

Estadísticos de grupo

	Grupo de investigación	N	Media	Desviación estándar.	Error estándar. de la media
Noción de la multiplicación	Grupo experimental	26	17,85	3,295	,646
	Grupo control	23	7,43	5,071	1,057



Los estadísticos de grupo, muestran resultados de la prueba de salida en la dimensión de noción de multiplicación, la media del grupo control es 7,43 con desviación estándar de 5,071 y la media del grupo experimental es 17,85 con desviación estándar de 3,295, ello implica que los estudiantes del grupo experimental tienen una mejor media y un valor menor en la desviación estándar lo que indica que existe menos dispersión y mayor homogeneidad y por ende un mejor rendimiento académico, luego de la aplicación, de la estrategia del tablero de Montessori.

Tabla 6
Prueba “t” de student para muestras independientes

		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
Noción de la multiplicación	Se han asumido varianzas iguales	8,619	47	,000	10,411
	No se han asumido varianzas iguales	8,402	36,965	,000	10,411

Existe diferencia entre la prueba de salida del grupo experimental, respecto al grupo control en 10,411 puntos en promedio y por el valor de probabilidad de 0,000 se demuestra que la es significativa a un 95% de confianza ubicándose dentro de los parámetros de los intervalos inferior y superior.

La prueba “t” de student calculada, muestra un valor de $t_c = 8,619$ y cae en la zona de rechazo de la hipótesis nula H_0 , por lo tanto, aceptamos la hipótesis alterna H_a ; es decir que es eficaz el uso del tablero de Montessori como material educativo en la comprensión de conceptos de la multiplicación.

Resultado del objetivo específico 2, comprobar el nivel de eficacia del tablero de Montessori como material educativo en la resolución de ejercicios de multiplicación

Tabla 7

Prueba de entrada de la resolución de ejercicios multiplicativo de estudiantes del tercer grado de la IEP N° 70025 Independencia Nacional Puno - 2018

Evaluación cualitativa	Escala de Calificación	Grupo control		Grupo experimental	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
C: Logro Inicial	[00 - 10]	16	69.6%	21	80.8%
B: Logro en Proceso	[11 - 13]	3	13.0%	3	11.5%
A: Logro Esperado	[14 - 17]	2	8.7%	2	7.7%
AD: Logro destacado	[18 - 20]	2	8.7%	0	0.0%
Total		23	100.0%	26	100.0%

Fuente: Prueba de entrada de estudiantes del tercer grado de la IEP N° 70025 Independencia Nacional Puno - 2018.

En la tabla 7 se evidencian resultados de la prueba de entrada de la resolución de ejercicios multiplicativo de estudiantes del tercer grado de la IEP N° 70025 Independencia Nacional

Puno – 2018. Donde el 69,6% de los estudiantes del grupo control se ubican en la escala de inicio con notas de 0 a 10 puntos, de la misma forma, el 80,8% de los estudiantes del grupo experimental se ubican en la escala de inicio con notas en los intervalos de 0 a 10 puntos, observando además reducidos porcentajes en la escala de logro esperado y destacado en ambos grupos, además se observa que los dos grupos son similares en el bajo rendimiento académico en el área de matemática, en la dimensión resolución de ejercicios multiplicativos.

Tabla 8

Prueba de salida de la resolución de ejercicios multiplicativo de estudiantes del tercer grado de la IEP N° 70025 Independencia Nacional Puno - 2018

Evaluación cualitativa	Escala de Calificación	Grupo control		Grupo experimental	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
C: Logro Inicial	[00 - 10]	11	47.8%	0	0.0%
B: Logro en Proceso	[11 - 13]	5	21.7%	5	19.2%
A: Logro Esperado	[14 - 17]	5	21.7%	7	26.9%
AD: Logro destacado	[18 - 20]	2	8.7%	14	53.8%
Total		23	100.0%	26	100.0%

Fuente: Prueba de salida de estudiantes del tercer grado de la IEP N° 70025 Independencia Nacional Puno - 2018.

En la tabla 8 se evidencian resultados de la prueba de salida de la resolución de ejercicios multiplicativo de estudiantes del tercer grado de la IEP N° 70025 Independencia Nacional Puno -2018. Se observa que el 47,8% de los estudiantes del grupo control se ubican en la escala de inicio con notas de 0 a 10 puntos, mientras que, el 53,8% de los estudiantes del grupo experimental se ubican en la escala de logro destacado con notas en los intervalos de 18 a 20 puntos, observando que, 14 estudiantes de 26, han logrado ubicarse en los estándares establecidos por el ministerio de educación luego de la aplicación del tablero de Montessori como material educativo en el aprendizaje de noción de la multiplicación, deduciendo que los estudiantes se ven estimulados, utilizan los procesos cognitivos de la imaginación y abstracción, desarrollan la participación activa en el proceso del aprendizaje de noción de la multiplicación.

Tabla 9

Estadísticos de grupo

	Grupo de investigación	N	Media	Desviación estándar.	Error estándar. de la media
Resolución de ejercicios multiplicativo	Grupo experimental	26	15,12	3,024	,593
	Grupo control	23	10,00	3,656	,762

Los estadísticos de grupo, muestran resultados de la prueba de salida en la dimensión de noción de multiplicación, la media del grupo control es 10 puntos, con desviación



estándar de 3,656 y la media del grupo experimental es 15,12 puntos con desviación estándar de 3,6024, ello implica que los estudiantes del grupo experimental tienen mejor media y menor desviación estándar, lo que indica que existe menos dispersión, mayor homogeneidad y por ende un mejor rendimiento académico, luego de la aplicación, de la estrategia del tablero de Montessori, en el aprendizaje de noción de la multiplicación.

Tabla 10
Prueba “t” de student para muestras independientes

		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
Resolución de ejercicios multiplicativo	Se han asumido varianzas iguales	5,359	47	,000	5,115
	No se han asumido varianzas iguales	5,296	42,874	,000	5,115

La diferencia de medias es de 5,115 puntos superior en la prueba de salida del grupo experimental, respecto al grupo control y por el valor de probabilidad de 0,000 se demuestra que la es significativa a un 95% de confianza ubicándose dentro de los parámetros de los intervalos inferior y superior.

La prueba “t” de student calculada, muestra un valor de $t_c = 5,359$ y cae en la zona de rechazo de la hipótesis nula H_0 , por lo tanto, aceptamos la hipótesis alterna H_a ; es decir; es eficaz el uso del tablero de Montessori como material educativo en el aprendizaje de noción de la multiplicación.

Resultados del objetivo general

Tabla 11
Prueba de salida de grupo control y experimental del tercer grado de la IEP N° 70025 Independencia Nacional Puno - 2018

Evaluación cualitativa	Escala de Calificación	Grupo control		Grupo experimental	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
C: Logro Inicial	[00 - 10]	16	69.6%	0	0.0%
B: Logro en Proceso	[11 - 13]	4	17.4%	5	19.2%
A: Logro Esperado	[14 - 17]	3	13.0%	7	26.9%
AD: Logro destacado	[18 - 20]	0	0.0%	14	53.8%
Total		23	100.0%	26	100.0%

Fuente: Prueba de salida de estudiantes del tercer grado de la IEP N° 70025 Independencia Nacional Puno - 2018

En la tabla 11 se evidencian resultados de la prueba de salida de estudiantes del tercer grado de la IEP N° 70025 Independencia Nacional Puno - 2018. Donde el 69,6% de los estudiantes del grupo control se ubican en la escala de inicio con notas de 0 a 10 puntos, mientras que, el 53,8% de los estudiantes del grupo experimental se ubican en la escala de logro destacado con notas en los intervalos de 18 a 20 puntos, observando que, 14 estudiantes de 26, han logrado ubicarse en los estándares establecidos para una educación



de calidad, comprobando que es eficaz el uso del tablero de Montessori como material educativo en el aprendizaje de noción de la multiplicación en los niños y niñas del tercer grado “A” de la Institución Educativa Primaria N° 70025 Independencia Nacional - Puno 2018, además se observa que los estudiantes identifican y comprenden los elementos de la multiplicación, representa el aprendizaje de noción de la multiplicación en forma gráfica y simbólica.

Tabla 12
 Estadísticos de grupo

	Grupo de investigación	N	Media	Desviación estándar.	Error estándar. de la media
Noción de multiplicación	Grupo experimental	26	15,577	2,745	,538
	Grupo control	23	9,587	3,085	,643

Los estadísticos de grupo, muestran resultados de la prueba de salida de los grupo control y experimental, donde en el primer grupos la media es 9,587 puntos, con desviación estándar de 3,085 y la media del grupo experimental es 15,57 puntos con desviación estándar de 2,745, ello indica que los estudiantes del grupo experimental tienen mejor media y menor desviación estándar, lo que indica que existe menos dispersión, mayor homogeneidad y por ende un mejor rendimiento académico, luego de la aplicación, de la estrategia del tablero de Montessori, el aprendizaje de noción de la multiplicación en los niños y niñas del tercer grado “A” de la Institución Educativa Primaria N° 70025 Independencia Nacional Puno - 2018.

Tabla 13
 Prueba “t” de student para muestras independientes

		t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
Noción de multiplicación	Se han asumido varianzas iguales	7,194	47	,000	5,99
	No se han asumido varianzas iguales	7,142	44,430	,000	5,99

La diferencia de medias es de 5,99 puntos superior en la prueba de salida del grupo experimental, respecto al grupo control y por el valor de probabilidad de 0,000 se demuestra que la es significativa a un 95% de confianza ubicándose dentro de los parámetros de los intervalos inferior y superior. La prueba “t” de student calculada, muestra un valor de $t_c = 7,194$ y cae en la zona de rechazo de la hipótesis nula H_0 , por tanto, aceptamos la hipótesis alterna H_a ; es decir; la aplicación del tablero de Montessori como material educativo es eficaz en la resolución de ejercicios de la multiplicación de números naturales en estudiantes del tercer grado de la IEP N° 70025 Independencia



Nacional Puno - 2018.

Tabla 14

Nivel de logro de los estudiantes tercer grado de la IEP N° 70025 Independencia Nacional Puno - 2018

Evaluación cualitativa	Escala de Calificación	Grupo experimental			
		Antes		Después	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
C: Logro Inicial	[00 - 10]	24	92.3%	0	0.0%
B: Logro en Proceso	[11 - 13]	2	7.7%	5	19.2%
A: Logro Esperado	[14 - 17]	0	0.0%	7	26.9%
AD: Logro destacado	[18 - 20]	0	0.0%	14	53.8%
Total		26	100.0%	26	100.0%

Fuente: Prueba de entrada y salida de estudiantes del tercer grado de la IEP N° 70025 Independencia Nacional Puno - 2018.

En la tabla 14 se evidencian resultados del nivel de logro de los estudiantes tercer grado de la IEP N° 70025 Independencia Nacional Puno - 2018. Donde el 92,3% de los estudiantes del grupo experimental en la prueba de entrada se ubican en la escala de inicio con notas de 0 a 10 puntos, mientras que, el 53,8% de los estudiantes del grupo experimental en la prueba de salida se ubican en la escala de logro destacado con notas en los intervalos de 18 a 20 puntos, observando que, 14 estudiantes de 26, han logrado ubicarse es la escala de logro destacado, antes hubo 24 estudiantes en inicio, ahora con el uso del tablero de Montessori como material educativo en el aprendizaje de noción de la multiplicación son 21 estudiantes que se ubican en la escala de logro esperado a logro destacado, lo que evidencia un avance significativo con la estrategia planteada en la presente investigación, porque los estudiantes resuelven ejercicios de multiplicación, respetando el procedimiento y demuestra la valides del proceso de la resolución de ejercicios de la multiplicación.

Tabla 15

Estadísticos de grupo

Grupo de investigación	N	Media	Desviación estándar.	Error estándar. de la media
Prueba de Salida Grupo experimental	26	15,58	2,745	,538
Prueba de entrada Grupo experimental	26	7,27	1,675	,328

Los estadísticos de grupo, muestran resultados de la prueba de entrada y salida del grupo experimental, donde en la prueba de entrada la media es 7,27 puntos, con desviación



estándar de 1,675 y la media en la prueba de salida es 15,58 puntos con desviación estándar de 2,745, ello indica que los estudiantes del grupo experimental en la prueba de salida tienen mejor media y menor desviación estándar, lo que indica que existe menos dispersión, mayor homogeneidad y por ende un mejor rendimiento académico es eficaz, luego de la aplicación, de la estrategia del tablero de Montessori, en el aprendizaje de noción de la multiplicación en los niños y niñas del tercer grado “A” de la IEP N° 70025 Independencia Nacional Puno - 2018.

Tabla 16
Prueba t de student para muestras independientes

		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
Prueba de entrada y salida	Se han asumido varianzas iguales	13,175	50	,000	8,308
	No se han asumido varianzas iguales	13,175	41,348	,000	8,308

La diferencia de medias es de 8,308 puntos superior en la prueba de salida que en la de entrada del grupo experimental, por el valor de probabilidad de 0,000 se demuestra que la prueba es significativa a un 95% de confianza ubicándose, dentro de los parámetros de los intervalos inferior y superior.

La prueba “t” de student calculada, muestra un valor de $t_c = 13,175$ y cae en la zona de rechazo de la hipótesis nula H_0 , por lo tanto, aceptamos la hipótesis alterna H_a ; es decir; la aplicación del tablero de Montessori como material educativo es eficaz en la resolución de ejercicios de la multiplicación de números naturales en estudiantes del tercer grado de la IEP N° 70025 Independencia Nacional Puno - 2018.

Discusión

Los resultados se han contrastado con los antecedentes y los objetivos de la presente investigación: En el primer objetivo específico. Identificar si es eficaz del tablero de Montessori como material educativo en la comprensión de noción de la multiplicación en matemática, se llegó al siguiente resultado, existe diferencia significativa en la prueba de salida del grupo experimental, con 10,411 puntos en promedio mejor al grupo control y por el valor de probabilidad de 0,000 se demuestra que la es significativa a un 95% de confianza, además la prueba “t” de student calculada, muestra un valor de $t_c = 8,619$ y cae en la zona de rechazo de la hipótesis nula por lo tanto, aceptamos la hipótesis alterna H_a ; es decir, es eficaz el uso del tablero de Montessori como material educativo en el

aprendizaje de la noción de la multiplicación, similar resultado se obtiene el siguiente investigación

Barragan & Gonzales (2010) en su tesis “Elaboración y aplicación del material de Montessori que dinamice el proceso de enseñanza - aprendizaje en las niñas del primer año de Educación Básica Paralelo "A" de la escuela Elvira Ortega, del Cantón Latacunga, Parroquia la Matriz, durante el periodo lectivo 2009-2010” llega a la siguiente conclusión: que el material educativo es un valioso medio para enseñar a las niñas e influir en su formación intelectual, afectiva, física y emocional; también, se determina que cada niña trabaja a su propio ritmo, de aquí que la niña rápida no se vea retenida por la lenta, ni esta, al tratar de alcanzar a la primera; y finalmente, el material Montessori desarrolla la totalidad de la personalidad de las niñas, no solo sus facultades intelectuales, sino también su iniciativa y elección independiente junto con sus complementos emocionales.

En el segundo objetivo específico, comprobar si es eficaz del tablero de Montessori como material educativo en la resolución de ejercicios de la multiplicación, llegamos al siguiente resultado: La diferencia de medias es de 5,115 puntos superior en la prueba de salida del grupo experimental, respecto al grupo control y por el valor de probabilidad de 0,000 se demuestra que la es significativa a un 95% y la prueba “t” de student calculada, muestra un valor de $t_c = 5,359$ y cae en la zona de rechazo de la hipótesis nula, por lo tanto, aceptamos la hipótesis alterna; es decir; es eficaz el uso del tablero de Montessori como material educativo en el aprendizaje de noción de la multiplicación.

El siguiente autor Coaquira & Pomari (2016) “La yupana como material educativo en el aprendizaje de la adición y sustracción en las niñas y niños del segundo grado de la I.E.P. N° 70047 Huáscar de Puno en el año 2013” llega a la conclusión el material educativo de la Yupana es eficaz en el aprendizaje de la adición y sustracción en los niños y niñas.

En el objetivo general planteado, determinar si es eficaz el tablero de Montessori como material educativo en el aprendizaje de noción de la multiplicación en los niños y niñas del tercer grado “A” de la IEP N° 70025 Independencia Nacional - Puno 2018.

Se han logrado resultados similares con la aplicación de presente investigación, concluyendo; la aplicación del tablero de Montessori como material educativo, es eficaz en el aprendizaje de noción de la multiplicación de números naturales lo cual se evidencia en la tabla y figura 6. Porque el 80,7% de los estudiantes del grupo experimental se ubican en la escala de logro esperado a logro destacado, con notas en los intervalos de 14 a 20 puntos, observando que, 21 estudiantes de 26, han logrado ubicarse en los estándares establecidos propuestos por el Ministerio de Educación, además los estadísticos de grupo,



muestran una media en la prueba de salida es 15,58 puntos con desviación estándar de 2,745, lo que evidencia menos dispersión, mayor homogeneidad y por ende es eficaz rendimiento académico, por el valor de probabilidad de 0,000 se demuestra que la prueba es significativa a un 95% de confianza, finalmente la prueba “t” de student calculada, muestra un valor de $t_c = 13,175$ y cae en la zona de rechazo de la hipótesis nula, por tanto, queda demostrada la hipótesis de investigación.

Similar resultado obtiene el siguiente autor: Nureña & Morales (2015) en su investigación Programa Montessori basado en el enfoque Montessori para desarrollar las capacidades Matemáticas en los niños y niñas de tres años de la I.E.P. N°215 en Trujillo llegaron a la siguiente conclusión: Se demuestra que el enfoque de aplicación del programa Montessori basado en el enfoque Montessori, desarrolla significativamente las capacidades matemáticas en los niños; también, el enfoque Montessori empleado en el programa, resultó ser eficaz en los niños de tres años se enfatizaron en vivenciarían con el cuerpo, material y representación.

CONCLUSIONES

La aplicación del tablero de Montessori como material educativo es eficaz en el aprendizaje de noción de la multiplicación de números naturales lo cual se evidencia en la tabla y figura 6. Porque el 80,7% de los estudiantes del grupo experimental se ubican en la escala de logro esperado a logro destacado, con notas en los intervalos de 14 a 20 puntos, observando que, 21 estudiantes de 26, han logrado ubicarse en los estándares establecidos propuestos por el Ministerio de Educación, además los estadísticos de grupo, muestran una media en la prueba de salida es 15,58 puntos con desviación estándar de 2,745, lo que evidencia menos dispersión, mayor homogeneidad y por ende un eficaz rendimiento académico, por el valor de probabilidad de 0,000 se demuestra que la prueba es significativa a un 95% de confianza, finalmente la prueba “t” de student calculada, muestra un valor de $t_c = 13,175$ y cae en la zona de rechazo de la hipótesis nula, por tanto, queda demostrada la hipótesis de investigación.

Es eficaz el uso del tablero de Montessori como material educativo en la comprensión de noción de la multiplicación en matemática, la que se evidencia en la tabla y figura 3. porque, el 69,2% de los estudiantes del grupo experimental se ubican en la escala de logro destacado con notas en los intervalos de 18 a 20 puntos, observando que, 18 estudiantes de 26 han logrado ubicarse en los estándares establecidos, además los estadísticos de grupo, muestran resultados de la prueba de salida en la dimensión de noción de



multiplicación, la media del grupo control es 7,43 con desviación estándar de 5,071 y la media del grupo experimental es 17,85 con desviación estándar de 3,295, ello implica mayor homogeneidad y mejor rendimiento académico, donde la diferencia de medias 10,411 puntos y el valor de probabilidad de 0,000 la que se demuestra que la es significativa a un 95% de confianza y la prueba “t” de student calculada, muestra un valor de $t_c = 8$, por tanto, aceptamos la hipótesis de investigación.

Es eficaz el uso del tablero de Montessori como material educativo en la resolución de ejercicios de la multiplicación. La que se evidencia en la tabla y figura 5. Porque el 53,8% de los estudiantes del grupo experimental se ubican en la escala de logro destacado con notas en los intervalos de 18 a 20 puntos, observando que, además los estadísticos de grupo, muestran una media de 15,12 puntos con desviación estándar de 3,6024, ello implica que los estudiantes del grupo experimental tienen mejor media y menor desviación estándar, lo que indica que existe menos dispersión, mayor homogeneidad y por ende un mejor rendimiento académico, luego de la aplicación, de la estrategia del tablero de Montessori, en el aprendizaje de noción de la multiplicación, con la prueba “t” de student calculada, de $t_c = 5,359$ y cae en la zona de rechazo de la hipótesis nula, demostrando con ello la hipótesis de investigación.

AGRADECIMIENTO

A la Institución Educativa Primaria Independencia Nacional 70025 por la oportunidad que me ha brindado, para realizar la investigación, a los docentes y niños de dicha Institución Educativa por brindarnos su apoyo incondicional durante el desarrollo de la presente investigación.

REFERENCIAS

- Alonso Berenguer, C. I., & Martínez Sánchez, C. N. (2003). La resolución de problemas matemáticos. una caracterización histórica de su aplicación como vía eficaz para la enseñanza de la matemática. *Revista Pedagógica Universitaria*, 87.
- Barragan Gusman, D. M., & Gonzales Masache, G. T. (2009-2010). *Elaboración y aplicación del material de Montessori que dinamice el proceso de enseñanza -aprendizaje en las niñas del primer año de Educación Básica Paralelo "A" de la escuela Elvira Ortega, del Cantón Latacunga, Parroquia la Matriz, durante el periodo lec.* Latacunga - Ecuador: Universidad Técnica de Cotopaxi.
- Bravo, J. A. (2007). Enseñanza de la multiplicación aritmética: una barrera epistemológica. *Revista iberoamericana de educación*. n° 43 (2007). pp.119-130, 119-130.
- Gomez, C. M. (1991). *Enseñanza de la multiplicación y división; matemáticas cultura y aprendizajes.* Madrid, España: Síntesis.
- Grau, D. (29 de Marzo de 2016). Obtenido de <https://www.ellahoy.es/mamá/articulo-tablas-de-multiplicar-segun-el-metodo-Montessori/238723/>
- Grau, D. (29 de marzo de 2016). *ellahoy*. Obtenido de tablas de multiplicar según el método Montessori: <https://www.ellahoy.es/mamá/articulo/tablas-de-multiplicar-segun-el-metodo-montessori/238723/>



- Grau, D. (29 de Marzo de 2016). *Ellahoy*. Obtenido de tablas de multiplicar segun el metodo montessori: <https://www.ellahoy.es/mama/articulo/tablas-de-multiplicar-segun-el-metodo-montessori/238723/>
- Nureña Vidal , D. N., & Rondon Morales , S. S. (2015). *programa Matessori Basado en el Enfoque Montessori para desarrollar las capacidades Matematicas en los niños de tres años de la I.E.N°215*. Trujillo: Universidad Nacional de Trujillo.
- Palomino Quispe, G. P. (2013). *Investigación cualitativa y cuantitativa en ciencias sociales y de la educación*. Puno: UNA-Puno.
- Pomari Huayta, V., Coaquira, L., & Pomari, V. (2016). *La yupana como material educativo en el aprendizaje de la adición y sustracción de las niñas y niños del segundo grado de la I.E.P. N° 70047 "Huascar" de Puno en el año 2013*. Puno: UNA - Puno.
- Quispe Quispe, G. O., & Bejar Mamani, Y. (2021). La estrategia “el zorro y las ovejas” en la resolución de problemas aditivos en niños y niñas del segundo grado de primaria. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(1), 22–41. <https://doi.org/10.53595/rlo.2021.1.003>
- Valero, V. Chura, R., & Coapaza, M. (2017). La enseñanza y aprendizaje de la matemática en el primer grado de educación primaria. *Revista de Investigaciones de la Escuela de Posgrado de la UNA Puno*, 6(2), 195-201. <https://doi.org/10.26788/epg.v6i2.100>





ARTÍCULO

REDES SOCIALES Y SU INFLUENCIA EN LA PERFORMANCE
ORTOGRÁFICA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

SOCIAL NETWORKS AND THEIR INFLUENCE ON SPELLING
PERFORMANCE OF UNIVERSITY STUDENTS

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.012>

Percy Elvis Vilca Mamani

Universidad Nacional del Altiplano
<https://orcid.org/0000-0003-3967-3416>
elvis.leo.vilca@gmail.com

Katty Maribel Calderon Quino

Universidad Nacional del Altiplano
<https://orcid.org/0000-0002-1356-3182>
kattycalderon@unap.edu.pe

RESUMEN

El propósito de la investigación fue establecer la influencia del uso de las redes sociales en la performance ortográfica en los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Secundaria de la UNA- Puno en el año académico 2019-I. La población de estudio estuvo constituida por los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, es decir, se tomó a los estudiantes del primer semestre al décimo semestre. De esta población se tomó una muestra de tipo probabilístico aplicándose la fórmula correspondiente. Se utilizó la técnica de encuesta, siendo su instrumento de investigación el cuestionario, y para el segundo objetivo específico de la investigación se utilizó la técnica de examen y el instrumento de investigación la prueba de performance ortográfico. Los resultados indican que el uso de las redes sociales influye significativamente en la performance ortográfica en los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNA Puno en el año académico 2019-I.

Palabras clave: Ortografía, performance ortográfica, redes sociales, signos de puntuación, tildación

ABSTRACT

The purpose of the research was to establish the use of social networks in orthographic performance in students of the Professional School of Secondary Education of UNA- Puno in the academic year 2019-I. The study population consisted of the students of the Professional School of Secondary Education, that is, the students were taken from the first semester to the tenth semester. A probabilistic type sample was taken from this population applying the corresponding formula. The survey technique was used, the questionnaire being its research instrument, and for the second specific objective of the research, the Orthographic performance examination technique was used, and its research instrument was the Orthographic performance test. The results indicate that the use of social networks significantly influences spelling performance in students of the



Professional School of Secondary Education of the Faculty of Education Sciences of UNA Puno in the academic year 2019-I.

Keywords: Spelling, spelling performance, social media, punctuation, tildation

INTRODUCCIÓN

En la actualidad las redes sociales se han convertido en uno de los medios de comunicación más utilizados, ya que estas redes son comunidades virtuales conformadas por usuarios, que pueden ser conocidos del colegio, amigos o compañeros de la universidad, amigos del trabajo, etc. Además, permite la interacción entre los usuarios de una manera fácil y rápida. Así mismo les permite compartir fotos, videos y diferentes recursos, haciendo que estas redes crezcan rápidamente, un ejemplo de las mismas es Facebook. Sin embargo, el uso inadecuado de las redes sociales presenta desventajas, como la adicción, el tiempo que ocupa su uso y su consecuencia en el rendimiento académico de los universitarios.

Así mismo, Molina (2012) indica que Facebook es una red social que actualmente se ha convertido en un medio de comunicación masivo, que además de entretener con juegos y comunicación gratuita es informativo y conlleva a la pronta emisión y recepción de información. Y se ha expandido en poco tiempo y a partir de los avances tecnológicos ha logrado modificar la forma de comunicación tradicional. Este tipo de comunicación ha generado en las personas nuevas actitudes y creencias compartidas.

En los estudiantes de la Universidad Nacional de Altiplano, el Facebook se ha convertido en una adicción, esto se debe a que inician utilizando Facebook como una actividad agradable, que termina en una dependencia psicológica, que incluso obliga a perder el interés por otras actividades que anteriormente eran gratificantes y manifiestan ansiedad al abandonar su uso o cerrar la página. Como se menciona en lo siguiente:

Esta adicción puede llegar a crear un círculo vicioso que influye en la familia, amigos e incluso en el rendimiento escolar y como consecuencia de ello algunos adolescentes presentan menores calificaciones en comparación con aquellos que no muestran adicción o simplemente no se han suscrito a una red social. El ingreso constante de los estudiantes a revisar la página mientras realizan tareas, es la principal distracción. (Molina, 2012, pág. 22).

Así mismo, con la aparición de nuevas tecnologías como aparatos que son los celulares, laptops, tablets, etc. Los jóvenes universitarios utilizan estas tecnologías, durante las horas de clases, perdiendo el interés en del tema que se está tratando ya que prefieren los



jóvenes estar conectado al Facebook para estar al pendiente de sus contactos u otros fines relacionados con el Facebook.

Otros autores que apoyan a nuestra suposición señalando es que “encontraron que los estudiantes esperan y llegan con entusiasmo al aula de informática con el fin de realizar las actividades propuestas, la mayoría de ellos con mucha frecuencia prefieren utilizar las redes sociales durante gran parte de la clase”. (Hernández & Castro ,2014, pág.17).

Esto indica que durante las dos horas de clase que los estudiantes están frente al computador, la gran mayoría de ellos dedican el tiempo al uso de las redes sociales, desaprovechando la oportunidad de adquirir nuevos conocimientos a través de los actividades y talleres informáticos que el docente tiene planteado, lo que se ve reflejado al final del periodo, en el rendimiento académico del área, el cual es bajo.

La literatura respecto a las redes sociales indica que, son consideradas plataformas web donde se crean perfiles con datos personales, como el nombre, ocupación, hobbies; también se puede compartir información, imágenes, fotografías y apreciaciones personales. Especialmente los adolescentes hacen uso de estos espacios para darse a conocer a sus contactos virtuales, con el fin de integrarse mejor. López et al., (2016), refirieron que las redes sociales online son prestaciones otorgadas por medio del Internet y hacen posible que los usuarios generen un perfil público, en el cual pueden mostrar información personal y datos de sí mismo. Además, Celaya (2008) define a uso de las redes sociales como lugares en Internet donde las personas publican y comparten todo tipo de información, personal y profesional, con terceras personas, conocidos y absolutos desconocidos.

Por su parte, Del Barrio & Ruiz (2014) afirman que el concepto fundamental de red es muy sencillo. Se trata de una combinación entre diferentes elementos que, por medio de conexiones especiales, se fortalecen al intercambian recíprocamente sus elementos entre sí, dando origen a unidades nuevas. cada nodo en la red representa a una unidad y cada hilo es el canal mediante el cual esas unidades se enlazan usando diversidad de flujos. Por otra parte, Holguín (2016) menciona que muchos jóvenes que cuentan con muchas y variadas amistades virtuales menoscaban el tiempo que le dedican a los más próximos: la familia, los compañeros de clase o de trabajo, los vecinos, en fin, a los integrantes de su red social primaria. Por ende, se menciona que las redes sociales permiten acercar a los que están y alejar a los que están cerca.

Respecto a la performance ortográfica, se conoce que está referido a la agrupación de reglas que regulan la escritura de una lengua. Estas normas son acuerdos convencionales



de una comunidad lingüística y tienen carácter arbitrario. Su finalidad es conservar la unidad de la lengua en su modo escrito. Como en otras lenguas, la escritura española representa al habla por medio de signos gráficos (letras). A cada fonema le debe corresponder una letra; pero cuando esto no ocurre se producen confusiones. (RAE, 2001). La ortografía es considerada como un vínculo que hace posible que tanto el que escribe y el que descifra lo escrito se entiendan recíprocamente; por eso es menester que el emisor utilice en forma correcta el lenguaje escrito, formulando textos con claridad, precisión y sin confusiones. (Contreras, 2020).

Cáceres (2014) menciona etimológicamente la palabra ortografía proviene del latín, y consta de dos voces, la primera es “orto” y significa recto, correcto y erguido, y la segunda es “grafía” que significa escritura. Aportando a la idea anterior, Salcedo (2008) define que la ortografía como el estudio de la naturaleza y utilización de los símbolos de un sistema de escritura. Buena ortografía; significa reproducir con precisión y en sus órdenes apropiadas las letras que componen una palabra. Por lo tanto, el que sabe de ortografía quiere decir que conoce la correcta escritura y por ende las normas que regulan la escritura de las palabras.

La performance ortográfica en la presente investigación comprende a tres dimensiones principales como son: los signos de puntuación, el uso de grafías y la tildación. En la RAE (2001) se menciona que la puntuación, el uso de grafías y las normas generales de la acentuación son las clasificaciones de la ortografía. Por su parte, Sánchez (2006) sostiene y define que existen tres tipos de ortografía como son: ortografía literal (grafías), ortografía acentual (tildación), y la ortografía de los signos de puntuación. En esta investigación se asumió el supuesto que la performance ortográfica influye en una medida significativa y está ligada directamente con la performance ortográfica en los estudiantes. Este supuesto se basa en Margullón (2017), quien sostiene que el uso de las redes sociales por parte de los jóvenes de hoy se hace más frecuente en el manejo de la palabra, esto ha llevado a crear un nuevo lenguaje denominado lenguaje virtual que no sigue las reglas ortográficas, esto afecta negativamente en nuestro lenguaje, y más en jóvenes que aprenden normas ortográficas para después no llevarlos a la práctica cuando redactan un texto. Por otro lado, se sabe que “los recursos digitales se encuentran ideas como competencias digitales, redes sociales e Internet las cuales buscan guiar una relación entre ellas y los conceptos de la ortografía” (Hincapié & Romero, 2015, pág.10)

En general en la población investigada se ha podido detectar previamente que los estudiantes tienen errores ortográficos, no practican ni aplican la ley general de tildación



ni los usos de grafías y más si se trata de los signos de puntuación, A su vez en gran mayoría no tienen conocimiento de las reglas ortográficas. Estas situaciones son los indicadores que evidencian la existencia del problema. Por ello, a partir de estas consideraciones la investigación tuvo como objetivo establecer la influencia del uso de las redes sociales en la performance ortográfica en los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNA Puno en el año académico 2019-I.

MATERIALES Y MÉTODOS

Lugar de estudio

El lugar de estudio corresponde a la Facultad de Ciencias de la Educación, Escuela Profesional de Educación Secundaria ubicada en la Ciudad Universitaria, av. Sesquicentenario N° 1150 de Puno. El periodo de duración de la investigación abarca desde el de marzo hasta julio del 2019, esto correspondiente al semestre académico de 2019-I.

Descripción de métodos

El enfoque que aborda el estudio es cuantitativo debido a que se desea obtener la recopilación de datos para medir el suceso de estudio Hernandez, et al (2014). El diseño de investigación que se asumió fue el descriptivo explicativo.

La población de estudio estuvo constituida por 967 estudiantes, de los cuales 501 son varones y 466 Son mujeres. Esta población corresponde a los estudiantes del primer a decimo semestre de la escuela profesional de educación secundaria. El tamaño de muestra que se investigó fue de 308 seleccionado por un criterio probabilístico y un muestreo por estratos.

La técnica utilizada para lograr los objetivos planteados fue la encuesta. Según López et al., (2015) refiere que una de las técnicas de investigación social es la encuesta; y es la que más se usa en el ámbito de la Sociología; y de allí ha trascendido estrictamente al área de la indagación científica, para tornarse en un quehacer cotidiano que todo investigador hace uso. Es decir, para el primer objetivo específico de la investigación se utilizó la técnica de encuesta y para el segundo objetivo específico de la investigación se utilizó la técnica de examen de performance Ortográfico.

El instrumento utilizado para recopilar los datos que permitan mostrar la influencia del uso de las redes sociales en la performance ortográfica de los estudiantes fue el cuestionario elaborado por Salas & Ecurra (2014), el cual se sometió a juicio de expertos



para su validación; estuvo constituido por 31 preguntas y basado en indicadores del DSM-IV-R para adicción a sustancias; los cuales fueron adaptados al concepto de adicción a redes sociales. La escala es de tipo Likert y los calificativos van de uno (nunca) a cinco (siempre) en una escala ordinal. Los autores evitaron utilizar el concepto “adicción” en el cuestionario para evitar posibles sesgos en las respuestas de los jóvenes. El instrumento consta de siete preguntas que recoge datos sobre el uso, frecuencia y utilidad de las redes sociales; y 24 preguntas cerradas de opción múltiple, dividido en tres dimensiones: Obsesión por las RR.SS.; falta de control personal y uso excesivo de las RRSS.

El siguiente instrumento es la prueba de performance ortográfica, fue utilizada por Bermúdez et al., (2016), que se sometió a juicio de expertos para su validación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Resultados del uso de redes sociales

Tabla 1
 Resultados del uso de las redes sociales.

Uso de las redes sociales	Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Rara vez		Nunca	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
	Estudiante conectado a las redes sociales	40	13%	204	66%	32	10%	26	9%	6
Estudiante con la necesidad de conectarse a las redes sociales	104	34%	142	46%	40	13%	20	6%	2	1%
Total	144	24%	346	56%	72	12%	46	8%	8	2%

En la tabla 1 se observa que 180 estudiantes (58%) indican que casi siempre utilizan las redes sociales, 62 estudiantes (12%) manejan siempre las redes sociales, 34 estudiantes (12%) muestran que algunas veces utilizan las redes sociales, 26 estudiantes (8%) evidencian que rara vez hacen uso de las redes sociales y solo 6 estudiantes (2%) muestran que nunca han utilizado las redes sociales. De los datos expuestos se deduce que la mayoría de los estudiantes manejan y acceden constantemente las redes sociales por diferentes razones y motivos por parte de los estudiantes.

Resultados de la dimensión estudiante conectado a las redes sociales

En la tabla 2 se observa que 204 estudiantes (65%) indican que casi siempre están conectados a las redes sociales, 40 estudiantes (13%) siempre están conectados a las redes sociales, 32 estudiantes (10%) muestran que algunas veces están conectados a las redes sociales, 26 estudiantes (8%) evidencian que rara vez están conectados las redes sociales y solo 6 estudiantes (2%) muestran que nunca han estado conectado a las redes sociales.



De la tabla 10, de la figura 2 se deduce que la mayoría de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Escuela Profesional de Educación Secundaria de la UNA Puno han estado conectado a las redes sociales y se ubican en la escala casi siempre, es decir la mayoría de los estudiantes crean cuentas verídicas, acceden a las redes, etc.

Tabla 2
Resultados de la dimensión estudiante conectado a las redes sociales

Estudiante conectado a las redes sociales	Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Rara vez		Nunca	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Frecuencia con que el estudiante se conecta a las redes sociales	40	9%	204	33%	32	11%	26	19%	6	10.71%
Frecuencia con el estudiante conoce a sus amigos de redes sociales	100	23%	108	17%	60	21%	30	22%	10	17.86%
Frecuencia con que el estudiante crea cuentas nuevas con datos verídicos.	90	20%	118	19%	70	24%	20	15%	10	17.86%
Frecuencia con que el estudiante es atraído por las redes sociales	120	27%	88	14%	50	17%	30	22%	20	35.71%
Frecuencia con que el estudiante pasa mayor tiempo en la red	90	20%	100	16%	78	27%	30	22%	10	17.86%
Total	440	100%	618	100%	290	100%	136	100%	56	100%

Resultados de la dimensión estudiante con necesidad de conectarse a las redes sociales

Tabla 3
Resultados de la dimensión estudiante con necesidad de conectarse a las redes sociales.

Escalas	Siempre		Casi siempre		A veces		Rara vez		Nunca	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Frecuencia con que el estudiante está ligado a constantemente a las redes sociales.	40	11%	204	39%	32	15%	26	25%	6	13.04%
Frecuencia con que el estudiante tiene la necesidad de estar conectado a la red.	100	28.57%	108	21%	60	28%	30	28%	10	21.74%
Frecuencia con que el estudiante se propone dejar las redes sociales.	90	26%	118	23%	70	33%	20	19%	10	21.74%
Frecuencia con que el estudiante controla sus ansias de conectarse a la red.	120	34%	88	17%	50	24%	30	28%	20	43.48%
Total	350	100%	518	100%	212	100%	106	100%	46	100.00%

En la tabla 3 se observa que 142 estudiantes (46%) señalan que casi siempre tienen la necesidad de conectarse a las redes sociales, 104 estudiantes (34%) siempre tienen la



necesidad de conectarse a las redes sociales, 40 estudiantes (13%) muestran que algunas veces tienen la necesidad de conectarse a las redes sociales, 20 estudiantes (6%) evidencian que rara vez tienen la necesidad de conectarse a las redes sociales y solo 2 estudiantes (1%) muestran que nunca han estado conectado a las redes sociales.

De la tabla 3 se deduce que la mayoría de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Escuela Profesional de Educación Secundaria de la UNA Puno tienen la necesidad de conectarse a las redes sociales y se ubican en la escala casi siempre, es decir la mayoría de los estudiantes crean cuentas, acceden a las redes, el estudiante controla sus ansias de conectarse a la red, etc.

Resultados del performance ortográfico

Tabla 4
 Resultados del performance ortográfico.

Performance Ortográfico	Muy bueno (18-20)		Bueno (14-17)		Regular (11-13)		Deficiente (06-10)		Pésimo (01-05)	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Signos de puntuación	50	22%	204	47%	32	20%	26	34%	6	23%
Uso de grafías	90	39%	108	25%	60	37%	30	39%	10	38%
Tildación	90	39%	118	27%	70	43%	20	26%	10	38%
Total	230	100%	430	100%	162	100%	76	100%	26	100%

En la tabla 4 se observa que 114 estudiantes (37%) alcanzaron un nivel de performance ortográfico (PO) regular, 64 estudiantes (21%) alcanzaron un nivel de PO pésimo, 62 estudiantes (20%) evidencian un nivel de PO deficiente, 36 estudiantes (12%) muestran un nivel del PO bueno y solo 32 estudiantes (10%) evidencian un nivel de PO muy bueno. También se deduce que la mayoría de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Escuela Profesional de Educación Secundaria de la UNA Puno en la performance ortográfica el nivel es regular, es decir la mayoría de los estudiantes manejan regularmente el uso adecuado y correcto de los signos de puntuación, el uso de grafías y la tildación. Asumiendo esto como un resultado regular correspondiendo a la nota de 11 a 13.

Resultados de la dimensión de los signos de puntuación

En la tabla 5 se observa que 145 estudiantes (47%) indican que el nivel en el manejo de los signos de puntuación es bueno, 63 estudiantes (20%) se muestran con un nivel muy bueno de manejo de los signos de puntuación, 32 estudiantes (10%) evidencian un manejo regular de los signos de puntuación, 42 estudiantes (14%) muestran un nivel



deficiente en el manejo de los signos de puntuación y solo 26 estudiantes (8%) evidencian un nivel pésimo de los signos de puntuación es pésimo. También se deduce que la mayoría de los estudiantes, en el manejo de los signos de puntuación es buena, referente a la coma, el punto, dos puntos, los signos auxiliares tomándose en cuenta las reglas y normas de estos indicadores.

Tabla 5
Resultados de la dimensión de los signos de puntuación.

Signos de puntuación	Muy bueno (18-20)		Bueno (14-17)		Regular (11-13)		Deficiente (06-10)		Pésimo (01-05)	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
La coma	15	24%	30	21%	10	31%	10	24%	6	23%
El punto	35	56%	25	17%	12	38%	12	29%	10	38%
Los signos auxiliares	13	21%	90	62%	10	31%	20	48%	10	38%
Total	63	100%	145	100%	32	100%	42	100%	26	100%

Resultados de la dimensión del uso de grafías

En la tabla 6 se observa que 163 estudiantes (53%) tienen un dominio en la escala de bueno en el uso de grafías, 65 estudiantes (20%) tienen un dominio en la escala de muy bueno en el uso de grafías, 28 estudiantes (9%) tienen un dominio en la escala de regular en el uso de grafías, 29 estudiantes (9%) tienen un dominio en la escala de deficiente en el uso de grafías y solo 23 estudiantes (7%) tienen un dominio en la escala de en el uso de grafías.

Tabla 6
Resultados de la dimensión del uso de grafías.

Uso de grafías	Muy bueno (18-20)		Bueno (14-17)		Regular (11-13)		Deficiente (06-10)		Pésimo (01-05)	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Uso de la "b" y "v".	10	15%	28	17%	8	29%	6	21%	6	26%
Uso de la g, j, x.	8	12%	12	7%	5	18%	5	17%	3	13%
Uso de la "s", "c", "z".	10	15%	14	8%	6	21%	3	10%	4	17%
Uso de la "ll" e "y".	24	37%	23	14%	5	18%	4	14%	2	9%
Uso de la "h".	13	20%	88	53%	4	14%	11	38%	8	35%
Total	65	100%	165	100%	28	100%	29	100%	23	100%

De la tabla 6 se deduce que la mayoría de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Escuela Profesional de Educación Secundaria de la UNA Puno en el manejo del uso de grafías es buena, es decir la mayoría de los estudiantes manejan el uso adecuado y correcto del uso de grafías referente al Uso de la “b” y “v”, Uso de la g, j, x, Uso de la “s”, “c”, “z”, Uso de la “ll” e “y”, Uso de la “h”. tomándose en cuenta las reglas y normas de estos indicadores.

Resultados de la dimensión de la tildación

En la tabla 7 se observa que 101 estudiantes (33%) tienen un dominio regular de la tildación, 89 estudiantes (29%) tienen un dominio bueno de la tildación,, 74 estudiantes (24%) tienen un dominio muy bueno de la tildación,, 31 estudiantes (10%) tienen un nivel deficiente de la tildación, y solo 13 estudiantes (4%) tienen un nivel pésimo de la tildación,. Así mismo se deduce que la mayoría de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Escuela Profesional de Educación Secundaria de la UNA Puno en el manejo de la tildación es regular, es decir la mayoría de los estudiantes manejan regularmente el uso adecuado y correcto de la tildación diacrítica tildación rubúrica, tildación enfática, reglas de tildación, etc.

Prueba estadística

Al someter los resultados obtenidos la prueba estadística del chi cuadrado es que se obtuvo un p valor de 0.02 el cual es menor a 0.05 ($p < 0.05$) por lo cual se rechaza la hipótesis nula, concluyéndose de que la variable redes sociales influye significativamente en la performance ortográfica.

Tabla 7
 Resultados de la dimensión de la tildación

La tildación	Muy bueno (18-20)		Bueno (14-17)		Regular (11-13)		Deficiente (06-10)		Pésimo (01-05)	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Tildación diacrítica	10	14%	31	35%	45	45%	11	35%	6	46%
Tildación rubúrica	9	12%	16	18%	24	24%	10	32%	2	15%
Tildación enfática	10	14%	14	16%	17	17%	4	13%	4	31%
Reglas de la tildación	45	61%	28	31%	15	15%	6	19%	1	8%
Total	74	100%	89	100%	101	100%	31	100%	13	100%

Discusión

El resultado sobre el uso de las redes sociales se confirma con la investigación realizada por Cevallos (2015), quien también afirma que el uso de las redes sociales por estudiantes



es frecuente sobre todo en los adolescentes del colegio nacional francisco de Orellana del cantón Guayaquil. En la conclusión se destaca que un 60% de adolescentes sufren un nivel alto del uso de las redes sociales. Coincidentemente, Cáceres (2014), concluye que los estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa san Juan Macías del distrito de San Luis, acceden consonantemente a las redes sociales. Además, el resultado que se alcanza en esta investigación confirma lo que sostiene Maldonado et al., (2019) quienes señalan que una de las características del uso de las redes sociales por parte de los estudiantes es su uso constante.

El resultado sobre la performance ortográfica en esta investigación se confirma con la investigación realizada por Ticona (2017) quien también concluye que la performance ortográfica en estudiantes adolescentes del colegio nacional francisco de Orellana del cantón Guayaquil es regular. En la conclusión se destaca que un 45% de adolescentes tienen un nivel regular. Por otro lado, Torres (2014), concluye que los estudiantes del primer grado de secundaria de la institución educativa San Juan Macías del distrito de San Luis, están en nivel regular en la performance ortográfica con un total de 45% del total de estudiantes. Además, el resultado que se alcanza en esta investigación confirma lo que sostiene Cáceres (2014) quien señala que una de las características del performance ortográfico en su muestra de investigación es regular. Tomando en consideración las dos variables se sostiene que la mayoría de los estudiantes de la facultad de ciencias de la educación de la escuela profesional de educación secundaria de la UNA Puno, respecto al uso de las redes sociales, la mayoría manejan y acceden constantemente a las redes sociales por diferentes motivaciones entre académicas y de entretenimiento.

CONCLUSIONES

Se concluye que el uso de las redes sociales influye significativamente en la performance ortográfica en los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNA Puno en el año académico 2019-I.

Sobre la frecuencia del uso de las redes sociales, se Identificó que la medida del uso de las redes sociales en los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la UNA Puno en el año académico 2019-I, es casi siempre, puesto que el 58% de estudiantes del total de estudiantes hacen el uso de las redes sociales. En relación al nivel de performance ortográfica en los estudiantes de la Escuela profesional de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la UNA Puno en el



año académico 2019-I, es regular ya que el 114 de estudiantes (37%) tiene una ortografía regular.

REFERENCIAS

- Bermúdez, F., Cabrera, S. y Carranza, K. (2016). *Influencia de las redes sociales en los cambios del registro ortográfico de los estudiantes del 3° grado de nivel secundario de I.E.E N° 81003, "Cesar A. Vallejo Mendoza" de la Urb. Palermo, Trujillo, en el año 2016*. Trujillo, Perú: UNT.
- Cáceres, C. (2014). *Relación entre la memoria no verbal con el rendimiento ortográfico en estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa san Juan Macías del distrito de San Luis*. Tesis de maestría. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima.
- Cevallos, S. (2015). *Análisis de la influencia de la red social Facebook en la aplicación correcta de la ortografía en la escritura entre los adolescentes del colegio nacional Francisco de Orellana del cantón Guayaquil*. Tesis de maestría. Ecuador: Universidad de Guayaquil.
- Celaya, J. (2008). *La Empresa en la WEB 2.0*. Editorial Grupo Planeta, España
- Contreras, Á. (2020). Análisis de los errores ortográficos en la escritura de los estudiantes de herencia. Cuadernos De Lingüística Hispánica, (36), 59–78. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n36.2020.10716>
- Del Barrio, Á. & Ruiz, I. (2014). LOS ADOLESCENTES Y EL USO DE LAS REDES SOCIALES. Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y la Educación, 3 (1), 571-576. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.537>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana México.
- Hernández, G. & Castro, R. (2014) Influencia de las redes sociales de internet en el rendimiento académico del área de informática en los estudiantes de los grados 8° y 9° del Instituto Promoción Social del Norte de Bucaramanga. (Ibagué – Tolima).
- Hincapié, K. y Romero, J. (2015). *El uso de las redes sociales e internet con relación a la ortografía de los estudiantes de lengua castellana, inglés y francés de la universidad de La Salle*. Bogotá, Colombia.
- Holguín, M. (2016). *Fundamentos del marketing y redes sociales*. Colombia: Eco ediciones
- López, M., López, V. y Galán, E. (2016). *Redes sociales de internet y adolescentes*.
- Maldonado, G. A., García, J., & Sampedro, B. E. (2019). El efecto de las TIC y redes sociales en estudiantes universitarios. RIED. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia, 22(2), 153–176. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23178>
- Margullón, E. (2017). *Influencia del WhatsApp en la ortografía de los alumnos de 1° de la ESO*. Universidad de Extremadura. Badajoz, España. Recuperado de http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/6201/TFGUEX_2017_Margullon_Sanchez.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Molina, A. (2012). *Influencia del Facebook en el bajo rendimiento académico de adolescentes de 13 a 15 años*. Guatemala, México.
- RAE. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Vigésima segunda edición. Editorial Espasa Calpe. S.A. Madrid, España.
- Salas, E. y Ecurra, M. (2014). *Uso de redes sociales entre estudiantes universitarios limeños*. Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social, 3, (1), 75-90. Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Sánchez, D. (2006). *Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera* [en línea]. Ministerio de Educación y Ciencia. Biblioteca Virtual RedELE 6.
- Soria, M. (2013). *Influencia del uso las redes sociales en estudiantes hispanohablantes en el tiempo de ocio y de estudio*. Revista de Comunicación de la SEECI, núm. 31, julio, 2013, pp. 34-51. Sociedad Española de Estudios de la Comunicación Iberoamericana Madrid, España.
- Ticona, F. (2017). *Influencia de las redes sociales en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios*. Universidad nacional del altiplano. Versión electrónica ISSN 2077 –8686. Vol. 6, No.4, pp. 329-336, Octubre/Diciembre, 2017.
- Torres, B. (2014). *Influencia del internet, SMS, y redes sociales en la escritura del idioma español*. Tesis de maestría. Universidad Internacional de Rioja. Colombia.





ARTÍCULO

LA RETROALIMENTACIÓN EN EL PROCESO DE
ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN ESTUDIANTES
DE SECUNDARIA

FEEDBACK IN THE TEACHING PROCESS – LEARNING ENGLISH IN
HIGH SCHOOL STUDENTS

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.013>

Isaias Jossue Olivera Sagua
Universidad Nacional del Altiplano
isaac7olivera@gmail.com

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la frecuencia en la que se emplea la retroalimentación como parte del proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés en estudiantes de la institución educativa secundaria “José Carlos Mariátegui” Aplicación de la Universidad Nacional del Altiplano – Puno en el año 2019. La población de estudio estuvo constituida por 340 estudiantes del primero al quinto grado, secciones “A” y “B”. La muestra para esta investigación se determinó, a través del muestreo estratificado, resultando un total de 139 estudiantes. El tipo de investigación fue descriptivo - diagnóstico con un diseño no experimental de enfoque cuantitativo. La técnica de investigación utilizada fue la encuesta y el instrumento, el cuestionario que mide la frecuencia con la que se emplea la retroalimentación. Los resultados demuestran que la retroalimentación por descubrimiento o reflexión es la más utilizada con un 53.2%, es decir, los docentes del área de inglés crean espacios donde los estudiantes reflexionan acerca de su aprendizaje para descubrir sus errores y mejorarlos. Finalmente, se ha concluido que, la frecuencia con la que se emplea la retroalimentación se ubica en la escala de “Algunas veces”, con una media aritmética de 29.7 puntos.

Palabras clave: Descubrimiento, reflexión, retroalimentación, proceso de enseñanza - aprendizaje.

ABSTRACT

The present research aimed to determine the frequency in which feedback is used as part of the teaching process – learning English in students of the secondary educational institution "José Carlos Mariátegui" Application of the National University of the Altiplano – Puno in the year 2019. The study population consisted of 340 students from first to fifth grade, sections "A" and "B". The sample for this research was determined, through stratified sampling, resulting in a total of 139 students. The type of research was descriptive - diagnostic with a non-experimental design of quantitative approach. The research technique used was the survey and the instrument, the questionnaire that



measures how often feedback is used. The results show that feedback by discovery or reflection is the most used with 53.2%, that is, teachers in the English area create spaces where students reflect on their learning to discover their mistakes and improve them. Finally, it has been concluded that the frequency with which feedback is used is located on the scale of "Sometimes", with an arithmetic mean of 29.7 points.

Keywords: Discovery, reflection, feedback, teaching-learning process.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza del inglés es un reto que todos los docentes del área tienen, en donde se pretende que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas, es decir, aprendan y sepan comunicarse competentemente en interacciones con sus semejantes, en contextos diversos y/o determinados, en el idioma inglés como lengua extranjera ya sea interactuando con interlocutores o personas anglohablantes, al establecer diálogos, expresando ideas, sentimientos y emociones, escribiendo textos diversos e informando o narrándolos oralmente.

Para lograr estos propósitos existen estrategias diversas, métodos, técnicas, medios y materiales que pueden emplearse, sin embargo, la utilización de estos recursos no pueden ser suficientes, en efecto, la utilización de la retroalimentación debe ser un factor indispensable que no puede faltar en el proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés que, también, contribuye significativamente en lograr estos propósitos comunicativos. Al respecto, Canabal y Margalef (2017) sostienen que la retroalimentación puede mejorar y motivar los aprendizajes posteriores de los estudiantes.

En muchas de las instituciones educativas del nivel secundario los estudiantes muestran desinterés, tedio y falta de motivación en aprender una lengua extranjera (inglés), que repercute significativamente en su proceso de aprendizaje, los factores que afectan dicho proceso pueden ser diversos, en tanto, estos pueden surgir del mismo estudiante y del docente quien tiene la responsabilidad de crear un ambiente favorable, empático y, sobre todo, comprensible. Estudios realizados a nivel mundial han demostrado que el estudiante ya no es un simple receptor de información sino aquel que gestiona la información, es sabido que a nivel nacional y local el Ministerio de Educación del Perú, viene priorizando la evaluación formativa en estudiantes, para lo cual, la retroalimentación es uno de los factores indispensables que no debe faltar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un estudio realizado por Calvo (2018) demuestra que la mayoría de los docentes que son el 55%, no utilizan la retroalimentación.



Por otro lado, para comunicarse competentemente en inglés, los estudiantes deben saber manejar cuatro habilidades fundamentales (speaking, listening, writing and reading), sin embargo, en muchos de los casos no se logran manejar estas cuatro habilidades, generalmente éstos refieren que en las clases de inglés no consiguen comprender las explicaciones del docente, otros aluden que los docentes desarrollan su clase sin percatarse que los estudiantes estén asimilando el inglés. En efecto, en otra investigación realizada por Beltran (2017) señala que la retroalimentación de la evaluación no es concebida ni aplicada de una forma correcta. Es decir, que los docentes no están aplicando la retroalimentación como tal y más aún no se esté dando retroalimentación de calidad (por reflexión o descubrimiento). Desde estas perspectivas se asume y surge el problema en que los docentes no estén realizando una evaluación formativa durante el desarrollo de la sesión de clase, en otras palabras, no se esté evaluando para brindar una retroalimentación a los estudiantes o simplemente no se evalúa para retroalimentar. Se sabe que la adquisición de una lengua extranjera para muchos resulta complicada y mientras más no entendamos, más hostil será el proceso de aprendizaje, por lo que es indispensable evaluar y retroalimentar durante la sesión de clase. Al respecto, el MINEDU (2016) refiere que una retroalimentación por descubrimiento o reflexión es la más ideal que una descriptiva y elemental. Una evaluación para generar retroalimentación es cuando el docente realiza un acompañamiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes durante la sesión de aprendizaje, ya sea mediante la evaluación formativa o monitoreando los avances y dificultades de aprendizaje, y cómo es que se brinda apoyo pedagógico pertinente a través de la retroalimentación, siempre y cuando se identifique las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En fin, según lo expuesto, se destaca la relevancia en la retroalimentación y más aún en la calidad de retroalimentación (por descubrimiento o reflexión) que se debe realizar para la enseñanza de un idioma extranjero.

El objetivo de esta investigación consiste en determinar la frecuencia en la que se emplea la retroalimentación como parte del proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés en estudiantes de la Institución Educativa Secundaria “José Carlos Mariátegui” Aplicación de la UNA – Puno en el año 2019. La hipótesis señala que la frecuencia en la que se emplea la retroalimentación como parte del proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés es “Algunas veces” en estudiantes de la Institución Educativa Secundaria “José Carlos Mariátegui” Aplicación de la UNA – Puno en el año 2019.

MATERIALES Y MÉTODOS



Lugar de estudio

El estudio se ejecutó en la ciudad, provincia y distrito de Puno - Perú. Concretamente el lugar donde se realizó la investigación fue en la institución educativa secundaria “José Carlos Mariátegui – Aplicación” de la Universidad Nacional del Altiplano – Puno, ubicado en el Jr. Jorge Basadre con las coordenadas -15.827820, -70.016829. El periodo de estudio corresponde al año 2019.

Descripción de métodos

Según el propósito de estudio, le corresponde el tipo básico - diagnóstico. Corresponde a este tipo porque los resultados de investigación permitirán incrementar la teoría existente sobre el tema.

Según la estrategia de investigación, corresponde a las investigaciones no experimentales cuantitativas, porque no se manipula ninguna variable ni se preparan las condiciones de investigación, es decir, los datos se recogieron tal como se presenta en la realidad (Charaja, 2011).

Además, Hernández, et al (2014) señalan que el enfoque cuantitativo permite la medición numérica y el análisis estadístico de las variables, para caracterizar y describirlos. Así mismo, refieren que el tipo no-experimental, no involucra la experimentación de alternativas resolutivas a la problemática observada.

Para esta investigación se utilizó la técnica de la encuesta, además se empleó como instrumento el cuestionario, denominado “Cuestionario la retroalimentación”, el cual, permitió analizar y medir la variable de estudio. El “Cuestionario la retroalimentación” tiene un total de 15 preguntas agrupadas en tres grupos de cinco cada uno, en efecto, cada apartado obedece y permite medir las dimensiones: La retroalimentación por descubrimiento o reflexión, la retroalimentación descriptiva y/o adaptativa y la retroalimentación elemental. Para la organización y el tratamiento de datos se utilizó el programa estadístico SPSS versión 22 (software de análisis predictivo) y el Microsoft Excel.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados que se muestran a continuación se presentan partiendo del análisis general de la variable de estudio (la retroalimentación) y/u objetivo general, seguido del análisis de las dimensiones de estudio y/u objetivos específicos. Estos resultados están agrupados, organizados y establecidos en tablas y figuras, debidamente analizadas e interpretadas. como profesor – alumno.



Tabla 1

La retroalimentación en la enseñanza – aprendizaje del inglés en estudiantes de la I.E.S. “José Carlos Mariátegui” Aplicación de la UNA – Puno en el año 2019

Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	4	2.9	2.9	2.9
Algunas veces	73	52.5	52.5	55.4
Siempre	62	44.6	44.6	100.0
Total	139	100.0	100.0	

De acuerdo con los datos mostrados en la tabla 1, se puede decir que, de un total de 139 encuestas aplicadas a estudiantes que representan el 100%, 4 de estas que equivale al 2.9% acreditan que la frecuencia en la que se emplea la retroalimentación como parte del proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés, es “Nunca”. Por otro lado, 73 encuestas aplicadas que equivalen el 52.5% demuestran que la frecuencia en la que se emplea la retroalimentación, es “Algunas veces”, y el 44.6% de 62 encuestas evidencian que la retroalimentación se da “Siempre”.

Se observa que la mayor frecuencia en la que se emplea la retroalimentación como parte del proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés es “Algunas veces”, con un total de 73 encuestas que equivalen al 52.5% lo que significa que la retroalimentación, ya sea por descubrimiento o reflexión, descriptiva y/o adaptativa y elemental se da al menos una vez durante las sesiones de aprendizaje en estudiantes de la I.E.S. “José Carlos Mariátegui” Aplicación de la UNA – Puno en el año 2019

Tabla 2

La retroalimentación por descubrimiento o reflexión en la enseñanza – aprendizaje del inglés en estudiantes de la I.E.S. “José Carlos Mariátegui” Aplicación de la UNA – Puno en el año 2019

Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	4	2.9	2.9	2.9
Algunas veces	61	43.9	43.9	46.8
Siempre	74	53.2	53.2	100.0
Total	139	100.0	100.0	

De acuerdo con los datos mostrados en la tabla 2, se puede decir que, de un total de 139 encuestas aplicadas a estudiantes que representan el 100%, 4 de estas que equivale al 2.9% acreditan que la frecuencia en la que se emplea la retroalimentación por descubrimiento o reflexión como parte del proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés, es “Nunca”. Por otro lado, 61 encuestas aplicadas que equivalen el 43.9% demuestran que la frecuencia en la que se emplea la retroalimentación por descubrimiento o reflexión, es “Algunas veces”. Y, el 53.2% de 74 encuestas evidencian que dicho tipo de retroalimentación se da “Siempre”.



Se observa que la mayor frecuencia en la que se emplea la retroalimentación por descubrimiento o reflexión como parte del proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés es “Siempre”, con un total de 74 encuestas que equivalen al 53.2% lo que significa que la retroalimentación por descubrimiento o reflexión, se da más de una vez durante las sesiones de aprendizaje en estudiantes de la I.E.S. “José Carlos Mariátegui” Aplicación de la UNA – Puno en el año 2019, en donde los docentes toman como oportunidad de aprendizaje los errores que cometen los estudiantes, les ayudan a analizar las percepciones equivocadas para que finalmente sean ellos quienes comprendan y corrijan su error, realizan varias preguntas constructivas que guían y ayudan a orientar a los estudiantes a comprender y corregir su error, en resumen, los docentes de inglés realizan la retroalimentación por descubrimiento o reflexión para ayudar a los estudiantes a pensar, razonar y reflexionar sobre los errores que cometen durante el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Tabla 3

La retroalimentación descriptiva y/o adaptativa en la enseñanza – aprendizaje del inglés en estudiantes de la I.E.S. “José Carlos Mariátegui” Aplicación de la UNA – Puno en el año 2019

Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	6	4.3	4.3	4.3
Algunas veces	67	48.2	48.2	52.5
Siempre	66	47.5	47.5	100.0
Total	139	100.0	100.0	

De acuerdo con los datos mostrados en la tabla, se puede decir que, de un total de 139 encuestas aplicadas a estudiantes que representan el 100%, 6 de estas que equivale al 4.3% acreditan que la frecuencia en la que se emplea la retroalimentación descriptiva y/o adaptativa como parte del proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés, es “Nunca”. Por otro lado, 67 encuestas aplicadas que equivalen el 48.2% demuestran que la frecuencia en la que se emplea la retroalimentación descriptiva y/o adaptativa, es “Algunas veces”. Y, el 47.5% de 66 encuestas evidencian que dicho tipo de retroalimentación se da “Siempre”.

Se observa que la mayor frecuencia en la que se emplea la retroalimentación descriptiva y/o adaptativa como parte del proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés es “Algunas veces”, con un total de 67 encuestas que equivalen al 48.2% lo que significa que la retroalimentación descriptiva y/o adaptativa, se da al menos una vez durante las sesiones de aprendizaje en estudiantes de la I.E.S. “José Carlos Mariátegui” Aplicación de la UNA – Puno en el año 2019, en donde los docentes de inglés explican detalladamente, emplean diversas formas para ayudar a comprender las malas percepciones del estudiantes, de ser



el caso readapta su explicación según a las necesidades del estudiante, emplea diversos ejemplos para mejorar la comprensión.

Tabla 4

La retroalimentación elemental en la enseñanza – aprendizaje del inglés en estudiantes de la I.E.S. “José Carlos Mariátegui” Aplicación de la UNA – Puno en el año 2019

Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	10	7.2	7.2	7.2
Algunas veces	107	77.0	77.0	84.2
Siempre	22	15.8	15.8	100.0
Total	139	100.0	100.0	

De acuerdo con los datos mostrados en la tabla 4, se puede decir que, de un total de 139 encuestas aplicadas a estudiantes que representan el 100%, 10 de estas que equivale al 7.2% acreditan que la frecuencia en la que se emplea la retroalimentación elemental como parte del proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés, es “Nunca”. Por otro lado, 107 encuestas aplicadas que equivalen el 77.0% demuestran que la frecuencia en la que se emplea la retroalimentación elemental, es “Algunas veces”. Y, el 15.8% de 22 encuestas evidencian que dicho tipo de retroalimentación se da “Siempre”.

Se observa que la mayor frecuencia en la que se emplea la retroalimentación elemental como parte del proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés es “Algunas veces”, con un total de 107 encuestas que equivalen al 77.0% lo que significa que la retroalimentación elemental, se da al menos una vez durante las sesiones de aprendizaje en estudiantes de la I.E.S. “José Carlos Mariátegui” Aplicación de la UNA – Puno en el año 2019, en donde los docentes ante las malas percepciones y, en efecto, las repuestas equivocadas cometidas por los estudiantes, este solo atina a decirles está bien o simplemente está mal, decirle al estudiante que si está seguro de su respuesta sin brindarle más información, señalarle o decirle la respuesta correcta y cuando el docente solo repite la información o explicaciones dadas en un principio sin readaptarlo a las necesidades de aprendizaje del estudiante.

Contrastación de la hipótesis

Para contrastar la hipótesis planteada solo se aplicó la media aritmética (α).

Hipótesis: La frecuencia en la que se emplea la retroalimentación como parte del proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés es “Algunas veces” en estudiantes de la Institución Educativa Secundaria “José Carlos Mariátegui” Aplicación de la UNA – Puno en el año 2019. El resultado obtenido indica que la frecuencia en la que se emplea la retroalimentación es de “Algunas veces”, alcanzado una media aritmética de 29.7 puntos



de un total de 139 encuestas aplicadas, lo que significa que la retroalimentación se da al menos una vez, durante el proceso de enseñanza - aprendizaje del inglés.

Discusión

En la presente investigación se encontró que la retroalimentación se presenta con una frecuencia de algunas veces ya sea la retroalimentación por descubrimiento o reflexión, descriptiva y/o adaptativa y elemental, se da al menos una vez durante las sesiones de aprendizaje en estudiantes. Sin embargo, este resultado contradice a la investigación realizada por, Calvo (2018) quien tuvo como propósito determinar la relación entre la retroalimentación formativa y la comprensión lectora en la I.E. N° 88024 de Nuevo Chimbote, obteniendo como respuesta, que no existe una correlación significativa entre las variables de estudio, dado que el 55% de los docentes no hacen “Nunca” uso de una retroalimentación formativa, además precisa que el 25% lo realiza “A veces” y el 20% “Siempre”.

Otro estudio realizado por Uchpas (2020) ha demostrado que la retroalimentación en el aprendizaje de los estudiantes es de nivel medio con un 84 % de estudiantes encuestados, por ello, menciona la necesidad de implementar estrategias de retroalimentación, a través de la capacitación de los docentes. Al respecto, cabe mencionar que la retroalimentación debe ser un soporte que motive y ayude al estudiante a mejorar sus aprendizajes.

Según el propósito específico planteado en esta investigación, conocer la frecuencia en la que emplea la retroalimentación por descubrimiento o reflexiva en el proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés en estudiantes de la Institución Educativa Secundaria “José Carlos Mariátegui” Aplicación de la UNA – Puno, se tiene como resultado que este tipo de retroalimentación es la que se emplea frecuentemente con un 53.2% en la escala de “Siempre”. Al respecto, este tipo de retroalimentación es la que se debe brindar a los estudiantes, ya que, les permite a ellos mismos dar respuesta a su problema, a través de preguntas orientadoras y reflexivas que el docente realiza, así como el razonamiento o análisis de casos que se genera en el estudiante (MINEDU, 2017).

Al respecto, Quezada y Salinas (2021) han demostrado que la retroalimentación debe tener influencia en el aprendizaje de lo contrario carecería de significado, en tal sentido, se prioriza la participación de los estudiantes para que interactúen en la construcción de comentarios de calidad.

Así mismo, Samane (2020) ha demostrado que la retroalimentación reflexiva o por descubrimiento que se brinda en la Institución Educativa Juan de Dios Valencia, tiene una correlación positiva media con el aprendizaje autónomo alcanzando un 0,429 y con



un nivel de significancia de 0.01. Según sus resultados alzados manifiesta que el 66% estudiantes reciben retroalimentación reflexiva o por descubrimiento, además agrega que este tipo de retroalimentación aumenta el nivel de aprendizaje autónomo en los escolares. Sin embargo, otro estudio realizado por Uchpas (2020) ha concluido que la retroalimentación descriptiva en el aprendizaje de los estudiantes, presenta un nivel medio y deficiente, con un 46,88 % y 40,63 % respectivamente. Por lo que prioriza la necesidad de incluir estrategias que ayuden y orienten el aprendizaje de los estudiantes, según a sus necesidades particulares.

CONCLUSIONES

La retroalimentación como parte del proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés es “Algunas veces”, alcanzando un 52.5% y con una media aritmética de 29.7 puntos. Es decir, según sea el tipo, por descubrimiento o reflexión, descriptiva y/o adaptativa y elemental se da, al menos una vez, durante las sesiones de aprendizaje en estudiantes de la I.E.S. “José Carlos Mariátegui” Aplicación de la UNA – Puno en el año 2019.

La retroalimentación por descubrimiento o reflexión como parte del proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés es “Siempre”, con un 53.2%. Lo cual implica, que se da, más de una vez, durante las sesiones de aprendizaje en estudiantes de la I.E.S. “José Carlos Mariátegui” Aplicación de la UNA – Puno en el año 2019, en donde los docentes crean condiciones favorables como realizar preguntas constructivas que guían y ayudan a los estudiantes a analizar, pensar y reflexionar acerca de las percepciones equivocadas para que, finalmente, sean ellos quienes comprendan y corrijan su error.

La retroalimentación descriptiva y/o adaptativa como parte del proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés es “Algunas veces”, con un 48.2%. Lo cual implica que se da, al menos una vez, durante las sesiones de aprendizaje en estudiantes de la I.E.S. “José Carlos Mariátegui” Aplicación de la UNA – Puno en el año 2019, en donde los docentes del área de inglés explican detalladamente aquellas deficiencias que se producen durante el aprendizaje y emplean diversas formas (readaptación) para explicar el problema, logrando así comprender y mejorar las malas percepciones de los estudiantes.

La retroalimentación elemental como parte del proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés es “Algunas veces”, con un 77.0%. Lo cual implica que se da, al menos una vez, durante las sesiones de aprendizaje en estudiantes de la I.E.S. “José Carlos Mariátegui” Aplicación de la UNA – Puno en el año 2019, en donde los docentes del área de inglés al momento de retroalimentar al estudiante, solo atina a decirle de lo acertado o errado de



su respuesta, que si está seguro de su respuesta sin mencionarle más información, señalarle la respuesta correcta y cuando solo repite la información o explicaciones, dadas en un principio, sin readaptarlo a las necesidades de aprendizaje del estudiante.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional del Altiplano - Puno y a la Facultad de Ciencias de la Educación. A la I. E. S. “José Carlos Mariátegui” Aplicación de la UNA-Puno, por las facilidades brindadas.

REFERENCIAS

- Ašanin, M. (2015). La retroalimentación correctiva entre pares en un intercambio eTándem español-inglés a través de una wiki (tesis doctoral). España: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/672487>
- Beltran, O. J. (2017). La retroalimentación base fundamental de la evaluación para desarrollar habilidades en el área de inglés (tesis de maestría). Ibagué: Universidad del Tolima. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/147690288.pdf>
- Boyco, A. (2019). La retroalimentación en el proceso de aprendizaje de las matemáticas de alumnas de 5to grado de primaria de un colegio privado de Lima (tesis de licenciatura). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/14051>
- Caballero, A. B., Negrete, A. J., Arango, L. M. y Jimenez, R. J. (2017). La retroalimentación como estrategia didáctica para fortalecer las prácticas evaluativas en el aula escolar (tesis de maestría). Montería: Universidad Santo Tomás. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9513/CaballeroAdelina2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Canabal, C., y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21(2), 149-170. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752038009>
- Calvo, A. (2018). La retroalimentación formativa y la comprensión lectora de la institución educativa N° 88024, Nuevo Chimbote - 2018 (tesis de maestría). Chimbote: Universidad César Vallejo. Recuperado de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/36622/Calvo_VTA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Charaja, F. (2011). El MAPIC en la metodología de investigación (2da edición). Puno: Impresores Sagitario.
- Challco, M. A. (2017). Retroalimentaciones impartidas por los profesores en las clases de la educación física desde la óptica de los estudiantes del VII ciclo de la Institución Educativa Secundaria Gran Unidad Escolar San Carlos de la ciudad de Puno (tesis de licenciatura). Puno: Universidad Nacional del Altiplano.
- Flores, M. P. (2015). Aplicación de estrategias de retroalimentación inmediata con uso de dispositivos móviles en la comprensión lectora (tesis de maestría). Santiago: Universidad de Chile. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/137681>
- Freyre, J. M. (2019). Retroalimentación y aprendizaje del inglés: Prácticas docentes en una IE de Lima Metropolitana (tesis de licenciatura). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/15615/FREYRE_ALVAREZ_DEL_VILLAR_%20JANICE_MARITZA.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Hernández, M. (2017). Usando retroalimentación correctiva automatizada en la enseñanza de la escritura en inglés. Recuperado de www.reibci.org/publicados/2016/dic/2000108.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. 6ta. Edición. México D.F: Mc Graw Hill Interamericana.
- Koedinger, K. y Corbett, A. (2006). Cognitive tutors. Technology bringing learning sciences to the classroom. In K. Sawyer (Ed.) The Cambridge handbook of the learning sciences. Nueva York. Cambridge University Press.



- Melmer, R., Burmaster, E. y James, T.K. (2008). Attributes of effective formative assessment. Washington, DC: Council of Chief State School Officers. Recuperado de <http://www.ncpublicschools.org/docs/accountability/educators/fastattributes04081.pdf>
- MINEDU. (2017). Rubricas de observación de aula para la evaluación del desempeño docente. Lima, Perú: Ministerio de Educación Perú.
- MINEDU. (2017). Currículo Nacional de la Educación Básica (1ra edición). Lima, Perú: Ministerio de Educación Perú.
- Osorio, K. y López, A. (2014). La Retroalimentación Formativa en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de Estudiantes en Edad Preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 13-30. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4704214.pdf>
- Pino, R. (2007). Metodología de la investigación. San Marcos.
- Quezada, S., y Salinas, C. (2021). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje: Una propuesta basada en la revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 225-251. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v26n88/1405-6666-rmie-26-88-225.pdf>
- Samane, V. A. (2020). La retroalimentación reflexiva o por descubrimiento y su relación con el aprendizaje autónomo de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa Juan de Dios Valencia del distrito de Velille - cusco 2020 (Tesis de licenciatura). Arequipa: Universidad Nacional de San Agustín. Recuperado de <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12773/11558/EDsaciva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Uchpas, J. L. (2020). La retroalimentación en el aprendizaje de los estudiantes de 6° de primaria de la I.E. 88240 – Nuevo Chimbote, 2020 (Tesis de maestría). Chimbote: Universidad Cesar Vallejo. Recuperado de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/52111/Uchpas_BJL%20-%20SD.pdf?sequence=1
- Vergara, M. (2007). Efectos del feedback según niveles de motivación de los aprendices en el aprendizaje de tareas motrices de equilibrio dinámico (Tesis Doctoral). España: Universidad de Granada. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/1818/1/17342156.pdf>





ARTÍCULO

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN ESTUDIANTES DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA DE JULIACA

MEANINGFUL LEARNING IN JULIACA HIGH SCHOOL STUDENTS

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.014>

Roddy Arhuiri Quilla

Universidad Nacional del Altiplano

<https://orcid.org/0000-0001-5100-2995>

rudy.arhuire.123@gmail.com

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar el nivel de aprendizaje significativo de los estudiantes de la Institución Educativa Secundaria José Ignacio Miranda “INA-91” de Juliaca, en el año escolar 2019. El tipo de investigación que corresponde es el descriptivo-diagnóstico, utilizándose el diseño no experimental. La muestra estuvo conformada por 40 estudiantes del segundo grado de educación secundaria y es de carácter no probabilístico, intencional. La técnica aplicada fue la encuesta y su instrumento el cuestionario y, además, fue validado por expertos en el tema. El resultado principal al que se arribó fue que, el 80% de los estudiantes se encuentran en un nivel regular de aprendizaje significativo, ya que la parte estadística muestra resultados como la media de 12.13, puntaje que en la escala de valoración es regular, cuya desviación estándar es 1.646 y con un coeficiente de variación es de 13.57% de heterogeneidad. Esto significa que la manera de procesar la nueva información, ajustando y reemplazando sus experiencias previas, todavía está en proceso hacia su optimización, demostrándose la hipótesis de investigación donde: existe un nivel regular de aprendizaje significativo en la población estudiada.

Palabras clave: Aprendizaje significativo, experiencias previas, conocimientos.

ABSTRACT

The objective of this work was to determine the level of significant learning of the students of the Secondary Educational Institution José Ignacio Miranda "INA-91" of Juliaca, in the 2019 school year. The type of research to which it corresponds is the descriptive-diagnostic, using the non-experimental design. The sample consisted of 40 students from the second grade of secondary education and is non-probabilistic, intentional. The applied technique was the survey and its instrument the questionnaire, and it was also validated by experts on the subject. The main result that was reached was that 80% of the students are at a regular level of significant learning, since the statistical part shows results such as the mean of 12.13, a score that on the assessment scale is regular, whose standard deviation is 1.646 and with a coefficient of variation of 13.57%



heterogeneity. This means that the way to process the new information, adjusting and replacing their previous experiences, is still in the process towards its optimization, demonstrating the research hypothesis where: there is a regular level of significant learning in the population studied.

Keywords: Meaningful learning, previous experiences, knowledge.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje a lo largo de la vida también hace referencia a un proceso continuo en el cual todas las personas van adquiriendo y mejorando una serie de conocimientos relevantes para el desarrollo personal, social y laboral durante todas sus etapas de desarrollo de vida y en diversos espacios (CNE, 2013); El aprendizaje es un cambio constante y permanente en el comportamiento, el pensamiento o los afectos de toda persona, a consecuencia de la experiencia y de su interacción consciente con el entorno en que vive o con otras personas (MINEDU, 2020). Según la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (2019) en las evaluaciones estandarizadas implementadas por el Ministerio de Educación, los últimos años la región de Puno muestra que el 66.9% de estudiantes del segundo grado se encuentran en un nivel de inicio y proceso. Esto da entender que, el estudiante logró parcialmente los aprendizajes esperados para el ciclo evaluado y se encuentra en camino de lograrlos, pero todavía tiene dificultades. La mayoría de los estudiantes a nivel nacional no alcanzan a desarrollar las competencias, capacidades y desempeños que señala el Currículo Nacional del Ministerio de Educación. Zumaran (2013) considera que la educación en el Perú es un proceso de aprendizaje y enseñanza que se prolonga y contribuye a la formación integral de las personas, al pleno desarrollo de sus potencialidades, a la creación de cultura, y al desarrollo de la familia y la sociedad.

Según Sánchez (2019) el aprendizaje significativo es un enfoque teórico que establece que el principal protagonista es el estudiante, quien construye su conocimiento haciéndolo parte de su esquema cognoscitivo, mediante un proceso de aprendizaje dinámico y autocrítico. Asimismo, para Palomino (2018) el aprendizaje significativo es un proceso intencional, implica que el estudiante adopte una predisposición mental y motivacional para establecer una interacción entre los saberes previos y los nuevos saberes. Por otro lado, Rodríguez (2010) quien analiza las teorías de Ausubel sostiene que, el aprendizaje no es solo un proceso, sino que también es un producto. La atribución de significados que se hace con la nueva información es el resultado emergente de la interacción entre los conocimientos claros, estables y relevantes, presentes en la estructura cognitiva y esa



nueva información o contenido, como consecuencia del mismo; esos conocimientos se ven enriquecidos y modificados, dando lugar a nuevos saberes y experiencias que servirán de base para futuros aprendizajes.

El alumno sólo aprende cuando encuentra sentido a lo que estudia. Para que se pueda dar significatividad en un aprendizaje se requiere de las experiencias previas del alumno, de los conceptos previos del aprendiz y luego se establecen relaciones significativas entre los conceptos nuevos con los ya sabidos por medio de jerarquías conceptuales (Gomez, 2013). En el mismo sentido Diaz & Hernández (2005) considera en la fase inicial del aprendizaje significativo son los conocimientos previos, en fase intermedia lo nuevos conocimientos y en la fase final la relación de los previos y nuevos conocimientos. Por otro lado, Ausubel (1968) plantea en su Teoría de la Asimilación del Aprendizaje los siguientes principios de intervención educativa:

- Tomar como punto de partida lo que el alumno ya sabe, es decir, sus posibilidades de razonamiento y los conocimientos, y experiencias que éste ha adquirido anteriormente.
- La obtención de un aprendizaje significativo, es cuando el estudiante construye su propio conocimiento, relacionando con los nuevos conceptos, procedimientos y actitudes que ha de aprender con los saberes previos.

Por consiguiente, el aprendizaje significativo parte siempre de los que el alumno ya tiene, conoce y sabe respecto de aquello que se pretende aprender, entonces, de esa manera se puede reformular y ampliar sus esquemas perceptivos.

Las experiencias y conocimientos previos son acciones vividas por los estudiantes en su vida cotidiana y son aprendidos mediante la interacción con su entorno social (Gomez, 2013). En ese mismo sentido, Cantú & García (2006) sostiene que son una forma de organizar el aprendizaje significativo del alumno haciéndolo con acciones concretas, corresponsable de su propio aprendizaje. Por otro lado, Lopez (2009) sostiene que los conocimientos previos son construcciones de uno mismo que ha elaborado en interacción o relación con el mundo cotidiano, con los objetos, con las personas y en diferentes experiencias. Entonces, según estos autores mencionados, en la investigación realizada las experiencias previas o experiencias de aprendizaje se refiere a la acumulación de acciones y conocimientos que se asimilan en torno a situaciones y momentos específicos, con la acción de uno mismo.

Para Vigotsky la experiencia es social por naturaleza. Surge del mecanismo de interiorización del entorno por la actividad y la comunicación como fuente de vivencias que sintetiza la unidad cognitiva afectiva en la interrelación del tránsito de lo externo a lo



interno, aspectos que se constituyen en principios esenciales del aprendizaje (Chaves & Martínez, 2019). En ese mismo sentido Villafranca (2002) afirma que, las experiencias son conjunto de saberes que se fue adquiriendo a través de la práctica y la conservación en lo cotidiano, además, de la vivencia individual o colectivo y las experiencias acumuladas contribuyen a construir saberes. Asimismo, John Dewey (1938) citado por Asociación Internacional de Aprendizaje Experiencial (2014) sostiene que la experiencia acumulada en el pasado es para bien, por pequeñas que sean, tienen un impacto en la experiencia presente. El método experiencial pretende operar en el presente, apoyándose en el pasado para proyectar influencias positivas sobre el individuo hacia el futuro.

Para Salazar (2017) el aprendizaje de nuevos conocimientos es lo que hace posible los cambios cognitivos, estos son observados para usarse como indicadores, para entender lo que pasa en la mente del que lo adquiere y se trata de construir mapas de realidad y del presente. Asimismo, Gómez (2013) sostiene que los nuevos saberes y experiencias que los alumnos aprenden en la escuela a través de diferentes estrategias de aprendizaje. En ese mismo sentido, Casas (2001) señala que, nuestros conocimientos se almacenan en la memoria, ajustándose a una cierta organización. Entonces, según los autores referenciados, en la investigación realizada del aprendizaje significativo se refiere a la adquisición de nuevas informaciones posterior a las experiencias previas.

Los nuevos conocimientos en el aprendizaje significativo están constituidos por niveles que implica la formación de nuevas estructuras conceptuales y enlaces cognitivos. Se acopla el nuevo conocimiento, la adquisición y organización de conocimientos (Riveros & Riveros, 2014). En el mismo sentido Nureña & Paredes (2015) sostienen que en el aprendizaje significativo existen una serie de características como: Los nuevos conocimientos se incorporan a la estructura cognitiva del alumno y el interés por organizar los nuevos conocimientos. A esto se alinea la afirmación de García (2009) que el nuevo conocimiento se caracteriza por ser sistemático, crítico y universal que lo hacemos de utilidad en nuestra vida cotidiana. Los nuevos conocimientos pueden ser adquirido y compartido al mismo tiempo en el contexto donde se encuentre.

Las relaciones entre los conocimientos previos y el nuevo contenido constituyen el aprendizaje significativo. Para que construya conocimientos debe procesar la nueva información, ajustar y reemplazar sus conocimientos previos para tratar de comprender la relación que guardan con el nuevo contenido (Palomino, 2018). En ese mismo sentido, Gómez (2013) sostiene que, es el momento en el cual los alumnos relacionan sus conocimientos y experiencias previas con los nuevos conocimientos y experiencias que



aprenden en la escuela. Para ello tiene que responder preguntas que generan el conflicto cognitivo. Los conocimientos previos y el nuevo conocimiento del aprendizaje significativo, considera en su fase terminal la integración de los aprendizajes y la acumulación de información a los esquemas preexistentes (Luque, 2017). Entonces, según los autores referenciados, en la investigación realizada en la relación entre nuevas y experiencias previas se refiere a la combinación de ambos aspectos para luego generar un nuevo conocimiento en el proceso de aprendizaje.

Los significados que finalmente construye el alumno son el resultado de una compleja serie de interacciones en las que intervienen como mínimo tres elementos: el alumno, los contenidos de aprendizaje y el docente. Todo ello ligado por estrategias de aprendizaje que permitan el proceso de construcción del aprendizaje (Del Prado, 2013). De la misma forma para Velez (2013) sostiene que, en el ámbito académico la integración se da cuando, entre otras cosas, el estudiante incorpora un nuevo saber a sus saberes anteriores, reestructurando su universo interior y aplicando los saberes integrados a nuevas situaciones concretas y pone a significarlos. En ese mismo sentido, Osorio (2018) sostiene que lo más primordial para que se produzca el aprendizaje es cuando los conocimientos previos entran en conexión con los conocimientos nuevos, se construye un significado que es particular para cada alumno.

En el caso de la institución educativa en donde se procedió a realizar la investigación, la mayoría de los estudiantes tienen deficiencia en la comprensión de conocimientos, la organización y la integración de aprendizajes. Además, de acuerdo a las prácticas pre profesionales realizadas se observó que la mayoría de los estudiantes no alcanzan un aprendizaje esperado. Esta realidad permite determinar que los estudiantes de la Institución Educativa Secundaria José Ignacio Miranda “INA-91” no logran el aprendizaje significativo de manera eficiente. En una investigación realizada por Rodríguez (2018) en su investigación referida a niveles de logros de aprendizaje, muestra los resultados más bajos que son apenas 1% en el nivel satisfactorio. Esto indica que más del 90% muestra un nivel de aprendizaje deficiente o bajo, ya que los resultados son muy desalentadores, para la I.E.S. “INA-91” José Ignacio Miranda de Juliaca, la comunidad y la educación en general. Asimismo, antes de elaborar la investigación se realizó cinco visitas a la institución educativa mencionada. Durante las visitas se conversó con algunos docentes y estudiantes del segundo grado de secundaria. De las conversaciones se pudo inferir que la mayoría de los estudiantes, durante las sesiones de aprendizaje no logran la comprensión de conocimientos, la organización y la integración de aprendizajes. De esta



realidad se deduce, por consiguiente, que la mayoría de los estudiantes no logran el aprendizaje significativo.

Estos argumentos permitieron plantear la necesidad de determinar el nivel de aprendizaje significa en los estudiantes del segundo grado de la institución educativa José Ignacio Miranda “INA-91” de Juliaca.

MATERIALES Y MÉTODOS

Lugar de estudio

El estudio se desarrolló en la Institución Educativa Secundaria José Ignacio Miranda “INA-91” de Juliaca, situada específicamente en la provincia de San Román; dicha institución se encuentra al noroeste del lago Titicaca, a 3824. m. s. n. m., y en las coordenadas geográficas de -15.4933 de longitud y -70.1356 de latitud.

Descripción de métodos

Las técnicas e instrumentos de investigación se determinaron en función de los objetivos específicos de investigación, siendo la encuesta la técnica utilizada y como instrumento el cuestionario que estuvo conformado por 15 preguntas y cada una con una posible puntuación entre 0 y 4, donde cada puntuación debe ser colocada dentro del casillero. El procedimiento consistió en sumar los resultados correspondientes a cada uno de los datos; el que obtenga mayor puntaje es el dominante, el inmediatamente inferior será el subdominante, la escala de medición se clasifica como pésimo (0 a 5 puntos); deficiente (6 a 10 puntos); regular (11 a 13 puntos); bueno (14 a 17 puntos) y excelente (18 a 20). Este instrumento fue tomado de Gómez (2013), fue adecuado a la presente investigación y se evaluó desde la perspectiva de los estudiantes.

Se analizó la única variable, aprendizaje significativo (AS), expresado en datos obtenidos del instrumento aplicado a los 40 estudiantes de la institución mencionado, los datos fueron trasladados a una base de datos Excel y transportados a una base de datos para ser procesados y obtener estadísticas descriptivas en el programa SPSS versión 26.

Para la prueba de estadística, se aplicó las medidas de tendencia central (Media; moda y mediana), con el propósito de ubicar los promedios e interpretar las tablas de distribución mediante la moda con mayor frecuencia y medidas de dispersión (varianza, desviación estándar y coeficiente de variación), para medir el grado de dispersión y homogeneidad.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para recoger los datos de la variable AS se aplicó la técnica de la encuesta, siendo su instrumento el cuestionario. El instrumento de investigación consistió 15 ítems



correspondientes. Después de haberse calificado según la matriz de ponderación de cada indicador, se tabularon los datos de acuerdo a la escala de valoración de la variable. La tabla que sigue es el resultado de la tabulación realizada.

Tabla 1
 Nivel de aprendizaje significativo

ESCALA DE VALORACIÓN		Fi	%
Pésimo	[0-5]	0	0%
Deficiente	[6-10]	3	8%
Regula	[11-13]	32	80%
Bueno	[14-17]	5	12%
Muy bueno	[18-20]	0	0%
TOTAL		40	100%

En la tabla 1 se observa que 32 estudiantes (80%) evidencian a través del cuestionario aplicado, que el nivel de aprendizaje significativo que predomina es regular. Por otro lado, 05 estudiantes (12%) evidencian que el nivel de aprendizaje significativo es bueno. Asimismo, 03 estudiantes (8%) muestran que su nivel de aprendizaje significativo es deficiente. En los niveles pésimo y muy bueno no se registran ningún estudiante.

De los resultados obtenidos se infiere que la escala de valoración en nivel regular es lo más sobresaliente con el mayor número y porcentaje. Esto significa que el estudiante está en el camino de lograr los aprendizajes previstos para lo cual requiere acompañamiento durante el tiempo razonable para lograrlo, ya que se evidencian las enormes debilidades y carencias en el logro de un aprendizaje óptimo. Asimismo, las relaciones de los conocimientos previos con los nuevos conocimientos están en un proceso a llegar al nivel esperado. Por lo tanto, hay muchas deficiencias que se requieren mejorar para lograr un aprendizaje relevante, es decir, la experiencia cognitiva y emocional de parte del estudiante se requiere trabajar activamente para atribuirles significados y no limitarse simplemente a adquirirlos.

Resultado de la dimensión experiencias previas

Tabla 2
 Nivel de experiencias previas

ESCALA DE VALORACIÓN		Fi	%
Pésimo	[0-5]	0	0%
Deficiente	[6-10]	7	17%
Regula	[11-13]	27	68%
Bueno	[14-17]	6	15%
Muy bueno	[18-20]	0	0%
TOTAL		40	100%



En la tabla 2 se observa que 27 estudiantes (68%) evidencian a través del cuestionario aplicado, en los conocimientos previos el nivel predominante es regular. Por otro lado, 07 estudiantes (17%) evidencian que el nivel de conocimientos previos es deficiente. Asimismo, 06 estudiantes (15%) muestran que el nivel de conocimientos previos es bueno. En los niveles pésimo y muy bueno no se registran ningún estudiante.

Del análisis descriptivo de la tabla se infiere que la escala de valoración más sobresaliente con el mayor número y porcentaje es el nivel regular. Es decir, que la mayoría de los estudiantes. tienen dificultades en responder con los conocimientos previos en el inicio de una sesión de clase. Esto explica que el conocimiento previo es la base para lograr el aprendizaje. Así, por ejemplo, se tiene la investigación de López (2009), quien aclara que los conocimientos previos no solo permiten contactar inicialmente con el nuevo contenido, sino que son fundamentales para construir nuevos significados.

Resultados de la dimensión nuevos conocimientos

Tabla 3
Nivel de nuevos conocimientos adquiridos

ESCALA DE VALORACIÓN		Fi	%
Pésimo	[0-5]	0	0%
Deficiente	[6-10]	4	10%
Regula	[11-13]	31	78%
Bueno	[14-17]	5	12%
Muy bueno	[18-20]	0	0%
TOTAL		40	100%

En la tabla 3 se observa que 31 estudiantes (78%) evidencian a través del cuestionario aplicado, que en la dimensión de nuevos conocimientos adquiridos el que predomina corresponde al nivel regular. Por otro lado, 05 estudiantes (12%) evidencian que el nivel de nuevos conocimientos adquiridos es bueno. Asimismo, 04 estudiantes (10%) muestran que el nivel de nuevos conocimientos adquiridos es deficiente. En los niveles pésimo y muy bueno no se registran ningún estudiante.

Del análisis realizado se infiere que la escala de valoración más sobresaliente con el mayor número y porcentaje es el nivel regular. Por lo tanto, la mayoría de los estudiantes. tienen dificultades en adquirir y retener los nuevos conocimientos. Además, las nuevas informaciones no se encuentran claros y disponibles en la estructura cognitiva del estudiante. En relación a esto, Gómez (2013) explica en una investigación que los nuevos conocimientos posibilitan a entender de otras formas la realidad.

Resultado de la relación entre experiencias previas y nuevos conocimientos



Tabla 4
Nivel de relación entre experiencias previas y nuevos conocimientos

ESCALA DE VALORACIÓN		Fi	%
Pésimo	[0-5]	0	0%
Deficiente	[6-10]	7	18%
Regula	[11-13]	25	62%
Bueno	[14-17]	8	20%
Muy bueno	[18-20]	0	0%
TOTAL		40	100%

En la tabla 4 se observa que 25 estudiantes (62%) evidenciaron a través del cuestionario que se les aplicó, que en la relación de nuevos y antiguos conocimientos el que predomina el nivel regular. Por otro lado, 08 estudiantes (20%) evidencias que el nivel de la relación de nuevos y antiguos conocimientos es bueno. Asimismo, 07 estudiantes (18%) muestran que la relación de nuevos y antiguos conocimientos es deficiente. En los niveles pésimo y muy bueno no se registran a ningún estudiante.

Del análisis realizado se infiere que la escala de valoración más sobresaliente con el mayor número y porcentaje es el nivel regular. Por lo tanto, la mayoría de los estudiantes tienen dificultades en relacionar los nuevos y antiguos conocimientos. En relación a esto, Palomino (2018) señala que, al construir conocimientos debe procesar la nueva información, ajustar y reemplazar sus conocimientos previos para tratar de comprender la relación que guardan con el nuevo contenido. Por consiguiente, la clave del aprendizaje significativo está en la relación que se puede establecer entre el nuevo conocimiento y el ya existente en la estructura cognitiva del sujeto.

Discusión

En la investigación realizada se obtuvo como resultado que los estudiantes del segundo grado de la I. E. S. José Ignacio Miranda “INA-9”¹ de Juliaca en el año escolar 2019, mostraron que tienen deficiencias con respecto al aprendizaje significativo, se menciona así, porque en los resultados estadígrafos se evidencia que los estudiantes se encuentran en la escala de valoración regular.

De acuerdo a los resultados de la presente investigación, también Palomino (2018) obtuvo los resultados en el mismo sentido con su investigación titulada: “Aprendizaje significativo y las actitudes hacia las matemáticas”, donde concluye que el 67.1% de los estudiantes manifiestan que el aprendizaje significativo se ubica en un nivel de proceso (regular), siendo las características socioeconómicas y académicas de los estudiantes similar al de los estudiantes de la institución donde se realizó la presente investigación.



Del mismo modo, Salazar (2017) en una investigación que realizó a la variable aprendizaje significativo concluyó que el 55.2% de los estudiantes se ubican en un nivel regular, la investigación corresponde a una institución educativa del nivel secundaria de la ciudad de Lima. Sin embargo, hace una atingencia afirmando que el aprendizaje significativo debe influir en una transformación de la calidad de la educación, modernizando a la escuela e involucrando a toda la comunidad educativa en los procesos educativos y de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, Casani & Solano (2019) quienes realizaron una investigación concerniente al aprendizaje significativo; se puede verificar que sus resultados tienen una relación estrecha con la presente investigación, ya que, concluyen que los estudiantes se encuentran en un nivel deficiente y moderado. De esto se puede inferir que el aprendizaje significativo requiere mejorar en sus diferentes procesos. Asimismo, se alinea al trabajo de Delgado (2006) que, en el proceso de aprendizaje, es importante considerar lo que el individuo ya sabe y que establezca una relación con aquello que debe aprender. Aunque en contraposición a nuestros resultados Lopez (2014) quien sustentó una investigación relacionada al aprendizaje significativo en cuyos resultados demostró que se logró un aprendizaje significativo, con un porcentaje de 92% y que el estudiante puede aplicar los conocimientos en la resolución de problemas que implique el uso de las mismas en actividades de la vida cotidiana cuando sea necesario.

De acuerdo con Ausubel, el aprendizaje implica un proceso constructivo interno, auto-estructura y en este sentido, es subjetivo y personal; se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es social y cooperativo. El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, y de la naturaleza de las estructuras de conocimiento y el punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previas que tiene el aprendiz, por lo tanto, el aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas. Además, el aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, y con materiales de aprendizaje potencialmente significativos (Díaz & Hernández, 2005). Esta afirmación aporta a los resultados que obtuvimos en la investigación, ya que el aprendizaje significativo está conformado por una serie de etapas que conducen a la construcción de nuevos esquemas cognitivos.

Para llegar a los resultados que se muestran se tuvo algunas dificultades en la aplicación de los instrumentos de investigación a los estudiantes. Algunos estudiantes fueron reacios al responder el cuestionario de la encuesta organizada. Por tal razón, se recomienda a los



investigadores que desean recoger datos de los estudiantes lo realicen con una planificación anticipada. Además, se recomienda aplicar los instrumentos de investigación dándoles una breve explicación el propósito de la investigación para que los estudiantes comprendan el trabajo del investigador.

CONCLUSIONES

El nivel de aprendizaje significativo que predomina en los estudiantes de la I. E S. José Ignacio Miranda “INA-91” de Juliaca, en el año escolar 2019 es regular, ya que de acuerdo a los datos estadígrafos, 32 (80%) estudiantes se ubican en el nivel mencionado. Asimismo, el promedio es 12.13, desviación estándar es 1.646 y el coeficiente de variación es de 13.57%. Esto significa que la manera de procesar la nueva información, ajustando y reemplazando sus conocimientos previos, todavía está en proceso hacia su optimización. Por consiguiente, la significación de los aprendizajes depende de los recursos cognitivos del alumno (conocimientos previos y la forma como éstos se organizan y procesan en la estructura cognitiva).

El nivel de experiencias previas que predomina en los estudiantes es regular. Se plantea esta conclusión, ya que se evidencia que 27 (68%) estudiantes se ubican en el nivel señalado con un promedio de 11,82, desviación estándar 2.146 y el coeficiente de variación 18.15%. Lo que evidencia que están en camino, respecto al uso de conocimientos previos y maneras de percibir la información al inicio de las sesiones; así como la expresión de las nociones de la realidad y su respectiva predisposición a significarlas.

El nivel que predomina en la adquisición de los nuevos conocimientos del aprendizaje significativo es regular, ya que de acuerdo a los datos estadísticos 31 (78%) estudiantes se ubican en el nivel mencionado con un promedio de 12.03, desviación estándar 1.769 y el coeficiente de variación 14.70%. Esto indica a que los estudiantes aún tienen dificultades en captar los nuevos conocimientos en una sesión de aprendizaje, por lo que requieren de acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.

El nivel que predomina en la relación entre nuevos y antiguos conocimientos del aprendizaje significativo es regular. Se plantea esta conclusión, ya que 25 (62%) estudiantes se ubican en el nivel señalado con un promedio de 12, desviación estándar 2.295 y el coeficiente de variación 19.13%. Esto evidencia que los estudiantes tienen dificultades en relacionar entre nuevos y antiguos conocimientos en una sesión de aprendizaje. Además, el proceso mediante el cual se produce el aprendizaje significativo



requiere una intensa actividad por parte del alumno. Por lo tanto, se logra concluir de esta forma que responde al tercer objetivo específico planteado.

La retroalimentación como parte del proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés es

REFERENCIAS

- Asociación Internacional de Aprendizaje Experiencial. (2014). ¿Qué es la experiencia? <https://www.aprendizaje-experiencial.org/intro>
- Ausubel, D. (1968). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognitivo* (H. McDougal (ed.)).
- Cantú, I., & García, S. (2006). Experiencias de aprendizaje, en la organización del aprendizaje por competencias: Vol. II. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Casani F. & Solano R. (2019). Aprendizaje significativo en los estudiantes del cuarto de secundaria de la I.E. “Ramón Castilla y Marquesado” Huancavelica [Universidad Nacional de Huancavelica]. In Repositorio Institucional - UNH. <https://n9.cl/fxmg8>
- Chaves, J. A., & Martínez, O. (2019). Confluencias y rupturas entre el aprendizaje significativo de Ausubel y el aprendizaje desarrollador desde la perspectiva del enfoque histórico cultural de L. S. Vigotsky. 38(1). <https://tinyurl.com/4vbx8zx2>
- Consejo Nacional de Educación. (2013). Aprendizaje a lo largo de la vida. 24(3), 341–349. <https://tinyurl.com/mr3fvr6y>
- Del Prado, I. L. (2013). Aprendizaje significativo: integrar el conocimiento a la realidad. <https://tinyurl.com/5hd7s4f7>
- Díaz, F., & Hernández, G. (2005). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. <https://n9.cl/0vcp>
- García, E. (2009). Aprendizaje y construcción del conocimiento. 21–44. <https://tinyurl.com/7jvy72r>
- Gomez, G. (2013). El aprendizaje significativo y el desarrollo de capacidades comunicativas de textos narrativos. <https://n9.cl/8q9b7>
- Lopez J. A. (2009). La importancia de los conocimientos previos para el aprendizaje de nuevos contenidos. 1–14. <https://n9.cl/4ku51>
- Luque, A. (2017). Estrategias didácticas y aprendizaje significativo en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la FECH-UNJBG, 2016 [Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. Tacna-Perú]. <https://acortar.link/nLY3tk>
- MINEDU. (2020). ¿Cómo aprenden? <https://tinyurl.com/2wvxmf7x>
- Nureña, E., & Paredes, N. (2015). Influencia de los trabajos grupales en el aprendizaje significativo de las alumnas de primero de secundaria, I.E. “Marcial Acharán y Smith” ACHARÁN Y SMITH”. [Universidad Nacional de Trujillo. Trujillo-Perú]. <https://tinyurl.com/5d79vycy>
- Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2019). ¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes? 0, 24. <https://tinyurl.com/7mezw5a8>
- Osorio, A. (2018). Los hábitos de estudio y el aprendizaje significativo de los estudiantes de Electrotecnia Industrial del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Manuel Seoane Corrales de San Juan de Lurigancho - Lima 2017 [Universidad Nacional De Educación Enrique Guzmán y Vall. Lima-Perú]. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1480>
- Palomino, J. (2018). Aprendizaje significativo y las actitudes hacia las matemáticas en estudiantes del VII ciclo, en la Institución Educativa 1227-Ate 2018 [Universidad César Vallejo. Lima-Perú]. <https://n9.cl/6tocz>
- Riveros, E., & Riveros, J. (2014). El método de descubrimiento guiado en el aprendizaje de análisis combinatorio en los alumnos del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Chinchaysuyo” Sapallanga - Huancayo. [Universidad Nacional del Centro del Perú. Huancayo-Perú]. <https://tinyurl.com/7p97ub69>
- Rodríguez, L. (2010). Aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva (S. L. ediciones octaedro (ed.); Primera ed). <https://n9.cl/g699j>
- Rodriguez, M. V. (2018). Niveles de logros de aprendizaje en la ECE de los estudiantes del 2° grado de la I.E.S. 91 José Ignacio Miranda de Juliaca [Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://n9.cl/7g98>
- Salazar J. A. (2017). El aprendizaje significativo y su relación con el uso del tic en la enseñanza de la informática de los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Paz de Ariporo Casanare. (Vol. 21, Issue 2). <https://n9.cl/garqg>
- Sanchez, P. (2019). Las Tics en el aprendizaje significativo y su rol en el desarrollo cognitivo de los adolescentes. 4(2), 1. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i2.1845>
- Velez, W. (2013). La integración del conocimiento como fundamento de los estudios geniales [Instituto Tecnológico de Santo Domingo. Republica Dominicana]. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87029731002>



Villafranca L. (2002). La experiencia, clave del aprendizaje. <https://tinyurl.com/chkxxv4d>
Zumaran, C. (2013). La calidad educativa en el Perú. 06. <https://acortar.link/31SEsU>





ENSAYO

PROPUESTA PEDAGÓGICA DE LA ESTRATEGIA “APRENDO EN CASA” PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR

PEDAGOGICAL PROPOSAL OF THE STRATEGY "I LEARN AT HOME" FOR REGULAR BASIC EDUCATION

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.015>

*Sinthya Denisee Puga Quispe*¹

¹Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco

<https://orcid.org/0000-0002-5561-2843>

sinthya.denisee@gmail.com

*Elva Luz Ramos Durán*¹

<https://orcid.org/0000-0002-2807-3143>

lurame23@gmail.com

*Carmen Julia Tito Vega*¹

<https://orcid.org/0000-0002-1322-0104>

julit2108tito@gmail.com

RESUMEN

La presente investigación surge de la importancia de analizar y reflexionar sobre la propuesta pedagógica actual, en respuesta al SARS-CoV-2, y la participación virtualizada de los agentes educativos. El objeto de estudio es describir y analizar la plataforma “Aprendo en casa” y su implicancia en la educación básica regular. El alcance de la investigación fue revisar teorías que sintetizan información para proponer alternativas de solución con fundamentos teóricos.

Palabras clave: Aprendo en casa; brechas educativas; liderazgo pedagógico; rol mediador docente; padres de familia; aprendizajes esperados; virtualidad.

ABSTRACT

This research arises from the importance of analyzing and reflecting on the current pedagogical proposal, in response to SARS-CoV-2, and the virtualized participation of educational agents. The object of study is to determine the platform "I learn at home" and its implication in Regular Basic Education. The scope of the research was to review theories that synthesize information to propose alternative solutions with theoretical foundations.

Key-words: I learn at home; educational gaps; pedagogical leadership; teaching mediator role; parents; expected learning; virtuality.

INTRODUCCION

En un actual contexto de emergencia sanitaria, el Ministerio de Educación (MINEDU) se ha visto forzado a emplear estrategias que permitan la continuidad del proceso de



enseñanza aprendizaje de forma remota. La estrategia de educación a distancia, nos muestra la real dimensión en que se encuentra la sociedad debido a las brechas diferenciadas, necesidades y desafíos (García, 2020). Por su parte, las escuelas y colegios modificaron su funcionamiento, encontrándose con distintas tensiones que el cambio implica, asimismo con dificultades de flexibilidad y adaptación.

La estrategia educativa Aprendo en Casa (AeC) se ha incorporado como un lineamiento político en la formación de los estudiantes en todos los niveles educativos para el logro de los estándares de calidad (García, 2020). El objetivo es proporcionar a las y los estudiantes de educación básica del país, la posibilidad de proseguir con el desarrollo de sus competencias y coadyuvar a superar la actual emergencia mediante diversas actividades de aprendizaje, herramientas y recursos pertinentes para cada contexto.

Entre las principales debilidades destacan la falta de acceso a la tecnología por parte de algunos estudiantes, brechas educativas en los contextos rurales e indígenas, donde prácticamente han sido marginados del modelo educativo a distancia o virtual. Por su parte, el MINEDU considera como debilidad la falta de aplicación de la enseñanza aprendizaje en la educación virtual en el nivel superior (Yangali, 2020). Asimismo, la UNESCO afirma que el mayor porcentaje de estudiantes en el mundo fueron perjudicados por la pandemia (García, 2020).

La presentación de este tópico, es un referente de la realidad educativa actual con alcance teórico, cuyo objetivo es analizar y reflexionar las características de la plataforma pedagógica AeC y su implicancia en la EBR, donde se exponen temáticas de necesidades educativas actuales, la educación remota en ámbitos urbano-rurales, uso de herramientas tecnológicas virtuales en el proceso de enseñanza aprendizaje, el rol de guía, facilitador y mediador docente, el liderazgo pedagógico, la participación de los padres de familia, la afectación emocional, y la valoración de la labor pedagógica docente.

DESARROLLO

La plataforma “Aprendo en casa” como propuesta educativa

En el contexto de emergencia sanitaria mundial, el Perú fue uno de los países que dio respuesta inmediata y prioritaria a la necesidad del servicio educativo. En tanto, se ha implementado la educación remota, con la Resolución Ministerial N° 160-2020-MINEDU bajo la estrategia AeC. Además de sus recursos brindados (guías de aprendizaje, audios, videos, cuadernos de trabajo, recursos educativos), su difusión se realizó de forma extensiva por radio, televisión y página web.



No obstante, la realidad del sistema educativo en un actual contexto, no enmarca las necesidades del estudiante mayoritario en el desarrollo del proceso de las acciones educativas, es por ello la importancia de comprender el sistema educativo desde otro ángulo contextualizado a la realidad.

La estrategia pedagógica ha obviado que la intervención de los estudiantes en el hecho formativo gira en torno a sus motivaciones externas e internas, que al verse alterados se asume que los estudiantes son capaces de guiarse a sí mismos en su proceso de aprendizaje; sin considerar la guía, orientación e intervención del docente (Hernández, 2020). En tanto, el problema de la pandemia ha alterado el trabajo pedagógico habitual (Albalá & Guido, 2020), ello supone ver con sigilo las bondades de la formación educativa en web y no desistir tan sencillamente a los desafíos que se presentan en una educación virtual. Por otro lado, en el cumplimiento de la práctica docente se prioriza la transmisión de información, dejando de lado los ritmos de aprendizaje, que repercute en el desarrollo de las competencias en los estudiantes.

Desafíos de la estrategia pedagógica

Actualmente, la crisis ha delatado la inequidad existente de posibilidades entre estudiantes, a nivel socioeducativo y económico (Albalá & Guido, 2020), además, el sistema educativo no incorpora la educación virtual durante el desarrollo presencial de clases (Cabrera, 2020), cabe señalar, que los estudiantes se encuentran en situaciones precarias generando desigualdad en contextos de pandemia (García, 2020). En efecto, las zonas alejadas de la región andina y la Amazonía peruana, se encuentran desfavorecidas, afectando de esta manera el logro de aprendizajes de los estudiantes (Yangali, 2020). Por lo tanto, es importante considerar que tanto el MINEDU y las instituciones educativas certifiquen la labor del docente mediador en la educación, con justicia e inclusión social (Albalá & Guido, 2020).

Por consiguiente, cabe destacar que, en este nuevo milenio, las actividades desarrolladas con los estudiantes deben ser con el uso de las TICs y los recursos tecnológicos que favorecen el espacio educativo virtual. Sin embargo, no es suficiente el aprendizaje remoto; la falta de integración de los niveles educativos y su discontinuación, se torna en un ambiente desfavorable al logro de sus competencias (Rubio & Romero, 2005).

Por otro lado, dentro del marco de la estrategia AeC, la familia cumple el rol de acompañar en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, no obstante, se evidencian dificultades en el desarrollo de las competencias. Por ello es importante la mediación de los docentes; sin embargo, en este contexto actual, es necesario brindar soporte en el



manejo de plataformas virtuales y el uso de las TIC para su mejor desenvolvimiento pedagógico; ello tomando como referencia los datos según PISA, en la cual se indica que en el 2018 un 60% de los docentes no están preparados de manera pertinente en la enseñanza virtual (García, 2020).

Asimismo, dentro de la práctica docente, surgen situaciones complejas que generan desmotivación, fatiga y estrés que son mediadas por su vocación de servicio. En este sentido, la resiliencia constante de los docentes, es una fortaleza para adaptarse a situaciones adversas en el campo educativo (Zolkoski & Bullock, 2012). Por lo tanto, es importante resaltar y valorar la labor que cumplen los maestros en la realización de diferentes actividades dentro del marco de la estrategia AeC, con el propósito de lograr aprendizajes esperados y coadyuvar en la formación integral de los estudiantes.

En consecuencia, las políticas educativas deben estar alineadas en el marco de facilitar y propiciar una mayor autonomía docente. No una falaz independencia, caracterizada por un “arréglenselas como puedan, pero den razón de ‘esto’, y ‘esto’”. Si no que les posibilite favorecer aprendizajes teniendo en consideración la situación real de cada estudiante (Vargas, 2020). Además, es necesario mencionar que, el envío de planeaciones, la notificación semanal a los estudiantes, y las acciones que se han implementado en este proceso; ha incrementado el estrés de los docentes (Hernández, 2020). Entonces, no se trata de realizar seguimiento permanente a los maestros para el cumplimiento de la labor pedagógica, sino que estos estén sujetos al cumplimiento de los aprendizajes que se espera que logren (García, 2020).

En este sentido, es necesario un liderazgo directivo pedagógico que fomente y centre su atención en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, con sentido común de eficiencia y resiliencia para adaptarse a los cambios. Del mismo modo Ingersoll citado por Gallegos & Tinajero (2020) expone que la inadecuada dirección y organización de instituciones educativas aminoran las capacidades y el compromiso institucional pedagógico. Es por ello el realce del directivo resiliente, para mantener un equilibrio organizativo que mitigue situaciones problemáticas que repercuten la práctica docente (Gallegos & Tinajero, 2020).

Por otra parte, la estrategia de AeC ha priorizado la transmisión de contenidos, dejando de lado el aspecto emocional de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Prieto, 2008). Dado que la emergencia sanitaria ha afectado el ingreso económico, educativo y socioemocional de las familias, también ha conllevado a que la violencia familiar se intensifique (Hernández, 2020); asimismo, cabe señalar que los estudiantes al



no encontrar los recursos necesarios para continuar su proceso de aprendizaje, ésta repercute en frustración y desánimo, desencadenándose en estados depresivos, ansiedad, alteraciones en su alimentación y en el sueño (Hernández, 2020). Frente a estas situaciones adversas, y en espera del retorno a clases, los estudiantes consideran a la escuela un espacio cálido y seguro, contrario a su entorno familiar (Hernández, 2020).

A partir de esta modalidad educativa, los padres de familia han sido renuentes con el apoyo de sus hijos (García, 2020). En efecto, el acondicionamiento en los hogares, no se asemeja a un espacio educativo pertinente para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Vargas, 2020).

Cabe señalar, que la actual coyuntura ha hecho que se dé una mirada crítica a la labor pedagógica del maestro en situaciones de pandemia, algunos elogian su trabajo y otros juzgan sin tener en cuenta el esfuerzo que cada uno realiza para cumplir su rol mediador, facilitador y guía de los aprendizajes de los estudiantes, haciendo uso de las diferentes herramientas tecnológicas (Hernández, 2020).

En suma, esta crisis sanitaria ha visibilizado las distintas brechas educativas (desigualdad en el logro educativo del área urbana y rural, acceso y cobertura de internet, la desestimación del aspecto emocional, el acceso a recursos tecnológicos, la violencia familiar en sus diversas manifestaciones, la desigualdad en acceso y permanencia educativa, el analfabetismo, la deserción escolar y brecha digital) que repercuten en el desarrollo de competencias para la formación integral de los educandos.

formar y transformar seres humanos con autonomía y autodeterminación y que a la vez

CONCLUSIONES

La estrategia Aprendo en Casa, es un espacio educativo que se ha implementado en el Perú, permitiendo la continuidad del proceso de enseñanza aprendizaje en la actual coyuntura nacional, en todos los niveles educativos y con los diferentes programas establecidos, con la finalidad de reducir la inequidad en los aprendizajes de los estudiantes. Por tanto, se hace necesario redireccionar la estrategia pedagógica en función a las necesidades e intereses reales de los docentes y estudiantes, para encaminar a proporcionar un proceso educativo de calidad.

La virtualización de la educación ha intensificado las diferencias del proceso de enseñanza aprendizaje en los ámbitos urbano-rurales, desestimando el aspecto emocional de docentes y estudiantes, e incrementando la desigualdad en el acceso y permanencia educativa sumado a una necesidad económica; las que han encausado a una deserción



escolar; por ello es urgente que el MINEDU priorice una educación con justicia, equidad e inclusión social.

Existe una ineludible necesidad de replantear las metodologías y políticas educativas adecuadas a los contextos actuales del nuevo milenio. Por ello el sistema educativo post pandemia, debe estar apoyado por recursos tecnológicos, los que aportan y facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje.

REFERENCIAS

- Albalá, M., & Guido, J. (2020). La brecha socioeducativa derivada del Covid-19: posibles abordajes desde el marco de la justicia social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(Especial), 173–194. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.especial.101>
- Bustamante, R. (2020). Educación en cuarentena: cuando la emergencia se vuelve permanente (segunda parte). In Grupo de análisis para el desarrollo (Vol. 5, pp. 1–12). <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/Educación-en-cuarentena-parte-dos-Roberto-Bustamante.pdf>
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. In *Revista de sociología de la educación-RASE* (Vol. 13, Issue 2, pp. 114–139). <https://doi.org/10.7203/rase.13.2.17125>
- Cuevas de la Garza, J. (2020). Docencia entre paredes: buscando las ventanas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(Especial), 279–290. <https://n9.cl/9dymc>
- Gallegos, I., & Tinajero, M. (2020). Resiliencia y demandas de política educativa durante la contingencia sanitaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(Especial), 121–142. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.98>
- García, J. (2020). Acciones de políticas educativas ante la emergencia sanitaria del Covid-19. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(3), 95–119. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.3.129>
- Hernández, G. (2020). Consecuencias de las propuestas educativas en la salud socioemocional de diversos actores educativos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(Especial), 241–248. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.especial.108>
- López, M. (2020). Pensar una pandemia en colectivo. Debate antes, ahora y después del Covid-19. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(Especial), 325–334. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.117>
- Mendoza, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(Especial), 343–352. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.especial.119>
- Ojeda, M., & Paz, D. (2020). El estudio de la estrategia multicanal “Aprendo en casa” en el Nivel Inicial desde las creencias y las atribuciones causales: una revisión bibliográfica (pp. 0–31). <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. In *Foro de educación* (pp. 325–345).
- Rubio, M., & Romero, L. (2005). Apostar por la calidad de educación superior a distancia desde la pertinencia social. *Ried Educación a Distancia*, 8(1–2), 159–192.
- Vargas, J. (2020). Una reflexión sobre la escuela en tiempos de Covid desde la mirada de Arendt, Meirieu, Simons y Masschelein. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(Especial), 195–216. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.102>
- Yangali, J. (2020). Descentrar la educación e investigación: una urgencia en tiempos de pandemia. *Horizonte de La Ciencia*, 10(19), 7–8. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.19.583>
- Zolkoski, S. ., & Bullock, L. . (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review*, 34(12), 2295–2303. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.08.009>





ENSAYO

**EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS
PARA RESOLVER DIVERSOS DESAFÍOS DE LA VIDA**

**PROJECT-BASED LEARNING EXPERIENCES TO SOLVE VARIOUS LIFE
CHALLENGES**

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.016>

Gladys Alicia Valeriano Layme

Escuela de Posgrado

Universidad Nacional del Altiplano

<https://orcid.org/0000-0002-2887-8742>

gladysali14@gmail.com

RESUMEN

El método de aprendizaje basado en proyectos, se presenta como un enfoque de efectucción en ambiente tecnológico y que motiva a los estudiantes de seleccionar las actividades que les interesa para sus vidas de hoy y en el futuro. (Ramírez, 2018), es decir aprendizajes memorables en y desde el aula en cualquier contexto y /o escenario educativo. En tiempos actuales nos encontramos en la necesidad de investigar estrategias y recursos que solucionen e incrementen la motivación de los niños y niñas, y el método Aprendizajes basados en proyectos nos ofrece variedad de acciones a realizar y adaptar al sistema educativo actual (Blásquez et al., 2018) además, sostiene que el método ABP potencia la motivación de los niños y niñas y genera aprendizajes significativos para la vida (Blásquez et al., 2018). Y como premisa tenemos aprendizajes basados en proyectos que contribuyen de forma positiva en superar las enseñanzas fragmentadas y se orientan en un enfoque constructiva y la labor docente también trae consigo cambios en la manera de involucrar y plantear retos frente a problemas que se presentan en la actualidad.

El nivel afectivo y cognitivo van de la mano para dar inicio a la interdisciplinariedad de las áreas de forma constante en un contexto multidisciplinariedad, plural, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad es decir con un enfoque globalizador.

Palabras clave: Aprendizaje basado en proyectos, experiencias de aprendizaje, educación.

ABSTRACT

The project-based learning method is presented as an approach of performance in a technological environment and that motivates students to select the activities that interest them for their lives today and in the future. (Ramírez González, 2018), that is, memorable learning in and from the classroom in any context and / or educational setting.

In current times we find ourselves in the need to investigate strategies and resources that solve and increase the motivation of children, and the Project-based learning method offers us a variety of actions to carry out and adapt to the current educational system



(Blásquez et al. , 2018) also maintains that the PBL method enhances the motivation of children and generates meaningful learning for life (Blásquez et al., 2018).

And as a premise we have project-based learning that contributes positively to overcoming fragmented teachings and is oriented towards a constructive approach and teaching work also brings changes in the way of involving and posing challenges in the face of current problems.

The affective and cognitive level go hand in hand to start the interdisciplinarity of the areas constantly in a multidisciplinary, plural, interdisciplinarity and transdisciplinarity context, that is, with a globalizing approach.

Key-words: Project-based learning, learning experiences, education

INTRODUCCION

La principal motivación del presente trabajo es la de explorar nuevos métodos de enseñanza , en especial el aprendizaje basado en proyectos, a través de la utilización de nuevas tecnologías, y enfrentar a la realidad de emergencia sanitaria que nos encontramos a nivel mundial, sabemos muy bien que el Covid – 19 trajo consigo el aislamiento físico afectando el desarrollo habitual de las actividades académicas en todas las instituciones educativas, por ello se plantea estrategias innovadoras como son los proyectos de aprendizaje basado en proyectos, que buscan solucionar la fragmentación de la educación y se espera efectos positivos y presentar como una alternativa de solución frente a los grandes problemas que aqueja de forma global en la enseñanza-aprendizaje, en esta pandemia.

En la actualidad en el escenario educativo peruano que nos encontramos, es de carácter necesario de un modelo de enseñanza – aprendizaje que se centre en el alumno, dicho de otra forma que los educandos de todos los niveles educativos, deben recibir una formación para desarrollar competencias que les ayuden a enfrentar el inconstante y complejo mundo de infinitas posibilidades, este planteamiento va para evolucionar competencias integrales y no solo enmarcarse en meras teorías (Olivares et al., 2018), para ello requerimos que los docentes alcancen elaborar experiencias de aprendizaje basado en proyectos, el cual va enmarcado a diversas teorías y estrategias que promueven los procesos afectivos y cognitivos de los estudiantes (MINEDU, 2021a).

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una estrategia didáctica que desarrolla problemáticas diversas de forma colaborativa, e integral en diversas áreas del conocimiento, por lo que es de mucha necesidad en la actualidad que nos encontramos en una sociedad globalizadora y retadora, sin bien es cierto el ABP se centra netamente en el alumno, por otro lado se pide una participación crucial del docente en el desarrollo de los aprendizajes de forma objetiva y retadora (Cyrulies & Schamne, 2021).



El desafío pedagógico no solo implica acciones de comprobar, acreditar y certificar niveles de conocimiento alcanzados por los estudiantes, sino de innovar productiva y sosteniblemente, mediante la formación por competencias y la evaluación formativa; es decir acciones que retén al estudiante a confrontar escenarios reales con casos, problemas, buenas prácticas de laboratorio y responsabilidad social, exigidas por la interdisciplinariedad, los cambios tecnológicos y multiculturales propios de la globalización, esto debido a que se sigue practicando la educación tradicional tomándolo al estudiante como un ser pasivo y receptivo, por otra parte es de necesidad urgente desarrollar un aprendizaje de pensamiento complejo, formación competente, dinámico y sobre todo integral (Ramírez, 2018).

En definitiva, el ABP que fue analizado en su experiencia inmediata, permitió la mejora de la relación con los demás estudiantes, como el desarrollo de las otras dos necesidades psicológicas básicas, competencia y autonomía. Así, se creó el contexto idóneo y alcanzar una motivación intrínseca. (Botella & Ramos, 2020). En ese entender ha llegado el momento de dar respuesta a la complejidad de cada contexto, proponer proyectos de vida que permita vivir de manera plena y también promover acciones de bienestar de la comunidad, así mismo adaptarse a cuestiones cambiantes, y la tarea de los docentes es siempre estrategias que guíen y faciliten el aprendizaje, generando innovaciones fructíferas de generación en generación.

Se plantea las siguientes interrogantes a fin de desarrollar el presente ensayo de forma visionaria y objetiva los cuales son: ¿las estrategias de aprendizaje basado en proyectos contribuyen a superar la fragmentación del conocimiento?, ¿cuáles serían las razones para poder adoptar la enseñanza de aprendizaje basado en proyectos en nuestras instituciones educativas? y ¿cómo se relaciona la propuesta de aprendizaje basado en proyectos con un enfoque por competencias y globalizador?

Para lo cual se plantea las siguientes hipótesis: Las estrategias de aprendizaje basado en proyectos contribuyen positivamente en superar las fragmentaciones de las disciplinas, de lo contrario favorecen una educación activa y integral. Las razones en adoptar el aprendizaje basado en proyectos son diversas, tanto aspectos cognitivos y afectivos que exige el método como es la interdisciplinariedad. El aprendizaje basado en proyectos se relaciona de forma directa puesto que emplea el pensamiento complejo, apreciación crítica, formación competente, dinámico y sobre todo integral, en un contexto multidisciplinariedad, pluridisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad es decir con un enfoque globalizador.



DESARROLLO

¿De qué trata el Aprendizaje Basado en Proyectos?

El método de aprendizajes por proyectos no es novedoso, sin embargo, se requiere implantar una mentalidad de cambio sustantivo del modelo de enseñanza tradicional en nuestras escuelas (Vergara, 2015), además el alumno da respuesta a sus necesidades de comprender la realidad a su alrededor y ser actor en ello, también se destaca que un estudiante si trabaja proyectos constantemente tendrá más capacidades para ubicar sus necesidades de aprendizaje y en su efecto ponerlo en práctica. Por lo tanto el estudiante será más eficiente en ejecutar trabajos en grupos, en la búsqueda de información, en su planificación, en ejecutar tareas concretas, y sobre todo estará dispuesto en generar resultados fructíferos en la realidad , siempre comprometido en actuar en la realidad concreta, sumado a ello el rol que juega el docente es mucho más interesante, genera una visión hacia los alumnos de dar respuestas a la realidad exigente (Vergara, 2015).

Desde esa perspectiva, se efectúan diversas iniciativas de innovación docente basadas en la inclusión de métodos docentes activos como el aprendizaje basado en problemas, método de casos, aprendizajes basados en proyectos, etc., estos métodos no solamente orientan el desarrollo de competencias de forma específica sino profundizan las competencias generales en su esencia (Nourdine, 2010).

Una apreciación favorable, con el cual se tiene es que los aprendizajes empleados son profundos, y se realizan de manera instrumental a través de la resolución de problemas, donde los educandos trabajan mancomunadamente, con el cual se genera un aprendizaje activo (Domènech et al., 2019). Además se ven estudios realizados que expresan que las diversas materias se integran simultáneamente en un solo proyecto, por otro lado cabe destacar también se tiene dificultad para evaluar de manera colegiada (Cyrulies & Schamne, 2021).

La solución a varias demandas sociales a partir de aprendizajes basados en proyectos es sustancial, a la vez se trata de emplear cambios en la manera como se desarrolla las practicas pedagógicas en aula, sin los protocolos de acción a desarrollar. El aprendizaje basado en proyectos por otro lado plantea un método de estudio interactivo en el que los estudiantes se centran en la profundidad de los aprendizajes, con el fin de volver al problema planteado, pero desde otras perspectivas.

El desarrollo del método ABP, según (Martí et al., 2010) nos ofrece cinco beneficios importantes para su respectiva implementación, primero elimina sustancialmente el



aprendizaje memorístico, el cual plantea una labor basada en retos con un enfoque interdisciplinar y no fragmentada. Segundo, amplía las habilidades y competencias, el cual interpone una resolución de problemas hasta la toma de decisiones de forma personal y asume liderazgo pertinente. Tercero, desarrolla ampliamente el trabajo cooperativo, el cual favorecerá en el futuro con la inserción en el campo laboral de forma positiva. Cuarto, desarrolla indefectiblemente un espíritu emprendedor con acciones de creatividad e innovación de forma permanente, quinto y último se compromete de forma constante con el entorno inmediato, y el conocimiento adquirido el cual se plasma en un producto que satisface necesidades sociales y por ende fortalece sus valores y su insaciable compromiso con su entorno en donde vive.

El ABP es un modelo muy particular puesto que se aprenden los contenidos y a la vez se alcanzan los objetivos propuestos en base a la efectucción de un proyecto de forma grupal. El proyecto inicia con un análisis primeramente de los docentes a fin de asegurar las competencias y habilidades que adquieran los estudiantes, del mismo modo se menciona que el modelo ABP tiene bastantes ventajas que describir, como es el incremento de la motivación, participación activa, la autoestima y el desarrollo de competencias y habilidades interesantes, como es el trabajo en grupo, la planificación, la comunicación efectiva, control del tiempo, toma de decisiones y la resolución de problemas, todas ellas orientadas a mejorar al estudiantado para afrontar situaciones reales que se encontrarán en el futuro inmediato (Villagrà et al., 2020).

Aspectos importantes de aprendizaje basado en proyectos (abp)

Las principales ventajas del ABP:

- ✓ Participación más activa
- ✓ Aumento de la motivación intrínseca
- ✓ Conexión con el mundo real
- ✓ Desarrollo de habilidades transferibles al mundo profesional
- ✓ Planificación y organización
- ✓ Gestión del tiempo
- ✓ Autonomía
- ✓ Colaboración o trabajo en equipo
- ✓ Comunicación social y pública
- ✓ Resolución de problemas
- ✓ Toma de decisiones
- ✓ Manejo de tecnologías de la información



- ✓ Creatividad e innovación
- ✓ Asunción de responsabilidades
- ✓ Gestión de costes
- ✓ Deseo de aprender y mejorar
- ✓ Conocimiento del público
- ✓ Reducción de abandonos
- ✓ Impacto positivo en la percepción del alumnado
- ✓ Efecto positivo en el rendimiento académico
- ✓ Aumento de su eficacia si se aplica a un curso completo e incluso a la totalidad de un centro educativo (Villagrà et al., 2020)

Por otro lado, para reforzar lo mencionado, los estudiantes logran un compromiso ético y de valores con su entorno personal y local y por lo tanto global, con lo cual podemos comprender que ellos se convierten en agentes activos del cambio social. Así mismo se concluye que los estudiantes fueron capaces de sistematizar el proyecto de aprendizaje y operativizaron dando sentido a los conceptos trabajados gracias a la motivación personal y fueron capaces de brindar esfuerzos, y fueron autónomos en poner atención, controlar y evaluar sus progresos (Ramos, 2020)

Algunos autores mencionan que en un inicio el aprendizaje basado en proyectos inicia con el diagnóstico del contexto, posteriormente el diseño y planificación, enseguida la difusión respectiva, que impactos deseamos y finalmente la ejecución el cual consta de atender procesos cognitivos y afectivos, gestionar diversos tipos de experiencias y evaluar y retroalimentar (MINEDU, 2021b)

Entonces podemos indicar que el modelo ABP, ayuda a trabajar con el enfoque por competencias, el cual ayuda al estudiante a intervenir diversos contextos, al mismo tiempo usar el método por proyectos implica desarrollar bastante empatía, flexibilidad y muestra una mirada frente a situaciones que requieren resolverse, porque los proyectos deben surgir de situaciones reales que generen interés y compromiso de parte de los estudiantes, a la vez debemos criticar nuestra práctica de la docencia que es transmisora aun, debemos ir hacia una escuela constructiva para definir bien los roles (MINEDU, 2021a)

Con respecto a modelos didácticos se infiere que debemos fomentar el explorar, reflexionar, construir, generar involucramiento, autonomía y aprendizaje complejo contextualizado, del mismo modo tenemos grandes desafíos de modificar el clima de clase y asegurar los grandes desafíos de los estudiantes, y finalmente se requiere de



gestión de participación el cual debe integrar procesos cognitivos y afectivos deslizando un exhaustivo de monitoreo, con momentos concretos de evaluación y retroalimentación (MINEDU, 2021a)

Y sobre todo entender de como las enseñanzas de las disciplinas se han fragmentado, y es momento de integrar disciplinas con una visión globalizadora (MINEDU, 2021b), es necesario objetar la manera como las instituciones educativas orientan su planificación curricular y como se hace eco la segmentación del conocimiento y además el modelo ABP justamente plantea la multidisciplinariedad, pluridisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad es decir con un enfoque globalizador (MINEDU, 2021b).

CONCLUSIONES

En cuanto a la efectividad de este modelo aprendizaje basado en proyectos se puede mencionar que los estudiantes mejoran su capacidad de sistematizar y operativizar diversos contenidos de forma creativa y activa.

Para que la estrategia didáctica basada en proyectos sea efectiva los docentes deben realizar una labor de diseño que se ajuste a los requisitos de esta metodología. Tiene que partir del interés del alumnado, generando situaciones de aprendizaje interesantes y motivantes, que sean ricas en un desarrollo competencial y que conecten con el mundo real.

Los estudiantes a la vez deben interiorizar los contenidos curriculares de una forma globalizada y coherente.

Se concluye también que el aprendizaje basado en proyectos implica desarrollar habilidades de aprendizaje creativo e independiente y contextualizado, interdisciplinado, plural y de forma emergente, al utilizar estrategias de trabajo cooperativo entre los docentes y planteen diversos retos para el fomento de las estrategias de aprendizaje.

Finalmente se concluye que los estudiantes desarrollan diversos aspectos, tanto afectivos, incrementa el desarrollo de valores, la empatía, solucionan sus problemas a partir de la iniciativa de cada uno y plantean retos a las diversas problemáticas de la vida real, y se espera que sigamos investigando con respecto al modelo ABP.

REFERENCIAS

- Blásquez, P., Orcos, L., Salvador, J., & Sáez, D. (2018). Propuesta metodológica para la mejora del aprendizaje de los alumnos a través de la utilización de las impresoras 3D como recurso educativo en el aprendizaje basado en proyectos. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 8(1), 162–193.
- Botella, A. M., & Ramos, P. (2020). Relatedness and motivation in a Project-based learning. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 145–160. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100145>
- Cyrules, E., & Schamne, M. (2021). El aprendizaje basado en proyectos: Una capacitación docente



- vinculante. *CD Multimedia Programa de Apoyo a Iniciativas de Responsabilidad Social, Ética y Desarrollo*, 14(1), 9. <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/2293>
- Domènech, Casal, Y, L., & Mora. (2019). *Qué proyectos STEM diseña y qué dificultades expresa el profesorado de secundaria sobre Aprendizaje Basado en Proyectos*.
- Martí, J., Heydrich, M., Rojas, M., & Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Universidad de Alicante*, 46, 11–21.
- MINEDU. (2021a). *Aprendizaje basado en proyectos: Aprender de manera interdisciplinar y contextualizada. Unidad 3* (pp. 1–24). Ministerio de Educación.
- MINEDU. (2021b). *Aprendizaje basado en proyectos: Aprender de manera interdisciplinar y contextualizada - Unidad 1* (pp. 1–24).
- Nourdine, A. (2010). *Una experiencia de aprendizaje basado en proyecto en una asignatura de robótica*. 1–10.
- Olivares, S. L., López Cabrera, M. V., & Valdez-García, J. E. (2018). Challenge based learning: Innovation experience to solve healthcare problems. *Educacion Medica*, 19, 230–237. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.10.001>
- Ramírez González, M. B. (2018). Encadenamiento mediado por aprendizaje basado en proyectos ecoeficientes. *Sophia*, 14(2), 60–72. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.788>
- Ramos, N. (2020). *Pintando sonrisas : una experiencia de Aprendizaje Basado en Proyectos*. 46–62.
- Vergara, J. J. (2015). *¿qué no es a.b.p.?* (pp. 1–9). <http://www.centrocp.com/entrevista-juan-jose-vergara/>
- Villagrà, C., Molina, R., Llorens, F., & Francisco, G. (2020). *Aprendizaje basado en proyectos grandes : Experiencia Y Lecciones Aprendidas. I*, 2–28.





ENSAYO

**IMPORTANCIA DEL VÍNCULO DE APEGO Y SUS
REPERCUSIONES EN LA VIDA ADULTA**

**IMPORTANCE OF THE ATTACHMENT BOND AND ITS
REPERCUSSIONS IN ADULT LIFE**

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.017>

Lourdes Julia Pineda Serruto
Escuela de Posgrado
Universidad Nacional del Altiplano
<https://orcid.org/0000-0002-2144-3658>
loujupinserr1@gmail.com

RESUMEN

El vínculo de apego es un lazo afectivo fundamental para la supervivencia del género humano, convendría planificar intervenciones precoces para favorecer el apego seguro. (Muñoz et al., 2014), constituye actualmente uno de los planteamientos teóricos más sólidos en el área del desarrollo socio-emocional. (Rubilar, 2015) la difusión y sensibilización a la sociedad sobre este tema es vital para disminuir los casos de enfermedades crónicas, ya que el vínculo de apego está considerado como factor de vulnerabilidad a las enfermedades crónicas (Lemos, 2015) la agresividad, el bullying, el maltrato, conviene romper los círculos viciosos intergeneracionales que se repiten y dañan a las personas, el amor lo puede transformar todo y la educación de la comunidad educativa favorecerá los cambios positivos para detener el sufrimiento socioemocional.

Palabras clave: estado emocional, infante, vínculo del apego.

ABSTRACT

The attachment bond is a fundamental affective bond for the survival of the human race, it would be convenient to plan early interventions to promote secure attachment (Muñoz-Molina et al., 2014), it currently constitutes one of the most solid theoretical approaches in the area of socio-emotional development. (Rubilar, 2015) the dissemination and awareness of society on this issue is vital to reduce the cases of chronic diseases, since the attachment bond is considered a factor of vulnerability to chronic diseases (Lemos, 2015) aggressiveness, bullying, mistreatment, it is convenient to break the vicious intergenerational cycles that are repeated and harm people, love can transform everything and the education of the educational community will favor positive changes to stop socio-emotional suffering. The affective and cognitive level go hand in hand to start the interdisciplinarity of the areas constantly in a multidisciplinary, plural, interdisciplinarity and transdisciplinarity context, that is, with a globalizing approach.

Key-words: emotional state, infant, attachment bond



INTRODUCCIÓN

En la actualidad a nivel nacional en las últimas décadas existió grandes cambios en la escolarización de estudiantes menores de 5 años, desde que se estableció la obligatoriedad de la educación inicial desde los 3 años, así mismo cuando el gobierno inició la atención de niños desde los 6 meses en los Wawa Wasis, actualmente Cuna Más, se incrementó la cobertura de atención a este grupo etario y la consecuencia se puede apreciar en muchos de los estudiantes que se encuentran asistiendo a los Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI) ubicados en zonas urbano marginales de Puno, que por las actitudes que manifiestan, denotan que en su mayoría, no han desarrollado un vínculo de apego seguro por haber sido institucionalizados a edad temprana, y muchos de ellos demuestran inseguridad cuando exponen sus actividades, miran con temor al papá o mamá que filma sus exposiciones, demostrando actitudes evitativas.

El vínculo de apego seguro, en los primeros meses de vida, es fundamental en el desarrollo de todo ser humano ya que su afectación repercutirá en la vida de éste, En nuestro país entre julio a setiembre del 2020 se han atendido 8 457 casos de violencia psicológica, de los cuales 6 929 (81.9%) casos corresponden a mujeres y 1 528 (18.1%) a hombres. Puno es uno de los departamentos con mayor índice de alcoholismo y violencia familiar, lo que afecta la dinámica familiar y por ende el vínculo de apego seguro desde los primeros meses de vida, haciendo que la persona adulta no tenga un equilibrio emocional ni salud mental, por el contrario, se observan este tipo de casos reproducidos en un círculo vicioso.

El colecho (dormir juntos en el lecho madre e infante) se está reintroduciendo debido a la influencia de los partidarios de la crianza con apego (Martin et al., 2017), en nuestra cultura andina existe la sana costumbre de que la madre duerma con el bebe. Analizando la historia afectiva familiar como predictor de la seguridad del apego en la vida adulta, al revisar los textos, éstos confirman en gran parte la hipótesis de Bowlby (Garaigordobil, 2013).

Con respecto a la experiencia se presenta la siguiente hipótesis de que el vínculo de apego es un factor fundamental en el desarrollo de la personalidad del niño y que el nivel socioeconómico de bajos ingresos económicos de las familias que envían a sus niños al (PRONOEI) no favorece un vínculo de apego seguro en los niños, afectándoles en los aspectos socio emocionales y cognitivos que repercutirán en su vida adulta.



DESARROLLO

El apego es un vínculo afectivo entre el infante y el adulto cuidador, es relativamente perdurable, en el que el adulto es importante como una persona única y no intercambiable con la que se desea mantener cierta cercanía. Consiste en un lazo irremplazable – específico y discriminativo– que se edifica a través de las interacciones entre los miembros de la díada. (Salinas et al., 2015). Los comportamientos de base segura son importantes ya que la imagen de apego o de base segura prodiga protección al infante en momentos de peligro y garantiza su supervivencia (Bowlby, 1969). Dicho en términos generales, la figura de apego sirve como base segura para el infante (Ainsworth, et al., 1978).

Durante los primeros doce meses de vida el niño realiza interacciones con su entorno físico y principalmente con su madre, con la que establece el vínculo de apego que regulará las funciones de sistemas relacionales o conductuales (Chamorro, 2012). El apego podría tener un impacto en este proceso, siendo la alóstasis (proceso por el que el cuerpo después de situaciones de estrés se recupera) el mecanismo explicativo para la configuración de esta vulnerabilidad que genera enfermedad. (Lemos, 2015). Estudios en adultos evidenciaron que el apego inseguro se asocia con dolor crónico no localizado, intensidad del dolor, incapacidad provocada por el dolor tanto a nivel generalizado como localizado, migraña (Davies et al., 2009)

Estilos de Vínculo de Apego: En el estudio de los vínculos, Bowlby (1997) privilegia una sola figura permanente y manifiesta que en esta relación se presentan varios tipos de apego, los mismos que van a tener repercusión en la vida adulta del niño (Bernal & Melendro, 2014). El estilo de apego seguro describe a personas que son capaces de reconocer sus estados de necesidad, pudiendo recurrir en búsqueda de apoyo. El estilo de apego inseguro evitativo, se equivoca en el reconocimiento de la angustia o malestar, por tanto, no hace nada por ser consolado. El estilo de apego inseguro ambivalente demostraría un modelo mental que se caracteriza por la adopción internalizada de una relación impredecible e inestable con sus figuras de apego inicial (Grimalt & Heresi, 2012).

Según Barroso (2019) Generalmente la figura de apego central es la madre, “por tanto, el bebé necesita la estimulación afectuosa de un otro para que su cerebro tenga las estructuras neuronales necesarias para posteriormente desarrollar las capacidades mentales; los bebés nacen con la tendencia al vínculo, es decir, nacen pre programados

para unirse afectivamente”. Se considera que la madre es la imagen del apego central para el niño. (Amar, et al., 2006). En términos generales, la figura o imagen de apego sirve como una base segura y sólida para el infante (Paez & Rovella, 2019).

Al igual que otros estudios, muestra que el contexto familiar adverso, el consumo de alcohol, la depresión y la falta de trabajo, se transforman en variables que afectan a toda la familia, lo que provocará el deterioro de las relaciones interpersonales y creará un clima familiar tenso y con mucha agresividad que facilita que surja alto riesgo relacional (Muñoz et al., 2015), lo ideal es que el infante logre establecer un vínculo de apego seguro con los acogedores (Herce et al., 2003).

Así mismo se sabe que la estimulación musical es adecuada cuando se da el vínculo afectivo ya que las actividades, implican el tacto a través del acunamiento, los juegos corporales y los contactos físicos como caricias, entre otras formas de interacción (Alvarado, 2019), las madres de niños seguros denotan ser más sensibles, demuestran una sensibilidad a los gestos, señales y comunicaciones de sus hijos (Santelices et al., 2012), en la actualidad la injusticia social, no permite a un gran sector de la población acceder al bienestar como un derecho humano (Chamorro, 2012).

CONCLUSIONES

Efectivamente se concluye que el vínculo de apego tiene características que teóricamente relacionan el hecho de que su establecimiento positivo o negativo, tendrá serias repercusiones durante todo el ciclo vital, notándose más durante la adolescencia y la etapa adulta.

El no establecimiento del vínculo de apego seguro, favorecerá la aparición de enfermedades crónicas, dificultará el desarrollo cognitivo, afectará el desarrollo socioemocional con el entorno, convendrá que se difunda en la comunidad educativa, principalmente con las madres la importancia vital de este tema para que puedan corregir sus actitudes y resarcir el daño ocasionado inconscientemente al no establecer lazos de afecto para el vínculo de apego seguro.

REFERENCIAS

- Angel, R. (2019). Estimulación musical en el primer año de vida. *Zona Próxima*, 31, 132–143. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442019000200132
- Barroso Braojos, O. (2019). Educación para un apego seguro: aproximación para pediatras. *Pediatría Atención Primaria*, 21(81), e25–e30. Recuperado de : https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1139-76322019000100020
- Bernal Romero, Teresita y Melendro Estefanía, Miguel (2014). Vínculos de adolescentes en medida de restablecimiento de derechos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 10 (2), 193-206. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67940023001>



- Chamorro, L. (2012). El apego. Su importancia para el pediatra. *Pediatría (Asunción): Órgano Oficial de La Sociedad Paraguaya de Pediatría*, 39(3), 199–206. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4221475.pdf> <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=4221475>
- Garaigordobil, M. (2013). Sexismo y apego inseguro en la relación de pareja. *Revista Mexicana de Psicología*, 30(1), 53–60. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/comocitar.oi?id=243033028006>
- Grimalt, L., & Heresi, E. (2012). Estilos de apego y representaciones maternas durante el embarazo. *Revista Chilena de Pediatría*, 83(3), 239–246. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rcp/v83n3/art05.pdf>
- Herce, C., Torres Gómez de Cádiz, B., Achúcarro, C., Balluerka Lasa, N., & Gorostiaga, A. (2003). La integración del menor en la familia de acogida: factores facilitadores. *Psychosocial Intervention*, 12(2), 163–177. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oi?id=179818034004>
- Lemos, M. (2015). La teoría de la alóstasis como mecanismo explicativo entre los apegos inseguros y la vulnerabilidad a enfermedades crónicas. *Anales de Psicología*, 31(2), 452–461. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.176361>
- Muñoz-Molina, M., Poo-Figueroa, A. M., Bustos-Medina, L., & Baeza-Weinmann, B. (2014). Acuerdo entre tres evaluadores y un experto en la detección de riesgo relacional en el posparto entre la madre y su recién nacido, Temuco, IX región, Chile, 2010. *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, 65(2), 129. <https://doi.org/10.18597/rcog.61>
- Muñoz, M., Poo, A. M., Baeza, B., & Bustos M, L. (2015). Riesgo relacional madre-recién nacido. Estudio de prevalencia y variables asociadas. *Revista Chilena de Pediatría*, 1(86), 25–31. <http://dx.doi.org/10.22267/rus.171902.82>
- Paez, A., & Rovella, A. (2019). Vínculo de apego, estilos parentales y empatía en adolescentes. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 36(2), 23–38. <https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.2>
- Rubilar, V. (2015). Redalyc. Apego percibido y conducta prosocial en adolescentes. 6(2), 278–294. <http://www.redalyc.org/articulo.oi?id=497856275005%0A>
- Salinas-Quiroz Fernando, Francisco, M.-C., Clotilde, J.-H. M., Filipa, D. C., Germán, P., & Alicia, C. O. (2015). Educación inicial de base segura: indicador de la calidad educativa para la primera infancia. *Psicología Iberoamericana*, 23(1), 75–82. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oi?id=133944230009>
- Santelices, M. P., Carvacho, C., Farkas, C., León, F., Galleguillos, F., & Himmel, E. (2012). Medición de la Sensibilidad del Adulto con Niños de 6 a 36 Meses de Edad: Construcción y Análisis Preliminares de la Escala de Sensibilidad del Adulto, E.S.A. *Terapia Psicológica*, 30(3), 19–29. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082012000300003>





ENSAYO

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y LAS CIENCIAS SOCIALES

CRITICAL PEDAGOGY AND SOCIAL SCIENCES

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.018>

Dora Verónica Pinto Mamani

Escuela de Posgrado

Universidad Nacional del Altiplano

<https://orcid.org/0000-0001-5994-9753>

doraveronicapintomamani05@gmail.com

RESUMEN

A través del presente ensayo se desarrollará un abordaje explicativo sobre la pedagogía crítica y el respaldo de los principios básicos de la teoría crítica y la tradición crítica de la educación y básicamente en el área de ciencias sociales, puesto que en la actualidad es un aspecto muy importante de discusión, ya que a pesar de que se está trabajando en el logro de las competencias, existe algunas actividades tradicionales que aun los docentes proponen a los estudiantes, en el que el profesor incluso da a conocer su postura y el educando en su gran mayoría acepta tal cual es presentado y no va más allá que simplemente un conocimiento impartido. Entonces el presente ensayo nos deja un gran desafío reflexivo de reconocer a la pedagogía crítica como parte muy importante de la teoría crítica cuyo objetivo es lograr la emancipación a través de la autonomía y la forma en que la persona asume un conocimiento cotidiano, pese a las diferencias sociales.

Palabras clave: Autodeterminación, crítico, conocimiento, emancipación, pedagogía crítica.

ABSTRACT

Through this essay, an explanatory approach will be developed on critical pedagogy and the support of the basic principles of critical theory and the critical tradition of education and basically in the area of social sciences, since at present it is a very important aspect. important for discussion, since despite the fact that work is being done on the achievement of competences, there are some traditional activities that the teacher still proposes to the student in which the teacher even makes his position known and the student mostly accepts as it is presented and does not go beyond simply imparted knowledge.

So this essay leaves us with a great reflective challenge of recognizing critical pedagogy as a very important part of critical theory whose objective is to achieve emancipation through autonomy and the way in which the person assumes daily knowledge, despite the social differences.

Key-words: Self-determination, critical, knowledge, emancipation, critical pedagogy.



INTRODUCCION

Ahora que a nivel de la educación se habla de direccionar nuestras experiencias de aprendizaje a los enfoques transversales, tal es el caso del enfoque intercultural que está orientado a una convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad, así como en el respeto a la propia identidad y a las diferencias. Es oportuno examinar el objetivo de la pedagogía crítica para el desarrollo de ciudadanos consientes respecto a un conocimiento que imparte un maestro en las escuelas, referente a las distintas posturas que ofrece, y las que el estudiante podría asumir desde su situación.

El presente ensayo presenta una parte teórica que aborda sobre qué es y lo que aborda la pedagogía crítica, en segundo lugar, se conocerá los principios de la teoría crítica, que busca la emancipación de la persona a través de la educación, en el tercer punto las pretensiones de las ciencias sociales basados en la pedagogía crítica, los enfoques y las competencias que permite desarrollar.

DESARROLLO

La pedagogía crítica

Según Valencia (2016), la pedagogía crítica es una propuesta de enseñanza que pretende formar y transformar seres humanos con autonomía y autodeterminación y que a la vez desarrolle la capacidad de ser crítico, a lo que Magendzo (2003), refiere que la pedagogía crítica está íntimamente relacionado con la teoría crítica; cuyo objetivo es crear una sociedad más justa a través de la emancipación del oprimido y empoderar a un nivel que sea capaz de transformar su situación en la que convive. Aquella emancipación que surja de la conciencia, de las acciones liberadoras y coerciones escondidas (Habermas, 1987). Por su parte Ramírez (2008), señala que la pedagógica crítica también se considera como un paradigma del ejercicio del docente, cuyo punto eje del proceso de formación es para quién, por qué, cómo, cuándo y dónde se desarrolla tal ejercicio pedagógico. Así mismo Giroux (1983) afirma que la pedagogía crítica pretende crear nuevas formas de conocimiento rompiendo disciplinas e interrelacionando disciplinas y planteando preguntas referentes a los centros de poder y grupos populares, Por lo que, McLaren (1984) menciona las principales interrogantes y básicamente el cómo y el por qué dicho conocimiento es construido como lo formalmente aceptado por la cultura dominante; el cómo nuestro conocimiento cotidiano o nuestras construcciones sociales es vivido y producido en otros términos ¿cuál es el objetivo de la existencia del conocimiento popular?.



En fin, nadie puede dudar que el enseñar y aprender es fundamental para que las sociedades vayan progresando y se vayan formando ciudadanos de acuerdo a la exigencia social, sin embargo, con la pedagogía crítica se pretende llevar a la persona a pensar críticamente de los individuos y su accionar por lo tanto según Giroux (1983) es importante proporcionar una nueva forma de lectura de las diferentes áreas para lograr un aprendizaje significativo cuyo propósito es recuperar el poder y la identidad a partir del conocimiento cotidiano.

El principal objetivo de la pedagogía crítica es: transformar el sistema educativo tradicional, incentivar el cuestionamiento de lo impartido, ser aplicada de forma ética y política, fomentar en el alumnado interrogantes, cuestionamientos sobre sus acciones sociales, potenciar métodos de enseñanza desde una postura analítica, transformar los valores y las prácticas educativas y propiciar cambios sociales cuestionando los procesos políticos y sociales.

Teoría crítica

Según Frankenberg (2011), la teoría crítica de la escuela de Frankfurt se originó en la década de 1920 bajo la dirección del gran filósofo Horkheimer como crítica sistemática a la reducción del conocimiento empírico de la realidad reconociendo a la razón humana como la capacidad intelectual para el análisis de la realidad. Que según Mora (2009) pretendía lograr un mundo altamente independiente a través de un proceso igualitario que requiere una larga formación y educación crítica y emancipadora.

Según Valencia (2016), la teoría crítica integrada a la didáctica, habla de una estrecha relación entre el proceso de enseñanza y aprendizaje, predominando el vínculo desde la dialéctica entre los dos agentes educativos, tal es el caso docente – estudiante; en el cual, Gallo (2008), sostiene que el docente es el encargado de apropiarse el contenido, para reconocer el sentido que tiene, para luego orientar hacia un aprendizaje formativo, asumiendo el rol de mediador que da la oportunidad al estudiante de apropiarse de sí mismo y del conocimiento real. En términos de Comenio (1982) el docente debe lograr que el estudiante crezca a partir de su autonomía, voluntad y formación; y no se observe al estudiante como una tabla rasa libre de cuestionamientos sobre los hechos que se ha vivido, lo que se está viviendo y lo que podríamos vivir, el mismo que nos permite observar los grandes cambios de la educación basado en una formación crítica. Finalmente, Munck (2010), se cuestiona si la teoría crítica puede enfrentar dichos desafíos.

Principios de la teoría crítica



Lorenzo (2015), manifiesta que estos principios hacen posible que los estudiantes reflexionen y transformen la forma de su pensamiento y al respecto los docentes debemos ser grandes investigadores para comprender la situación en la que están viviendo los estudiantes, asimismo la participación y la relación entre docente y estudiante durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en los espacios de la institución deben ser vitales para transformar valores, ya que la teórica crítica requiere de las experiencias para el logro de la transformación, obligando a que la persona sea parte de la discusión de forma libre, conduciendo su argumento a partir de dogmas religiosos, ideológicos o disciplinares sin sentirse presionado y obligado.

Las ciencias sociales y la crítica

Según Galafassi (2002), las ciencias sociales son aquellos acontecimientos que se relacionan con el comportamiento de las personas, incluso el de toda una sociedad que está en una constante lucha para el logro de la misión y visión compartida, por lo tanto, podemos decir que las instituciones requieren de un aspecto muy importante, tal es el caso del modelo educativo que asume cada institución, a lo que las escuelas públicas de los países más desfavorecidos suelen limitarse al poder de leer y escribir y en casos muy extremos lograr una educación secundaria, mientras que las familias pudientes pueden llegar fácilmente a una educación superior; que según Valencia (2016), se encuadra en el saber y la forma en que recrea los contenidos de formación, dejando de lado el típico procedimiento de que el docente lo transmita y más bien lograr que el estudiante pueda apropiarse del conocimiento a través de cualquier medio y de forma voluntaria, haciendo tendencia de aquel principio de la educación que es el de aprender a aprender; para lograr entonces una educación crítica es necesario el alto grado de disposición y compromiso. Este aspecto desde el punto de vista sociológico, que según Montero (1992) es la sociedad quien alcanzan su punto de crítica a través de una acción comunicativa y manifestaciones más estridentes.

Para Tamayo (2015), desde la didáctica es un factor muy importante la enseñabilidad en el proceso de enseñanza como una estrategia que hace posible reflexionar sobre el objeto de estudio, respecto a esto Habermas (1987), afirma que es muy importante educar en la autonomía para su liberación proporcionando al estudiante una comprensión precisa y profunda de la historia para así lograr los cambios personales y sociales a lo que Giroux (1983), plantea proporcionar a los estudiantes una forma de leer la historia que les permitirá recuperar el poder y la identidad, que consiste en rechazar las diferencias entre



la cultura superior y cultura popular, haciendo que el currículo responda al conocimiento cotidiano y la ética, respetando las prácticas culturales particulares.

A toda esta actividad Avendaño & González (2020) concluyen que la persona en un proceso de lectura debe ser inferente, analizativo, capaz de sintetizar y evaluar la lectura histórica en cuestión; para que así también sea claro y plantear su postura con una madurez emocional y ética. Hecha las investigaciones correspondientes a los diferentes autores sería necesario plantear la pedagogía crítica como modelo educativo de las instituciones, para el desarrollo de un pensamiento de libertad desde una experiencia interrelacionadas de las áreas priorizadas de la educación básica regular.

CONCLUSIONES

A partir de la exposición sobre la pedagogía crítica, se puede afirmar que, es una propuesta que facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje en base al reconocimiento de una persona o estudiante, como un agente de cambio para la sociedad logrando solucionar los problemas desde la teoría y la práctica.

Desde el punto de vista de la teoría crítica y las Ciencias Sociales podemos concluir que las personas debemos ser capaces de descubrir, reflexionar sobre el sentido oculto de un acontecer social e histórico, asumiendo una postura crítica.

REFERENCIAS

- Avendaño, G. S., & González, O. L. (2020). Una propuesta de plan de clase para dinamizar la lectura crítica. *Folios*, 52, 155–171. <https://doi.org/10.17227/folios.52-10002>
- Comenio, J. (1982). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Frankenberg, G. (2011). Teoría crítica. *Academia: Revista Sobre Enseñanza Del Derecho de Buenos Aires*, 9(17), 67–84.
- Galafassi, G. (2002). *La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y la crisis de la idea de razón en la modernidad*.
- Gallo, L. (2008). La mirada de la didáctica desde la formación categorial. *Medellín: Universidad de Antioquia*.
- Giroux, P. (1983). *Theory and resistance in education: Apedagogy for the opposition*. London: Heinemann.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa, Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Lorenzo, C. (2015). La Teoría Crítica como fundamento epistemológico de la Bioética: una propuesta. *Revista Colombiana de Bioética*, 6(2), 118. <https://doi.org/10.18270/rcb.v6i2.831>
- Magendzo, A. (2003). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. In *Revista de Pedagogía Crítica* (Issue 2, pp. 19–27).
- McLaren, P. (1984). La vida en la escuelas. *La Vida En Las Escuelas*, 203–234.
- Montero, F. (1992). Mundo y accion comunicativa según Habermas. *Fragmentos de Filosofía*, 1(1992), 149–166.
- Mora, D. (2009). Pedagogía y Didáctica Crítica para una Educación Liberadora. *Revista Integra Educativa*, 2(1), 25–60.
- Munck, R. (2010). La teoría crítica del desarrollo: resultados y prospectiva. *Migración y Desarrollo*, 08(14), 35–57. <https://doi.org/10.35533/myd.0814.rm>
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica Una manera ética de generar procesos educativos. *Revista Folios*, 28, 108. <https://doi.org/10.17227/01234870.28folios108.119>
- Tamayo, J. (2015). *La didáctica en la pedagogía crítica, una apuesta para la permanencia*. 7511. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/782/1308%0ALa>



Valencia, M. (2016). La Didáctica en la pedagogía crítica, una apuesta para la permanencia. *Revista Reflexiones y Saberes*, 28-32.
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/782/1308>





ENSAYO

**EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN
EL MARCO DEL MODELO EDUCATIVO PERUANO**

**THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS IN THE
FRAMEWORK OF THE PERUVIAN EDUCATIONAL MODEL**

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.019>

Elsa Marlene Zapana Jallo

Escuela de Posgrado

Universidad Nacional del Altiplano

<https://orcid.org/0000-0002-5382-1123>

amazapanaj@gmail.com

RESUMEN

Perú, como país es fuente de admiración mundial por la diversidad cultural y lingüística que presenta. Es una nación en el que los grupos humanos hicieron prevalecer su idioma como legado de una cultura milenaria antiquísima hasta ser reconocidos y finalmente lograr que se les otorgue la categoría de idioma oficial. Por ello, en el Perú se tiene como idioma oficial al castellano, pero también fueron reconocidos como idiomas oficiales el quechua, aimara, kauki y jaqaru en las zonas andinas; y las lenguas amazónicas. Son un total de 48 idiomas a nivel nacional. Como lengua, cualquiera de ellas, merecen la misma tratativa y énfasis, así como se pone en el idioma castellano. Por consiguiente, el presente ensayo desarrolla el modelo educativo que el Perú ha adoptado en su sistema educativo respecto al área de Comunicación tanto en L1 así como en L2. Para tal efecto, en una primera parte se desarrolla el modelo educativo asumido en el Perú de manera general; seguidamente, el análisis se enfoca en el área de comunicación, específicamente en sus competencias, tanto en lengua originaria (L1) así como en la segunda lengua (L2); finalmente, se considera al currículo nacional para el análisis de las áreas curriculares que refieren el desarrollo de competencias comunicativas a desarrollar durante la educación básica regular.

Palabras clave: Competencias comunicativas, currículo nacional, modelo pedagógico.

ABSTRACT

Peru, as a country, is a source of worldwide admiration for the cultural and linguistic diversity it presents. It is a nation in which human groups made their language prevail as a legacy of a very ancient millenary culture until they were recognized and finally achieved the status of official language. For this reason, in Peru the official language is Spanish, but Quechua, Aymara, Kauki and Jaqaru were also recognized as official languages in the Andean areas; and the Amazonian languages. There are a total of 48 languages nationwide. As a language, any of them deserve the same treatment and



emphasis as is the case in the Spanish language. Therefore, this essay develops the educational model that Peru has adopted in its educational system regarding the area of Communication both in L1 as well as in L2. For this purpose, in the first part the educational model assumed in Peru in general is developed; Next, the analysis focuses on the area of communication, specifically on its competences, both in the native language (L1) as well as in the second language (L2); Finally, the national curriculum is considered for the analysis of the curricular areas that refer to the development of communication skills to be developed during regular basic education.

Key-words: Communication skills, national curriculum, pedagogical model.

INTRODUCCION

El presente ensayo refleja la realidad educativa que se adopta en el Perú: Se desarrolla un modelo educativo con una vasta teoría epistemológica, sin embargo, aún se halla ciertas debilidades por superar en un país con vasta lengua y cultura. El Perú tiene 47 lenguas originarias existentes en la actualidad, además del castellano, de las cuales 43 de ellas se habla en la Amazonía y 4 en la zona andina. El castellano es usado por el 83, 9% de la población, sobre todo en las zonas urbanas; el quechua es hablado por el 13, 2% de la población en toda la región andina o sierra; el aimara es hablado por el 1.8% de la población en la región altiplánica, según el Documento Nacional de las Lenguas Originarias del Perú (Minedu, 2013)

El actual sistema educativo peruano, mediante el Currículo Nacional de Educación Básica, plantea el desarrollo de las once competencias de las diferentes áreas curriculares (Minedu, 2016). Particularmente, en el área de comunicación son tres las competencias a desarrollar con mayor énfasis en el idioma castellano. Este aspecto es preocupante puesto que como país con gran diversidad lingüística y con idiomas oficializados de pronto se acentúa el idioma castellano para el desarrollo de competencias comunicativas tanto en L1 así como en L2. Se considera que para brindar un servicio educativo orientado a la formación integral del educando se debe dar de manera equitativa la misma tratativa a todos los idiomas reconocidos como idiomas oficiales.

La práctica del idioma originario en diversas situaciones comunicativas refuerza la identidad de una persona, quien a su vez es capaz de desplegar todas sus potencialidades desde su contexto y con su idioma para enfrentar problemas en situaciones reales de su vida cotidiana, dando lugar a su calidad educativa

DESARROLLO

Modelo pedagógico

El modelo pedagógico adoptado actualmente en la educación peruana está basado en el sustento teórico de Jean Piaget (Medina, 2000) y Lev S. Vigotsky (Carrera & Mazzarella,



2001) que considera al hombre como un ser social que aprende por influencia del medio y del contacto directo con las personas que lo rodean. A ellos se suman, los exponentes y defensores del constructivismo: Lawrence Kohlberg (1927-1987), George Kelly (1905-1967), David Ausubel (1918-2008) y Joseph Novak (1932); también se suman a ellos, los representantes del modelo socio-cognitivo que paralelamente al constructivismo han desarrollado su planteamiento: Anton Semiónovich Makarenko (1888 – 1939), Paulo Freire (1921-1997) y Celestine Freinet (1896-1966). Estos autores fueron citados por (Vergara & Cuentas, 2015)

Entonces, el modelo adoptado por el Perú se basa en el pensamiento de Piaget conocido como constructivismo genético y en el de Vigotsky citado como construccionismo social, ambos se direccionan a la construcción del conocimiento dentro y fuera del aula, en el contexto donde se desarrolla el estudiante, tal cual se sustenta en el Currículo Nacional de Educación Básica (Minedu, 2016)

La preocupación fundamental de este modelo circunda en cómo se aprende, es decir se busca encontrar el quid del origen y desarrollo del conocimiento y la cultura (Vergara & Cuentas, 2015) para asumir el reto de ser una sociedad educada que responda a los lineamientos propuestos por el mismo estado. Por ello, este modelo adquiere gran importancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje ya que favorece el aprendizaje significativo y realmente se aprende más cuando este proceso se lleva a cabo en nuestro idioma.

El área de comunicación

Cada área del Currículo Nacional de Educación Básica Regular tiene sus propias competencias a desarrollar. En el área de comunicación en L1 se observa tres competencias: Se comunica oralmente en su lengua materna, lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna y escribe diversos tipos de textos escritos en su lengua materna y comunicación en L2 también tiene tres competencias: Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua, lee diversos tipos de textos escritos en castellano como segunda lengua y escribe diversos tipos de textos escritos en castellano como segunda lengua (Minedu, 2016)

Si se hace un análisis de las competencias comunicativas en L1 y L2 entonces tendremos un resultado que tiene tendencia a promover la práctica comunicativa con mayor ahínco en el idioma castellano. Veamos con detenimiento, si el caso fuera que L1 fuese castellano, entonces las competencias de L2 quedarían en el vacío, dejando en desventaja en tres competencias de L2 a los castellano hablantes. Pero, si el caso fuera que L1 fuese



una lengua originaria entonces L2 tendría significatividad y este estudiante a futuro sería un ser bilingüe, es decir tendría mayor ventaja que el primer caso analizado. Por ello, se considera que en ambos casos la tratativa de las lenguas oficiales debe ser equitativa para todos por igual de tal modo que nadie salga en desventaja puesto que ambos casos responden a distintas áreas curriculares plasmadas en el currículo nacional.

El enfoque del área de comunicación es único y responde al “enfoque comunicativo”, el mismo que tiene lugar en el uso y las prácticas sociales del lenguaje en el diario actuar, ya sea de forma oral o escrita (Minedu, 2016). Dicho de otra manera, se desarrolla competencias comunicativas en el diario vivir, cuando hay un contacto directo de la persona con su medio y de la interacción constante consigo mismo. Es el uso constante del idioma lo que incoa la competencia comunicativa. Para ello, los espacios y oportunidades que se tiene deben ser tanto en L1 así como en L2, por lo cual un estudiante debe desarrollar sus competencias comunicativas tanto en L1 así como en L2.

Si realmente se quiere forjar un país inclusivo, con valores de respeto a las diferentes culturas y lenguas existentes, se debe empezar por formar ciudadanos que practiquen una comunicación desde su contexto, sin temor a los rezagos de discriminación lingüística. El trato igual a todas las lenguas dará como fruto ciudadanos bilingües que fortalecerán su identidad y por ende nuestra identidad nacional.

Si se trata de lograr realmente una formación integral, tal cual lo explicitan los fines de la educación peruana, entonces los estudiantes deben desarrollar habilidades desde sus contextos. Expresarse, comprender o escribir tanto en L1 como en L2, debe ser tarea de formación desde la educación básica regular, sin dar mayor prioridad a ninguna de las lenguas oficiales existentes en el Perú.

Currículo nacional

El currículo nacional tiene su raigambre por la década del 70 y se intensificó en los años 90 con el advenimiento del enfoque por competencias. Desde entonces, hemos vivido en una sociedad marcada por vertiginosos cambios hasta que en el año 2016 el currículo nacional fue aprobado por Resolución Ministerial N° 281-2016 - MINEDU como parte de un proceso de reformas que buscan dar respuesta a las demandas sociales que la comunidad educativa plantea a la educación básica.

En la actualidad, el nuevo currículo nacional de educación básica (CNEB) como proceso de ejecución aún presenta falencias visibles como es la falta de comprensión del CN por los actores educativos.



En este panorama se debe entender que en el Currículo Nacional se explicita que las competencias trabajadas en el área curricular de comunicación son “se comunica oralmente en su lengua materna”, “lee diversos tipos de textos en su lengua materna” y “escribe diversos tipos de textos en su lengua materna”. Asimismo, otra área curricular es castellano como segunda lengua, cuyas competencias son “se comunica oralmente en castellano como segunda lengua”, “lee diversos tipos de textos en castellano como segunda lengua” y “escribe diversos tipos de textos en castellano como segunda lengua”. En suma son dos áreas curriculares distintas cuyas competencias se asemejan del cual se deduce que el CN se orienta a la formación de futuros ciudadanos bilingües. Si esa es la intencionalidad entonces en su implementación sería darle una mirada a la formación en sí de los docentes a cargo quienes presentan evidencias de poco dominio de procesos didácticos en el uso y las prácticas sociales del lenguaje (Guerrero, 2018) considerando que el Docente es el referente mediato del estudiante, por cuanto ello implica también competencia profesional.

CONCLUSIONES

El modelo educativo adoptado por el Perú debe ser entendido a cabalidad por los docentes en toda su dimensión. Para la comprensión real del propósito educativo. Entendiendo el modelo pedagógico debe asumir con responsabilidad social el rol que le toca desempeñar para lograr los fines de la educación.

El área curricular de comunicación debe considerar con equidad la tratativa de todos los idiomas oficiales: castellano, quechua, aimara y lenguas amazónicas para el desarrollo de las competencias comunicativas que se explicita en las dos áreas curriculares planteadas en el Currículo Nacional: Comunicación (L1) y castellano como segunda lengua (L2).

Finalmente, el Currículo Nacional debe ser el primer documento en promover la toma de conciencia sobre el valor de la diversidad cultural, identidad y orgullo de las lenguas aborígenes que son motivo de discriminación y racismo. Asimismo, debe coadyuvar al cambio de la mentalidad llena de prejuicios sociales con la única finalidad de construir una sociedad mucho más humanista, justa e igualitaria, donde prime el respeto a las diferencias personales y se dé paso a la convivencia pacífica en una nación multicultural. Todo ello es posible lograr a través de la libre expresión del modo de pensar y sentir ya sea en L1 y/o L2.



REFERENCIAS

- Carrera, B., & Mazzearella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41–44.
- Guerrero, G. (2018). Estudio sobre la Implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica en Instituciones Educativas Públicas Focalizadas (p. 102). <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/CurriculoNacional.pdf%0Ahttp://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5801>
- Medina, A. (2000). El legado de Piaget. *El Legado de Piaget*, 3(9), 11–15.
- Minedu. (2013). Documento Nacional de Lenguas originarias del Perú. In Ministerio de Educación del Perú (p. 600). [https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Documento Nacional de Lenguas Originarias del Peru.pdf](https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Documento%20Nacional%20de%20Lenguas%20Originarias%20del%20Peru.pdf)
- Ministerio de Educación. (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. In Ministerio de Educación. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/documentos.php#top>
- Vergara Ríos, G., & Cuentas Urdaneta, H. (2015). Actual vigencia de los modelos pedagógicos en el contexto educativo. *Opcion*, 31(Special Issue 6), 914–934. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045571052>



IDICAP – PACÍFICO

2021

IDICAP

PACIFICO

2021