

Revista Latinoamericana OGMIOS

Vol. I Núm

3

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

Chucuito - Puno - Perú



EDITADA POR:
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y CAPACITACIÓN PROFESIONAL DEL PACÍFICO

IDICAP
PACIFICO

REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS

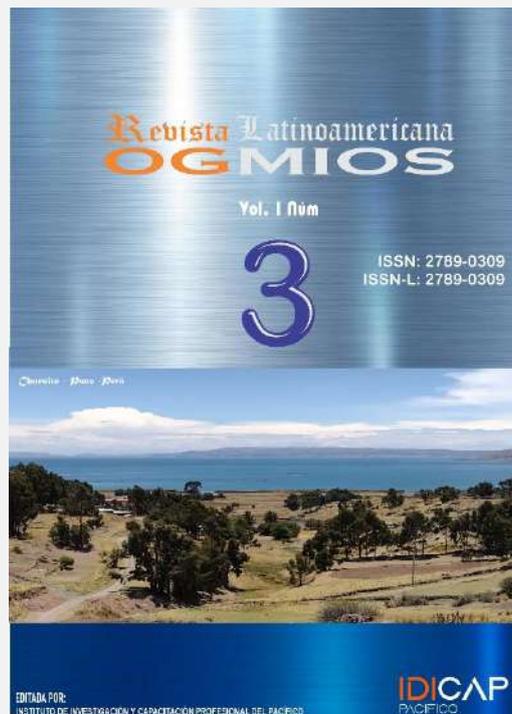
REVISTA CIENTÍFICA DE CIENCIAS SOCIALES

Educación, administración, antropología, sociología, psicología

FONDO EDITORIAL DEL

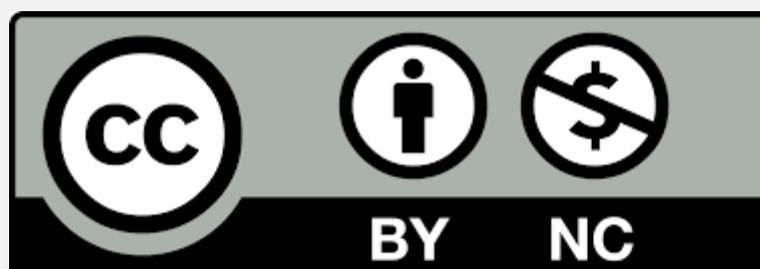
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y CAPACITACIÓN
PROFESIONAL DEL PACÍFICO

IDICAP PACÍFICO



VOLUMEN 2, NÚMERO 3, ENERO - ABRIL, 2022

Esta revista y sus artículos son de acceso abierto distribuido
bajo los términos de una Licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional



REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS

REVISTA CIENTÍFICA EN CIENCIAS SOCIALES

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y CAPACITACIÓN PROFESIONAL DEL PACÍFICO

VOLUMEN 2, NÚMERO 3, ENERO – ABRIL, 2022

DIRECTOR Y 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 -
Chile

M.Sc. Franklin Américo Canaza Choque,
Universidad Católica de Santa María -
Perú

M.Sc. Jesus Wiliam Huanca Arohuanca,
Universidad Nacional de San Agustín de
Arequipa - Perú

Dr. Beker Maraza Vilcanqui, Universidad
Nacional Intercultural de la Amazonía -
Perú

Dr. Jesus Napoleón Huanca Mamani,
Universidad Antonio Ruiz de Montoya -
Perú

Dra. Bethzabe Cotrado Mendoza,
Universidad de Granada - España

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

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

Mtra. Jocelyn Nicole Díaz Pallauta,
Universidad de Granada - España

M.Sc. Elisa Candida Garavito Checalla,
Universidad Nacional del Altiplano - Perú

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 enero, mayo y setiembre.

CORRESPONDENCIA

Av. La Cultura N° 384
21001 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	
Enseñar a enseñar matemáticas: concepciones, creencias y verdades <i>Vidnay Noel Valero Ancco</i>	7 – 16
ARTÍCULOS	
La resiliencia en estudiantes quechua hablantes del distrito de Chuschi <i>Marino Cayetano Quinto Román</i>	17 – 30
Aislamiento social, individualización y baja resiliencia: el impacto en la salud emocional y la educación <i>Jaime García Sánchez</i>	31 – 51
El origami para la enseñanza y aprendizaje de las figuras y elementos geométricos en niños de tercer ciclo <i>Ana Luz Quispe Masco</i>	52 – 61
Las tecnologías de información y comunicación en la comprensión y producción de textos <i>Diana Carolina Laureano Yupanqui</i>	64 - 84
Revisión descriptiva de la prevención de lesiones comunes en el voleibol <i>Marina Nimia Gomez Huichi</i>	85 – 94
ENSAYOS	
Competencias digitales en la docencia universitaria <i>María Del Rosario Salazar Farfán</i>	95 – 101

REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS

Revista Científica del Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i3.020>ENSEÑAR A ENSEÑAR MATEMÁTICAS:
CONCEPCIONES, CREENCIAS
Y VERDADES Vidnay Noel Valero Ancco¹Universidad Nacional del Altiplano¹
Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico

Palabras clave:

(Fuente, Tesoro de la Unesco):
aprendizaje,
enseñanza,
enseñanza primaria,
enseñanza y formación,
matemáticas.

Recibido

28 de noviembre 2021

Arbitrado

noviembre del 2021

Aceptado

2 de diciembre del 2021

RESUMEN

Los niveles de logro de aprendizaje de las matemáticas en el país, no han mejorado en los últimos años, ya que las evaluaciones internacionales nos revelan que seguimos relegados a los últimos lugares, así también las evaluaciones nacionales nos demuestran que altos porcentajes de estudiantes aun se mantienen en los niveles mas bajos. Estos resultados conllevan a reflexionar acerca de que se está haciendo mal, respecto a la enseñanza – aprendizaje de tan importante área curricular. La presente investigación busca mostrar las concepciones, creencias y la práctica pedagógica que tienen los profesores en servicio y en formación a través de la revisión de la literatura. Se encontró que las concepciones son un conjunto de creencias que tiene el profesor respecto a una materia, y que estas creencias se forman a partir de las experiencias que se forman durante el transcurrir de su ejercicio profesional y parte de su formación pedagógica. Es así, que se revela la gran responsabilidad que tienen los formadores de profesores, ya que las concepciones de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas nacen en las aulas universitarias y se traslucen en el ejercicio profesional mismo. De los estudios revisados se concluye que predomina fuertemente una concepción tradicional de la enseñanza – aprendizaje, donde los profesores consideran que aprender conceptos y resolver ejercicios matemáticos representa el éxito del aprendizaje de la matemática. De lo expuesto se trasluce la importancia que tiene la formación inicial de los profesores y la responsabilidad de los formadores, quienes deben reflexionar sobre cuál de las concepciones, idealista tradicional o constructivista, debería aplicarse para mejorar el logro de aprendizajes de los estudiantes y elevar los bajos niveles en las evaluaciones nacionales e internacionales.

¹ Licenciado en Educación Primaria. Especialista en Gestión y Administración Educativa, Tecnologías de la Información y Comunicación y Didáctica de la Matemática. Magister Scientiae en Educación con mención en Matemática y Comunicación en Educación Primaria. Doctor en educación. Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno. Director y Editor de la Revista Latinoamericana Ogmios. Correo de contacto vvalero@unap.edu.pe

TEACH TO TEACH MATHEMATICS, CONCEPTIONS, BELIEFS AND TRUTHS

ABSTRACT

The levels of achievement of mathematics learning in the country have not undergone improvements in recent years, since international assessments reveal that we are still relegated to the last places, as well as national evaluations show us that high percentages of students still remain at the lowest levels. These results lead us to reflect on what is being done wrong with respect to the teaching-learning of such an important area. This research seeks to show the conceptions, beliefs and pedagogical practice that teachers in service and in training have through the review of the literature. It was found that conceptions are a set of beliefs that the teacher has regarding a subject, and that these beliefs are formed from the experiences that are formed during the course of their professional practice and part of their pedagogical training. This reveals the great responsibility that teacher trainers have, since the conceptions of teaching and learning mathematics are born in university classrooms and are revealed in the professional practice itself. From the studies reviewed it is concluded that a traditional conception of teaching-learning predominates strongly, where teachers consider that learning concepts and solving exercises represents the success of learning mathematics. From the above, the importance of the initial training of teachers and the responsibility of the trainers are revealed, who must reflect on which of the traditional or constructivist idealistic conceptions should be applied to improve the achievement of student learning and raise the low levels in national and international evaluations.

Keywords (Source, UNESCO Thesaurus): learning, teaching, primary education, teaching and training, mathematics.

INTRODUCCIÓN

En las aulas universitarias de las carreras de pedagogía, es frecuente escuchar la pregunta *y ¿qué debo hacer para enseñar? ¿cómo debo enseñar a los niños?*, inquietudes que surgen en los estudiantes desde tempranos ciclos de su formación pedagógica. En efecto es una preocupación natural del futuro profesor tener estos cuestionamientos, más aún cuando inicia en los cursos de estudios específicos y de especialidad.

Dentro del plan de estudios de formación del profesor de educación primaria se encuentra asignaturas relacionadas al área de matemática, y como se dijo es natural preguntarse *“¿cómo enseñar matemática a los niños?”*, aunque la pregunta dista de los enfoques actuales asumidos por el Ministerio de Educación para el desarrollo de esta área curricular, es lógica tal preocupación, más aún si se analiza los resultados de evaluaciones



en el área de matemática ya sean nacionales o internacionales que se desarrollan en Perú y en especial en la región Puno, los cuales no son muy alentadores.

En la última evaluación Pisa 2018, el Perú se ubicó dentro de los últimos quince lugares con un ponderado de 400 puntos, por debajo de Uruguay, Chile, México, Costa Rica (MINEDU, 2019a); y las cifras más alarmantes indican que el 60.3% de los evaluados se ubicaron en el nivel 1 y debajo del 1. Y respecto a las evaluaciones nacionales se tiene datos de la evaluación censal de estudiantes [ECE 2019], donde los resultados indican que en el segundo grado de primaria que el 51.1% se ubicaron en la escala de inicio, un 31.9% en proceso y solo un 17% alcanzó el nivel satisfactorio (MINEDU, 2019b). Así mismo los resultados de la evaluación del cuarto grado de primaria no son nada positivos ya que se tiene un 8.1% de evaluados en el nivel previo al inicio, un 15.9% en inicio, un grueso 42% en proceso y un 34% en nivel satisfactorio.

Y en matemática en segundo grado de secundaria las cifras en los niveles de previo al inicio se incrementan ya que se tiene un 33% en este nivel, es decir que los estudiantes no lograron los aprendizajes necesarios para alcanzar un nivel 1, también se encuentra un 32.1% en el nivel en inicio, es decir que los estudiantes no lograron aprendizajes elementales para el ciclo que les corresponde (Quispe & Bejar, 2021; Quispe & Zapana, 2021); así mismo se tiene un 17.3% en el nivel en proceso, es decir que los estudiantes lograron parcialmente los aprendizajes esperados para su ciclo de estudio; y un 17.7% en el nivel satisfactorio que indicaría que el estudiante está preparado para afrontar los retos de aprendizaje del ciclo siguiente (MINEDU, 2019b).

Estos resultados develan una problemática en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática en nuestro país, los últimos resultados expuestos manifiestan que solo 2 de cada 10 estudiantes estarían preparados para pasar al siguiente ciclo de estudios. Esto lleva a la reflexión de ¿Por qué en el país no se puede elevar el nivel de aprendizajes en comparación a otros países de América Latina y peor aún en comparación a otros continentes como el Asia que lidera evaluaciones internaciones?, ¿acaso los profesores “enseñan” mal las matemáticas, desde los primeros grados de escolaridad?, ¿Por qué se mantienen los bajos resultados a pesar de que se tiene un currículo basado en competencias con un enfoque de resolución de problemas para el área?, ¿acaso es responsabilidad de los formadores de profesores no desarrollar con ellos las teorías y enfoques que existen para la enseñanza de la matemática?, ¿cuáles son las creencias que



tienen los profesores respecto a la enseñanza de la matemática? El presente escrito pretende desarrollar esta última cuestión, revisar las creencias y concepciones que tienen los profesores de matemática y las que asumen en su práctica pedagógica.

METODOLOGÍA

El presente estudio se ha construido a partir del primer nivel de investigación, como es la revisión bibliográfica (Valero, 2021a, 2021b; Valero et al., 2019, 2021; Valero & Cayro, 2021; Valero, Calderon, et al., 2021; Valero, Vilca, et al., 2021), para luego interpretar y explicar la literatura científica seleccionada. A partir de lo escrito se pretende aperturar la discusión respecto a las concepciones de la enseñanza – aprendizaje de las matemáticas que asumen los profesores en formación y aquellos que actualmente están en servicio.

DESARROLLO

¿Qué son las creencias y concepciones y de dónde surgen?

Las actividades que desarrolle el profesor con fines de enseñanza, partirán de las concepciones que este tenga de la materia en cuestión, entonces es necesario definir que son las concepciones, según Friz et al. (2018) “las concepciones son una estructura mental general que abarca creencias, significados, conceptos, imágenes mentales, preferencias y gustos” (p.60), así mismo se manifiesta que las concepciones son las estructuras que los profesores dan a sus conocimientos para la luego enseñarlos a sus estudiantes.

Por otra parte Donoso et al. (2016), manifiestan que las concepciones son un conjunto de creencias derivadas de las experiencias vividas por el sujeto. Así mismo se considera que el desempeño y la práctica pedagógica del profesor estará sujeta por las creencias y concepciones que este tenga sobre una determinada materia (Carmona, 2015). Al respecto Donoso et al. (2016) afirman que “Las creencias y concepciones se asemejan a lentes que determinan la visión personal de algún aspecto del mundo. Esta visión influye y predispone en la realización de cualquier acción ligada a dicho aspecto” (p.78).

Es necesario saber también de donde surgen las concepciones, Gómez (2000), afirma que las concepciones se originan en la experiencia y la observación directa, por su parte Catalan (2011) afirma que las concepciones son parte del conocimiento del profesor en



base a los conocimientos pedagógicos siendo parte de la formación y la práctica pedagógica.

Concepciones sobre la enseñanza – aprendizaje de las matemáticas y teorías de dominio

En la literatura (Godino, 2004), se encontraron concepciones extremas acerca de la matemática, con las que, la mayoría de profesores se identifican, como son la concepción idealista - platónica y la concepción constructivista.

La concepción idealista – platónica, precisa la importancia del aprendizaje teórico de las matemáticas en los estudiantes, es decir prioriza la adquisición y dominio de axiomas, fórmulas, que debe saber el estudiante, a fin de resolver ejercicios matemáticos en el papel. Esta concepción asume que la aplicación de la matemática no es necesaria, pudiendo darse como no también, la no aplicación no generará problemas en el aprendizaje de los estudiantes (Godino, 2004). Así mismo esta concepción asume que la matemática no necesita relacionarse con otras áreas del conocimiento para un mejor aprendizaje.

La concepción constructivista, por su parte asume que el aprendizaje de las matemáticas está estrechamente relacionado con otras áreas del currículo y del conocimiento para que el estudiante comprendan que la axiomatización, generalización y abstracción de las matemáticas son importantes pero con la finalidad de resolver problemas que se presentan en su entorno, en situaciones reales o simplemente en su vida cotidiana (Godino, 2004), este enfoque también plantea que el estudiante inicie el aprendizaje de la matemática a partir de problemas de su contexto.

A parte de las concepciones de la matemática, también es necesario resaltar las teorías de dominio sobre el aprendizaje que tienen los profesores, es decir que creencias tienen respecto al cómo aprenden sus alumnos, para ello se considera la teoría de Pozo & Monereo (2000), quienes proponen tres teorías de dominio, la teoría directa, interpretativa y constructiva. La teoría directa supone que el aprendizaje es una copia fiel del objeto y no considera los procesos psicológicos que implican su aprehensión (García & Vilanova, 2008), esto significa que un docente cree que el aprendizaje exitoso de la matemática ocurre cuando el estudiante repite el proceso algorítmico que de un ejercicio ya que mientras siga los pasos establecidos el éxito estará asegurado.



Por otro lado se tiene la teoría interpretativa establece que el aprendizaje depende de las actividades que realiza el sujeto para la aprehensión del objeto de estudio, (García & Vilanova, 2008), si bien es cierto reconoce la teoría directa, pero, añade que el mejor de aprendizaje consiste en observar atentamente a un experto en el tema, por lo que el profesor se convierte en un protagonista modelo a seguir. De esto se infiere que según esta teoría los estudiantes aprenderían la matemática tal como el profesor la muestra, según sus creencias, fortalezas y debilidades, lo que hace pensar que si un profesor comprende mal los conceptos matemáticos los alumnos tendrán los mismos problemas.

También se tiene la teoría constructiva, la cual reconoce que la participación del estudiante en la construcción del aprendizaje es imprescindible, ya que el objeto de estudio es analizado y reescrito en la estructura cognitiva del que aprende (García & Vilanova, 2008), por lo tanto es necesario que el profesor active los procesos psicológicos en el estudiante, y en el caso de la enseñanza de la matemática, el docente debe propiciar experiencias didácticas a fin de que los estudiantes aprehendan el objeto de estudio, relacionando la información nueva con los esquemas previos que posee.

Concepciones y la práctica pedagógica de los profesores

Diversos investigadores han abordado acerca de la concepción que tienen los profesores de la matemática, por ejemplo Leguizamón et al. (2015), manifiestan que los docentes tienen una concepción tendencia tecnológica con rasgos tradicionales, ya que ellos asumen que los medios educativos tecnológicos ayudan en el proceso de aprendizaje y sobre todo en la memorización de conceptos matemáticos por parte del estudiante. Por otra parte Hernández et al. (2020), manifiesta que las prácticas pedagógicas de los docentes se caracterizan por una enseñanza tradicional en la que el profesor proporciona los conceptos, dirige los procesos y entrega las conclusiones de los temas estudiados.

Estas características muestran según Hernández et al. (2020),

la visión axiomática de las matemáticas que tienen los docentes, ya que los estudiantes adquieren conceptos, resuelven operaciones y dan un resultado siguiendo la propiedad que necesiten. Es decir, no se evidencia en estas prácticas situaciones problemáticas contextualizadas, por lo que las clases son rutinarias, poco impactantes y el ambiente se torna inmanejable (p.42).



Así también la investigación de Zapata et al. (2009), nos alcanzan tres concepciones que tienen los profesores en formación, la primera afirma que el aprendizaje de la matemática se produce cuando el profesor es capaz de explicar de manera clara, precisa y ordenada los conocimientos matemáticos a fin de que los alumnos lo aprehendan. Una segunda concepción afirma que el aprendizaje se consolida mejor cuando el alumno descubre los conocimientos matemáticos a partir de las experiencias vividas. Una tercera concepción que los estudiantes deben aprender por medio de la explicación del profesor para luego complementar lo que el profesor ha enseñado, pero descubriendo los nuevos contenidos.

Así mismo Moreano et al. (2008), señala las prácticas pedagógicas de los docentes reflejan la existencia de un fuerte arraigo de las concepciones pedagógicas tradicionales en la enseñanza de las matemáticas, caracterizándose porque los alumnos deban seguir estrictamente reglas y procedimientos, así mismo tener una práctica rutinaria de ejercicios, usar palabras clave y además el proceso de enseñanza se desarrolla sin un contexto significativo para el aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte Ramos & Casas (2018), manifiestan que existe una gran cantidad de profesores quienes manifiestan que los alumnos aprenden las matemáticas a través de la participación activa, y también otro grupo de docentes que consideran que se aprende las matemáticas siguiendo las instrucciones del profesor. Así mismo Valero et al. (2017), manifiestan que los profesores del primer grado de educación primaria conocen muy bien el enfoque constructivista de la enseñanza de la matemática sin embargo en su práctica pedagógica demuestran usos tradicionales.

Está demostrado que las creencias y concepciones se construyen en base a experiencias que tiene el profesor, sin embargo el futuro profesor durante los primeros ciclos de su formación no tiene aún experiencias pedagógicas como docente; sin embargo, tiene experiencias como alumno, y muchas veces estas experiencias vividas como alumno, son replicadas en el ejercicio de la docencia (Gonzales, 2016), es decir el futuro profesor asumirá como “normal” o “buena” la forma como él aprendió, ósea si él aprendió de una forma tradicional, bajo una concepción idealista, en la que el énfasis del saber matemática está en el dominio de conceptos, fórmulas, secuencia de contenidos, asumirá esta ,misma práctica pedagógica y en su desempeño como profesor buscará lo mismo en sus estudiantes.



Entonces como se puede romper estas malas cadenas de experiencias, ya que el principal factor que atrasa las innovaciones pedagógicas y el cambio de paradigmas es el mismo profesor, ya que luchar contra su propia creencia es una tarea difícil, por lo tanto el profesor se convierte en el vehículo del cambio o en un obstáculo (Donoso et al., 2016). Frente a esto, es importante que el profesor en su formación inicial, rompa con las creencias y concepciones que trae consigo acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la matemática y en transcurrir de las materias se pueda apropiarse del conocimiento disciplinar (Mejía & Uzuriaga, 2014), fundamentado en teorías psicopedagógicas, para luego ejecutar una práctica pedagógica basada en el constructivismo.

Estas reflexiones suponen entonces la necesidad de mejorar la formación inicial de los profesores, procurando en ellos la comprensión de los aprendizajes en base a un sustento constructivista (Ramos & Casas, 2018), así también es necesario comprender que la formación del profesorado es una tarea fundamental para la mejora de la calidad de la educación reconociendo la importancia del conocimiento que deben tener para la enseñanza y la didáctica de la materia (Villalón et al., 2016), es decir el profesor en servicio y el profesor formación deben dominar el conocimiento disciplinar de las matemáticas y la didácticas de las mismas.

CONCLUSIONES

Las concepciones son un conjunto de creencias que tiene el profesor, y se forman a través de la experiencia que va adquiriendo a lo largo del ejercicio profesional y comienza en la formación inicial del profesor. Si bien es cierto cuando el profesor está en formación no tiene experiencias como docente, sin embargo, trae consigo la experiencia como estudiante y esta influye en las creencias que este tiene respecto a como debe ser la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. La concepción más recurrente que se presenta en los profesores es la concepción tradicional, en la que se considera que el aprendizaje de conceptos, resolución de ejercicios y repeticiones continuas, conllevará al éxito de la enseñanza – aprendizaje de la matemática. De lo expuesto se trasluce la importancia que tiene la formación inicial de los profesores y la responsabilidad de los formadores, ya que en esta etapa se deberá reflexionar acerca de las creencias que traen consigo producto de su experiencia como alumnos y debatir cuál de las concepciones idealista tradicional o constructivista debería aplicarse para mejorar el logro de



aprendizajes de los estudiantes y elevar los bajos niveles en las evaluaciones nacionales e internacionales.

REFERENCIAS

- Carmona, R. (2015). *Concepciones de práctica pedagógica en docentes en ejercicio de la ciudad de Pereira* [Universidad Tecnológica de Pereira - Maestría en educación].
<https://core.ac.uk/download/pdf/71398662.pdf>
- Catalan, J. (2011). *Psicología educacional: proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*. Universidad de la Serena.
- Donoso, P., Rico, N., & Castro, E. (2016). Creencias y concepciones de profesores chilenos sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. *Profesorado*, 20(2), 76–97.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56746946005%0ACómo>
- Friz, M., Panes, R., Salcedo, P., & Sanhueza, S. (2018). El proceso de enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas. Concepciones de los futuros profesores del sur de Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 59. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1455>
- García, M., & Vilanova, S. (2008). Las representaciones sobre el aprendizaje de los alumnos de profesorado. Diseño y validación de un instrumento para analizar concepciones implícitas sobre el aprendizaje en profesores de matemática en formación. *Revista Electrónica de Investigación En Educación En Ciencias*, 3(2), 27–34.
- Godino, J. (2004). *Didáctica para maestros*. Universidad de Granada.
<http://www.ugr.es/local/jgodino/fprofesores.htm/>
- Gómez, I. (2000). *Matemática emocional. Los efectos en el aprendizaje matemático*. Narcea.
- Gonzales, D. (2016). Formación continua de profesores: una posibilidad para transformar las imágenes acerca de la enseñanza estadística. In *Memorias Encuentro colombiano de educación estocástica* (pp. 49–55). Asociación Colombiana de Educación Estocástica – ACEdEst. https://acedest.org/2-encuentro/docs/Memorias_2ECEE.pdf#page=56
- Hernández, C. A., Prada, R., & Gamboa, A. A. (2020). Concepciones epistemológicas de los docentes del área de matemáticas en educación básica. *Revista Guillermo de Ockham*, 18(1), 33–42.
<https://doi.org/10.21500/22563202.3351>
- Leguizamón, J. F., Patiño, O. Y., & Suárez, P. (2015). Tendencias didácticas de los docentes de matemáticas y sus concepciones sobre el papel de los medios educativos en el aula. In *Educación Matemática* (Vol. 27, Issue 3, pp. 151–174).
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40544202005%0ACómo>
- Mejía, R., & Uzuriaga, V. (2014). Algunas Concepciones de la Práctica Pedagógica en estudiantes practicantes de X semestre del programa Licenciatura en Matemáticas y Física de la Universidad Tecnológica de Pereira. *Scientia et Technica*, 19(2), 209–216.
<https://doi.org/10.22517/23447214.8983>
- MINEDU. (2019a). *Evaluación PISA 2018* (pp. 1–50). Ministerio de Educación Perú - Unidad de Medición de la Calidad de los aprendizajes. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/10/PPT-PISA-2018_Web_vf-15-10-20.pdf
- MINEDU. (2019b). *Evaluaciones de logros de aprendizajes - resultados 2019*. Ministerio de Educación Perú - Unidad de Medición de la Calidad de los aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/PPT-web-2019-15.06.19.pdf>
- Moreano, G., Asmad, U., Cruz, G., & Cuglievan, G. (2008). Concepciones sobre la enseñanza de matemática en docentes de primaria de escuelas estatales. *Revista de Psicología*, 26(2), 299–336.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337829507005%0ACómo>
- Pozo, J., & Monereo, C. (2000). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. In *El aprendizaje estratégico*. Santillana.
- Quispe, G. O., & Bejar, 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>
- Quispe, Y., & Zapana, D. R. (2021). El tablero de Montessori como material educativo en el aprendizaje de noción de la multiplicación. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 112–127.
<https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.011>
- Ramos, L. A., & Casas, L. M. (2018). Concepciones y creencias de los profesores de Honduras sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las matemáticas. *Revista Latinoamericana de Investigación En Matemática Educativa*, 21(3), 275–299. <https://doi.org/10.12802/relime.18.2132>
- Valero, V. (2021a). Actitud de los estudiantes universitarios ante las actividades extracurriculares. *Puriq*,



- 3(1), 125–141. <https://doi.org/10.37073/puriq.3.1.123>
- Valero, V. (2021b). La investigación formativa en la universidad. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(1), 7–8. <https://doi.org/10.53595/rlo.2021.1.001>
- Valero, V., & Cayro, L. (2021). Estrategias de enseñanza en la educación remota desde la percepción de los estudiantes. *Revista Hacedor*, 5(2), 1–9. <https://doi.org/https://doi.org/10.26495/rch.v5i2.1922>
- Valero, V., Coapaza, M., & Chura, R. (2017). La enseñanza de la matemática en el primer grado de educación primaria. *Revista de Investigaciones de La Escuela de Posgrado*, 6(2), 195–201. <https://doi.org/10.26788/riepg.2017.42>
- Valero, V., Condori, W., & Chura, R. (2019). Convivencia escolar y el estado emocional en niños del sexto grado de educación primaria. *Revista de Investigaciones de La Escuela de Posgrado*, 8(4), 1234–1241. <https://doi.org/10.26788/riepg.2019.4.142>
- Valero, V., Huaman, L., & Garavito, E. (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>
- Valero, V. N., Calderon, K. M., Pari, M., & Arpasi, U. (2021). Factores socioeconómicos y engagement académico en estudiantes universitarios en contextos de pandemia por SARS-CoV-2. *Horizontes*, 5(20), 1238–1248. <https://doi.org/https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i20.273>
- Valero, V. N., Vilca, G. E., & Coapaza, M. Y. (2021). Cultura organizacional y satisfacción laboral en docentes de Espinar. *Puriq*, 4(1), 4–13. <https://doi.org/10.37073/puriq.4.1.190>
- Villalón, G., Zamorano, A., & Pizarro, N. (2016). Enseñar a enseñar: el conocimiento para enseñar y el rol de la práctica en la formación de profesores en la Universidad de Tarapacá, Chile. *Asociacion Interciencia*, 41(12), 869–875. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33948806012%0ACómo>
- Zapata, M. A., Blanco, L. J., & Contreras, L. C. (2009). Los estudiantes para profesores y sus concepciones sobre las matemáticas y su enseñanza-aprendizaje. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 12(4), 109–122. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014941010%0ACómo>



REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS

Revista Científica del Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i3.021>

LA RESILIENCIA EN ESTUDIANTES QUECHUA HABLANTES DEL DISTRITO DE CHUSCHI

 Marino Cayetano Quinto Roman¹

Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga - Perú¹
Institución Educativa Ramón Castilla - Perú

Palabras clave:

Educación remota, estudiantes quechuahablantes, resiliencia, perseverancia.

Recibido

10 de noviembre 2021

Arbitrado

noviembre del 2021

Aceptado

3 de diciembre del 2021

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue determinar el nivel de resiliencia en los estudiantes del cuarto y quinto grado del nivel secundario de las instituciones educativas del distrito de Chuschi, Cangallo, Ayacucho, quienes poseen como lengua materna el quechua, realizada durante la educación remota 2021. Este estudio responde a un enfoque cuantitativo, tipo sustantivo, nivel descriptivo, diseño no experimental-transversal. Se constituyó la muestra con 125 estudiantes, responde a un muestreo no probabilístico e intencional. Los datos fueron recabados por medio de un cuestionario. Los resultados demuestran que un 90.4% de los estudiantes presentan un nivel de resiliencia normal. En tanto, las dimensiones de ecuanimidad, sentirse bien solos, confianza en sí mismo, perseverancia, satisfacción también presentan el mismo nivel. Además, el valor de la mediana fue de 3.00 puntos que es una constante en la variable de estudio y sus dimensiones. Concluyendo de esta manera que los estudiantes quechuahablantes de cuarto y quinto año de educación secundaria del distrito de Chuschi, presentan una adecuada resiliencia en una educación remota; es decir, aprendieron a salir adelante ante las adversidades y siguen cumpliendo con el desarrollo de sus aprendizajes.

¹ Licenciado en Ciencias de la Educación. Maestro en Educación, mención Gestión Educativa. Doctor en educación. Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Institución Educativa Ramón Castilla. Correo de contacto marino.quinto.40@unsch.edu.pe

THE RESILIENCE IN STUDENTS QUECHUAHABLANTES OF CHUSCHI'S DISTRICT

ABSTRACT

The objective of this study was to determine the level of resilience in the students of the room and fifth grade of the secondary level of the educational institutions of Chuschi's district, Cangallo, Ayacucho, that they possess like mother tongue the Quechua, accomplished during the remote education 2021. This study answers a quantitative focus, substantival guy, descriptive level, design not experimental side road. The sign with 125 students got constituted, answer to a sampling not probabilistic and intentional. Data were procured by means of a questionnaire. The results prove that 90.4 % of the students present a level of normal resilience. In the meantime, the dimensions of equanimity, feeling well alone, self-confidence, perseverance, satisfaction also present the same level. Besides, the value of the median went from 3.00 points that it is a constant in the variable of study and his dimensions. Coming to an end this way than students quechuahablantes of Chuschi's, the students' district in the fourth position and fifth year of secondary education, they present an adequate resilience in a remote education; That is, they learned how to come through in front of adversities and they keep on fulfilling the development of his learnings.

Keywords: Remote education, Quechua-speaking students, resilience, perseverance

INTRODUCCIÓN

La pandemia a causa de la Covid-19 trajo un conjunto de problemas, según Castagnola et al (2021), especialmente en la salud mental de los adolescentes, ya que no estaban preparados para desarrollar aprendizajes en una modalidad de educación a distancia (Valero et al. 2021). Al tener este nuevo escenario, era preciso ser una persona resiliente con la finalidad de progresar y aprender nuevas habilidades para adaptarse al nuevo contexto y, especialmente, dominar cada impulso negativo (Sanabría y Farfán, 2021).

Al respecto Pereira (2017), manifiesta que la adolescencia es un periodo que responde a una serie de transformaciones biológicas y psicológicas lo que implica en el sujeto desarrollar nuevas destrezas o habilidades para desenvolverse con propiedad a nivel de la familia y sociedad (Bacelata, 2015), lo que permitirá que el sujeto sea autoeficiente, autónomo (Guilén, 2005). Las transformaciones propias de esta etapa conllevan a la persona a ser vulnerable ante los sucesos adversos de la realidad y, además, la educación a distancia como consecuencia de la pandemia pudo inhibir el desarrollo de la resiliencia (Sibalde et al, 2020).

Por tanto, los estudiantes en este periodo tuvieron que enfrentarse a nuevos eventos o sucesos, los cuales demandaron en ellos desplegar su habilidad social, cognitiva y



emocional (Cardozo y Alderete, 2009), y muchos no se sintieron aptos para dar solución a los inconvenientes provocando que sus motivaciones disminuyeran. Además, en términos de Cueto (2007), hay factores que provocan que su desempeño como estudiante disminuye, al no poder cumplir con los estándares de aprendizaje que demandan los programas nacionales. Por su parte, el Ministerio de Salud (2019), en sus últimos reportes, evidencia que el 75% de estudiantes adolescentes asisten a un centro de atención mental por presentar malestares de corte depresivo, problema conductual, aprendizajes, entre otros.

Ante esta situación adversa, la resiliencia cobra un papel importante ya que permite a la persona enfrentar cualquier dificultad y por ello, una primera definición la relaciona con la habilidad personal, el cual es una respuesta a un aprieto y son construidas a partir de otros elementos que la favorecen (Lamas, 2002). Asimismo, Suarez (2004), la denomina como la capacidad para enfrentar las adversidades y son la base para salir adelante de forma dinámica porque se genera mecanismos positivos de adaptación según las múltiples realidades sociales.

Por otro lado, Saavedra y Villalta (2008) afirman que a través de la resiliencia se fortalecen tanto las decisiones como la autonomía en el sujeto porque es consciente de los efectos que conlleva realizar cualquier actividad; es decir, se busca seguir viviendo de manera positiva y para ello, es importante realizar una serie de actividades que respondan a esta finalidad (Piaggio, 2009). Estas, según Restrepo et al. (2014)), deben ser inculcadas en el entorno familiar; siendo este el primer escenario donde se van construyendo las capacidades que posteriormente serán empleadas por la persona en su vida adulta.

En ese sentido, se entiende por resiliencia, según López (2015), como un proceso eficiente donde intervienen las características personales del sujeto y las circunstancias del contexto en la cual se desenvuelve, así pueda adaptarse a los múltiples escenarios tan cambiantes, donde demuestre una conducta positiva sin importar los decaimientos que puedan presentarse ya que la resiliencia como paradigma busca el desarrollo integral, dinámico de la persona (Barcelata, 2015); lo cual se relaciona con la autodefinición porque, desde la posición de Castro y Lujan (2018), al enfrentarse a un problema se acumulan informaciones de uno mismo y estas se convierten en generadores de seguridad para perseverar sobre los propios objetivos a lograr.



Las acepciones vertidas toman como punto de referencia los aportes teóricos del ambiente ecológico, donde Cortés (2002) y García (2001) explican que las relaciones de las personas se construyen a partir de cuatro escenarios como también de las interacciones personales. La primera, considera la actividad cotidiana y la relación interpersonal; la segunda, establece aquel vínculo entre la familia, colegio y amistades; la tercera, describe el entorno o contexto donde el sujeto no participa de forma directa; finalmente, la cuarta, detalla el marco ideológico o cultural con la cual crece y forma parte de él. Estos responden al micro, meso, exo y macro sistema respectivamente, pero la teoría que realiza un aporte mayor es la teoría sicosocial de Grotberg (1995), quien propone los términos de yo tengo, yo soy, yo estoy y yo puedo.

Realizando un análisis de los mismos se asume que el primero se refiere al ambiente social; el segundo y tercero determinan la fortaleza y condición personal del sujeto y el último, es la destreza para socializar. Por tanto, la resiliencia viene a ser la capacidad de emerger ante la dificultad, para progresar en la vida por más que el contexto no sea idóneo (Kotiliano, 1996), porque se aprende de las mismas para seguir mejorando y asimilando nuevas conductas como resultado de las adversidades que contribuyen a la construcción de nuevos aprendizajes (Grotberg, 2006), en otras palabras, se supera y transforma como persona.

Los estudios empíricos que se tienen al respecto son de Ramos (2020), quien en su estudio concluyó que la resiliencia y autoestima se relacionan de manera positiva significativa. A su vez, menciona que el nivel de resiliencia es baja entre los investigados. Resultado que también comparten Pinel, et al. (2019), cuando demuestran que la resiliencia se presenta en los niveles altos y medios en un porcentaje de 65% y 35% respectivamente en los estudiantes.

Por su parte, Olave y Romo (2019) y Ramos (2019), concluyeron que los estudiantes del ciclo VII de un centro educativo de la zona urbana poseen niveles medios y muy bajos de resiliencia, representados en un 39% y 42%. De la misma manera, en la dimensión confianza determinaron niveles bajos (47.3%) y medios (75%) y con respecto a la satisfacción, ecuanimidad, aceptación y perseverancia concluyeron que presentan niveles muy bajos; finalizando con un nivel alto en cuanto al aspecto de sentirse bien solo. Igualmente, Huamán y Guevara (2019), demuestran por medio de su estudio que los



estudiantes presentan un nivel bajo de resiliencia; es decir, no cuentan con las capacidades necesarias para salir adelante cuando se encuentran ante una situación desafiante.

En esa misma línea, Arias (2018), evidenció un nivel alto de resiliencia en los educandos del nivel secundario, cuyo porcentaje responde a un 51% y sin duda alguna, Jiménez (2018) arribó a la misma idea, donde el valor fue de 62.4%. También agrega que la dimensión con mayor puntuación es la ecuanimidad y aceptación de uno mismo (62%), siendo relegados a muy bajos la confianza y sentirse bien solos (60%). Otro trabajo fue de Arroyo (2018), quien tomó como muestra a estudiantes de universidad y arribó a calificar su resiliencia en un nivel alto (29.2%) y bajo (28.2%). A esto Campos y Sarabia (2017) presentan datos sobre adolescentes de un colegio de Lima y plasmó niveles medios (46%) y altos (40%) en cuanto a la resiliencia. Sin excluir, Pantac (2017) recabó las informaciones en estudiantes de los últimos grados del nivel secundario, quienes habían sufrido algún tipo de violencia y demostró que poseían un nivel alto de resiliencia.

El trabajo que realiza Pérez (2014), al interior de un albergue, tomó como muestra a las damas y visibilizó una resiliencia alta. El mismo resultado sostiene Fuentes (2013), cuando trabajó con adolescentes y se evidencia a un 84%. Al llevar a cabo en estudiantes del V ciclo, por otra parte Silva (2012), confirma un nivel medio de resiliencia y las cuales no están sujetas a conductas resilientes, género, situación social y económica (Del Águila, 2003). Caso contrario presenta Peña (2009) cuando demostró en su estudio que las mujeres son más resilientes que los varones, porque poseen habilidades sociales que facilitan su desarrollo humano ya que es una forma de seguir mejorando personalmente y transformar el contexto adverso (Gonzales et al., 2008). En suma, se busca enfrentar cualquier dificultad, aprender de ellos, adaptarse, si fuese necesario, con la finalidad de seguir construyendo los objetivos personales como cumplimiento del proyecto de vida y más aún cuando se trata de entender un segundo sistema lingüístico (castellano).

A partir de las informaciones y estudios realizados se identifican las mismas necesidades en los estudiantes quechuahablantes del distrito de Chuschi ya que ellos atraviesan la etapa de la adolescencia con muchas adversidades comunes de su edad, pero al cual se suma la educación remota y frente a este nuevo escenario implicaba desarrollar nuevas capacidades, en correspondencia con el uso de la tecnología, para seguir aprendiendo, una de ellas a resiliencia, y así lograr culminar sus estudios de la mejor manera posible según los estándares exigidos. Sobre estos argumentos se construyó el objetivo de investigación



que fue determinar los niveles de resiliencia en los estudiantes quechuahablantes del distrito de Chuschi, Cangallo, Ayacucho. Sumándose los específicos, en la misma expresión, por cada una de sus dimensiones del fenómeno de estudio.

MATERIALES Y MÉTODOS

Lugar de estudio

La investigación se realizó en las diferentes instituciones educativas del distrito de Chuschi que pertenece a la provincia de Cangallo, región Ayacucho y Sur del Perú, a 3141 m.s.n.m. Estos centros educativos atienden a una población que posee como lengua materna al quechua.

Descripción de métodos

Esta investigación se sustenta en el enfoque cuantitativo porque los datos recabados fueron procesados estadísticamente. El tipo de estudio viene a ser el sustantivo, de nivel descriptivo-exploratorio, diseño no experimental y transversal ya que la finalidad de estos trabajos es realizar la descripción, análisis y registro de las particularidades de la muestra de estudio (Quispe, 2012).

La población se constituyó con los estudiantes del cuarto y quinto grado del nivel secundario de las diferentes instituciones educativas (Carlos Ismael Noriega Jiménez, José Bernardo Alcedo, José María Arguedas, Quisillaceta, Ramón Castilla, San Bartolomé, Siente de junio y Valentín Pañiagua Curazao) que se encuentran en el distrito de Chuschi. Por ello, la muestra se formó con 125 estudiantes, los mismos que responden a un muestreo no probabilístico e intencional (Hernández y Mendoza, 2018).

La técnica que se empleó fue la encuesta y cuyo instrumento fue el cuestionario porque permite recabar los datos de manera objetiva, precisa y exacta (Ñaupas et al, 2018). Esta herramienta fue adecuada a la realidad social de la muestra ya que fue aplicada por Ramos (2020) y Arroyo (2018) en sus respectivos estudios empíricos sobre otros contextos. También este instrumento responde a la propuesta de Wagnild y Young (1993), la cual está compuesta de 25 reactivos y 5 dimensiones (ecuanimidad, sentirse bien solo, confianza en sí mismo, perseverancia y satisfacción) y sobre las escalas que presenta, en correspondencia a Silva (1999), se propone la valoración de 1 al 5 y teniendo como



términos extremos el desacuerdo y acuerdo, las mismas que al promediarse responden a los niveles de: muy alta, alta, normal, baja y muy baja. La validez del instrumento se determinó por medio de la prueba de V de Aiken, cuyo valor fue 0,88 y tuvo una fiabilidad de 0,827.

Los datos recabados fueron procesados por medio del estadístico SPSS versión 25 con el propósito de obtener los resultados a nivel descriptivo en correspondencia al objetivo de investigación que se propuso y se complementa, para dar una mayor rigurosidad, con las medidas de tendencia central.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los datos fueron recabados por medio del cuestionario, el cual estaba compuesto de 25 reactivos que respondían a las dimensiones de la resiliencia. En este mismo proceso, se realizaron las tabulaciones para ordenar la información según la escala de valoración propuesta.

Tabla 1
Nivel de resiliencia en los estudiantes quechua hablantes

Resiliencia	f	%
Bajo	10	8.0
Normal	113	90.4
Alto	2	1.6
Total	125	100.0

El resultado que se aprecia en esta tabla 1 demuestra que los estudiantes del distrito de Chuschi, quienes se caracterizan por poseer el quechua como lengua materna, demuestran que un 90.4% (113) de educandos poseen un nivel de resiliencia normal, seguido de 8.0% (10) de educandos que presentan un nivel bajo y 1.6% (2) de estudiantes, un nivel alto. Asimismo, no se evidencian los niveles de muy alto y muy bajo. Por tanto, estos datos demuestran que la gran mayoría de los estudiantes poseen la capacidad de la resiliencia.

Tabla 2
Nivel de ecuanimidad en los estudiantes quechua hablantes

Ecuanimidad	f	%
Muy bajo	2	1.6
Bajo	20	16.0
Normal	60	48.0
Alto	43	34.4
Total	125	100.0

Según la tabla 2 se observa que los estudiantes del distrito de Chuschi, quienes se caracterizan por poseer el quechua como lengua materna, demuestran que un 48.0% (60)



de educandos poseen un nivel normal en cuanto a la ecuanimidad, seguido de un 34.4% (43) de educandos que presentan un nivel alto; 16.0% (20) de estudiantes, un nivel bajo y 1.6% (2) de estudiantes, un nivel muy bajo. Asimismo, no se evidencia un nivel de muy alto en la muestra. Por tanto, estos datos confirman que la gran mayoría de los estudiantes poseen la capacidad de la ecuanimidad, siendo este la primera dimensión de la resiliencia.

Tabla 3

Nivel de sentirse bien solo en los estudiantes quechua hablantes

Sentirse bien solo	f	%
Muy bajo	7	5.6
Bajo	29	23.2
Normal	62	49.6
Alto	22	17.6
Muy alto	5	4.0
Total	125	100.0

Los resultados que presenta esta tabla 3 permiten apreciar que los estudiantes del distrito de Chuschi, quienes se caracterizan por poseer el quechua como lengua materna, demuestran que un 49.6% (62) de educandos poseen un nivel normal en cuanto a la dimensión de sentirse bien solos, seguido de un 23.2% (29) de educandos que presentan un nivel bajo; 17.6% (22) de estudiantes, un nivel alto; 5.6% (7) de estudiantes, un nivel muy bajo y 4.0% (5) de estudiantes, un nivel muy alto. Por esta razón, se confirma que la gran mayoría de los estudiantes poseen esta habilidad de sentirse bien solo, siendo este la segunda dimensión de la resiliencia.

Tabla 4

Nivel de confianza en sí mismo en los estudiantes quechua hablantes

Confianza en sí mismo	f	%
Bajo	27	21.6
Normal	80	64.0
Alto	18	14.4
Total	125	100.0

Los valores que presenta la tabla 4 demuestran que los estudiantes del distrito de Chuschi, quienes se caracterizan por poseer el quechua como lengua materna, demuestran que un 64.0% (80) de educandos poseen un nivel normal de confianza en sí mismo, seguido de un 21.6% (27) de ellos que presentan un nivel bajo y 14.4% (18), un nivel alto. A la vez, no se evidencian los niveles de muy alto y muy bajo. Por lo tanto, según los resultados la gran mayoría de los estudiantes poseen la capacidad de confianza en sí mismo, siendo este la tercera dimensión de la resiliencia.



Tabla 5

Nivel de perseverancia en los estudiantes quechua hablantes

Perseverancia	f	%
Bajo	15	12.0
Normal	89	71.2
Alto	21	16.8
Total	125	100.0

En esta tabla 5 se observa que los estudiantes del distrito de Chuschi, quienes poseen el quechua como lengua materna, demuestran que un 71.2% (89) de educandos poseen un nivel normal de perseverancia, seguido de un 16.8% (21) de ellos que presentan un nivel alto y 12.0% (15), un nivel bajo. Tampoco se evidencian los niveles de muy alto y muy bajo. En consecuencia, los resultados evidencian que la gran mayoría de los estudiantes poseen la habilidad de la perseverancia, siendo esta la cuarta dimensión de la resiliencia.

Tabla 6

Nivel de satisfacción en los estudiantes quechua hablantes

Satisfacción	f	%
Muy bajo	2	1.6
Bajo	25	20.0
Normal	59	47.2
Alto	39	31.2
Total	125	100.0

En la tabla 6, se evidencia que los estudiantes del distrito de Chuschi, quienes se caracterizan por poseer el quechua como su lengua materna, demuestran a un 47.2% (59) de educandos poseen un nivel normal en cuanto a la satisfacción, seguido de un 31.2% (39) de ellos presentan un nivel alto; 20.0% (25), un nivel bajo y 1.6% (2), un nivel muy bajo. Asimismo, no se evidencia un nivel de muy alto en la muestra de estudio. En suma, estos datos confirman que la gran mayoría de los estudiantes muestran una satisfacción, siendo esta la quinta dimensión de la resiliencia.

Tabla 7

Medidas estadísticas descriptivas de la variable resiliencia y sus respectivas dimensiones

		Ecuanimidad	Sentirse bien solo	Confianza en sí mismo	Perseverancia	Satisfacción	Resiliencia
N	Válido	125	125	125	125	125	125
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		3.15	2.91	2.93	3.05	3.08	2.94
Mediana		3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
Moda		3	3	3	3	3	3
Desv. Desviación		.741	.889	.598	.537	.758	.304
Varianza		.549	.791	.358	.288	.574	.093
Suma		394	364	366	381	385	367
Percentiles	25	3.00	2.00	3.00	3.00	3.00	3.00
	50	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
	75	4.00	3.00	3.00	3.00	4.00	3.00



Finalmente, los resultados que se obtienen en la tabla 7 reafirman los datos anteriores porque el valor de la mediana fue de 3.00 puntos en la variable resiliencia, los mismos que se repiten en sus dimensiones. Confirmándose que los estudiantes quechua hablantes del distrito de Chuschi presentan niveles normales de resiliencia en una educación remota.

Discusión

Los resultados de este estudio demuestran que los estudiantes del cuarto y quinto grado del nivel secundario de las diferentes instituciones educativas del distrito de Chuschi, Cangallo, Ayacucho, quienes poseen el quechua como lengua materna, presentan un nivel normal de resiliencia durante la educación remota. Dato que se corrobora con los estudios de Pinel, et al. (2019), cuando demuestran que la resiliencia se presenta en los niveles altos y medios, en esa misma idea Olave y Romo (2019) y Ramos (2019) presentan en sus investigaciones niveles medios y muy bajos acerca de este tema.

De la misma manera, Campos y Sarabia (2017) presentan resultados de los adolescentes de un colegio de Lima, quienes asumen niveles medios (46%) y altos (40%) en cuanto a la resiliencia. Contrario a los resultados, Huamán y Guevara (2019) demuestran, por medio de su estudio, que las estudiantes presentan un nivel bajo, lo cual se retrata en el desempeño del educando ya que, usualmente, irá en descenso (Cueto, 2007). Por consiguiente, desde las posturas de Pantac (2017) y Pérez (2014), las personas que llegan a sufrir algún tipo de violencia o que hayan sido criadas en albergues demuestran tener niveles altos de resiliencia ya que ellos entendieron que enfrentar un problema conlleva a tener efectos positivos que se van convirtiéndose en habilidades individuales.

En cuanto a la primera dimensión, ecuanimidad, se tuvo como resultado un nivel normal y esto se debe a que los estudiantes aprendieron a dominar su habilidad social, cognitiva y emocional (Cardozo y Alderete, 2009). Además, responde a manejar con propiedad las emociones y se relaciona de forma saludable con los demás agentes educativos; es decir, se desenvuelve con propiedad a nivel de la familia y sociedad (Bacelata, 2015). Este resultado no guarda mucha relación con los trabajos de Jiménez (2018), Olave y Romo (2019) y Ramos (2019) porque sus muestras de estudio evidenciaron niveles alto y muy bajo.

Con respecto a la segunda dimensión, sentirse bien solo, se evidencia un nivel normal porque es una habilidad personal que busca dar respuesta a un aprieto y son construidas a partir de otros elementos que la favorecen (Lamas, 2002). Sin duda alguna, los



estudiantes buscan un tiempo para reflexionar y no lo consideran como un aspecto negativo el estar en soledad.

La tercera dimensión, confianza en sí mismo, también evidenció un nivel normal, el cual no guarda relación con el estudio de Jiménez (2018), quien demostró un nivel muy bajo (60%). Por tanto, los estudiantes del distrito de Chuschi, con respecto a este punto, poseen la capacidad de tomar sus propias decisiones; es decir, asumen su autonomía con mucha responsabilidad (Saavedra y Villalta, 2008) y también su autoestima es positiva (Ramos, 2020; Ticona y Garavito, 2021).

Sobre la cuarta dimensión, la perseverancia, se tiene un nivel normal entre los estudiantes. Resultado diferente al de Olave y Romo (2019) y Ramos (2019) porque ellos evidenciaron, en su muestra de estudio, niveles muy bajos. En ese sentido, se llega a concluir que los estudiantes quechua hablantes del distrito de Chuschi siempre buscan salir adelante y no se dejan vencer por los obstáculos que se encuentren en su contexto (López, 2015), porque aprenden de una situación adversa y van acumulando las informaciones para luego hallar la solución de forma segura (Castro y Lujan, 2018); en otras palabras, se convierte en la base o elemento principal para salir adelante y lograr los objetivos personales (Suarez, 2004).

Por último, la quinta dimensión, satisfacción, presenta, de la misma manera, un nivel normal. Vale decir que el estudiante se siente muy contento consigo mismo a pesar de los cambios biológicos, psicológicos presentes en esta etapa de la vida, la adolescencia (Pereira, 2017).

A partir de las ideas descritas, se llega a identificar que la resiliencia está siendo trabajada de manera apropiada al interior de las familias (Restrepo et al., 2014) ya que es una forma de seguir mejorando personalmente y así transformar el contexto adverso (Gonzales et al., 2008) de manera positiva.

CONCLUSIONES

Los estudiantes del distrito de Chuschi demuestran que un 90.4% (113) de educandos poseen un nivel de resiliencia normal, seguido de un 8.0% (10) de ellos que presentan un nivel bajo y un 1.6% (2), un nivel alto. Por ello, se concluye, a la luz de los datos, que la gran mayoría de los estudiantes poseen la capacidad de la resiliencia.



En cuanto a la dimensión de la ecuanimidad se evidenció que un 48% (60) de educandos poseen un nivel normal, seguido de un 34.4% (43) que presentan un nivel alto; 16.0% (20), un nivel bajo y 1.6% (2), un nivel muy bajo. En ese sentido, se concluye que la mayor parte de los estudiantes poseen la capacidad de la ecuanimidad.

Al apreciar la dimensión de sentirse bien solo se demostró que un 49.6% (62) de educandos poseen un nivel normal; un 23.2% (29), presentan un nivel bajo; 17.6% (22), un nivel alto; 5.6% (7), un nivel muy bajo y 4.0% (5), un nivel muy alto. En suma, los estudiantes, en su mayoría, poseen esta capacidad de sentirse bien solo.

Los valores que presenta sobre la dimensión confianza en sí mismo se demostró que un 64.0% (80) de educandos poseen un nivel normal; un 21.6% (27), presentan un nivel bajo y 14.4% (18), un nivel alto. Por lo tanto, se concluye que la gran mayoría de los estudiantes poseen esta capacidad porque es una forma de construir su autonomía.

En tanto la dimensión que responde a la perseverancia evidenció un 71.2% (89) de educandos que se ubican en el nivel normal; un 16.8% (21), en el nivel alto y 12.0% (15), en el nivel bajo. En consecuencia, los resultados evidencian que mayor parte de los estudiantes poseen esta habilidad de la perseverancia.

Por último, la dimensión de la satisfacción presentó un 47.2% (59) de educandos que se ubican en el nivel normal; un 31.2% (39), en el nivel alto; 20.0% (25), en el nivel bajo y 1.6% (2), en el nivel muy bajo. Por ello, se concluye que la gran mayoría de los estudiantes se sienten satisfechos con su persona y las actividades que realizan.

AGRADECIMIENTOS

A estudiantes de las instituciones educativa del distrito de Chushi, por su compromiso durante la aplicación del respectivo instrumento para recabar los datos.

REFERENCIAS

- Arias, S. (2018). Autoestima y resiliencia en escolares de secundaria de la I.E.P Rosa de la Merced de Ate, 2018 [Tesis de pregrado]. Universidad Privada TELESUP, Lima, Perú.
- Arroyo, J. (2018). Resiliencia y motivación al logro académico en estudiantes de derecho y psicología de una universidad privada de Lima. [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma del Perú] Repositorio institucional en <http://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/AUTONOMA/615/1/JULIO%20ARROYO%20MENDOZA.pdf>
- Barcelata, E. (2015). Una mirada a partir de la resiliencia. Universidad Autónoma de México: Moderno S.A. de C.V.
- Campos, F. y Sarabia, Y. (2017). Nivel de resiliencia según sexo en estudiantes de 12 a 14 años de edad en la Institución Educativa "Javier Heraud" San Martín de Porres 2013 [Tesis de pregrado]. Universidad de Ciencias y Humanidades. Lima. Recuperado de <http://repositorio.uch.edu.pe/handle/uch/166>.



- Cardozo, G. y Aldarete, A. (2009) Adolescentes en riesgo psicosocial y resiliencia. *Psicología desde el Caribe.*, 2(23), 148-182. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21311917009>
- Castagnola, C., Carlos, J. y Aguinaga, D. (2021). La resiliencia como factor fundamental en tiempos de Covid-19. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), e1044. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1044>
- Castro, C. y Lujan, L. (2018). Sintomatología depresiva y resiliencia en estudiantes de educación primaria de Lima Metropolitana [Tesis de pregrado]. Universidad Femenina Sagrado Corazón, Lima, Perú.
- Cortés, A. (2002). La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. *Anales de Psicología*, 1 (18), 111-134. Recuperado de: http://www.um.es/analesps/v18/v18_1/07-18_1.pdf
- Cueto, S. (2007). Las evaluaciones nacionales e internacionales de rendimiento escolar en el Perú: Balance y perspectivas. Lima: GRADE.
- Del Águila, M. (2003). Niveles de resiliencia en adolescentes según género y nivel socio económico. [Tesis de maestría] Lima: Universidad Femenina del Sagrado Corazón.
- Fuentes, P. (2013). Resiliencia en los adolescentes entre 15 y 17 años de edad que asisten al Juzgado de Primera Instancia de la niñez y adolescencia del Área Metropolitana. [Tesis de pregrado]. Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/42/Fuentes-Paola.pdf>.
- García, F. (2001). Conceptualización del desarrollo y la atención temprana desde las diferentes escuelas psicológicas. XI Reunión Interdisciplinaria sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias Factores emocionales del desarrollo temprano y modelos conceptuales en la intervención temprana. Recuperado de: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitaciontemprana/modelo_ecologico_y_modelo_integral_de_intervencion.pdf
- González, N., Valdez, J. y Zavala, Y. (2008). Resiliencia en adolescentes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, Vol. 13, Núm. 1, enero-junio, 2008. Universidad Veracruzana Xalapa, México.
- Grotberg, E. (1995). The International Resilience Project: Promoting Resilience in Children. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED383424>.
- Grotberg, E. (2006). La resiliencia en el mundo de hoy. Como superar las adversidades. Barcelona: Gedisa.
- Guillén, R. (2005). Resiliencia en la adolescencia. *Revista de la Sociedad Boliviana de Pediatría*, 44(1), 41-43. Recuperado de <http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1024-06752005000100011&lng=es&tlng=es>.
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGRAW.
- Huamán, E. y Guevara, M. (2019). Resiliencia en adolescentes mujeres de una institución educativa estatal de la ciudad de Cajamarca. [Tesis de pregrado, Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo] Repositorio institucional <http://repositorio.upagu.edu.pe/bitstream/handle/UPAGU/1096/TESIS%20DE%20RESILIENCIA%20FINAL%2012-11-19.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jiménez, D. (2018). Resiliencia en adolescentes y jóvenes del programa de formación y empleo de la fundación Forge Lima Norte, 2017. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Federico Villarreal] Repositorio institucional <http://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/UNFV/2624/JIMENEZ%20YLLAHUAMAN%20DANIEL%20ALDRIN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kotiliano, M. (1996). Estado del arte de la Resiliencia. México: Oficina Panamericana de Salud
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. Sociedad Peruana de Resiliencia. Lima, Perú.
- López, A. (2015). Factores predictores de procesos resilientes en jóvenes universitarios. [Tesis para optar el grado de Maestría, Universidad de Coruña]. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1417558>
- Ministerio de Salud. (2019). Más del 60% de los pacientes que van a los servicios de salud mental son menores de 18 años de edad. Lima, Perú: Plataforma digital única del Estado Peruano. Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/29765-mas-del-60-de-los-pacientes-que-van-a-los-servicios-de-salud-mental-son-menores-de-18-anos-de-edad>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J. y Romero, H. (2018). Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis. Ediciones de la U.
- Olave, S. y Romo, B. (2019). Resiliencia y autoestima en estudiantes con padres separados de dos instituciones educativas de Lima Sur [Tesis de pregrado]. Recuperado de <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/1670>
- Pantac, M. (2017). Nivel de resiliencia en adolescentes de cuarto y quinto año de educación secundaria que sufren violencia familiar de dos instituciones educativas del distrito de Independencia– 2017.



- [Tesis de licenciatura]. Lima. Universidad Cesar Vallejos. Recuperado de <http://repositorio.Ucv.edu.pe/handle/UCV/3345>.
- Peña, N. (2009). Fuentes de resiliencia en estudiantes de Lima y Arequipa. *Liberabit. Revista de psicología*, 15, 59-64
- Pereira, R. (2017) *Adolescentes en el siglo XXI; entre impotencia, resiliencia y poder*. Madrid: Morata S.L.
- Pérez, A. (2014). Nivel de resiliencia en mujeres adolescentes institucionalizada en el orfanato Valle de los Ángeles [Tesis de pregrado, Universidad Rafael Landívar] Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesieortiz/2014/05/42/perezAna.pdf>.
- Piaggio, A. (2009). Resiliencia. *Revista Psicopedagogia*, 26(80), 291-302. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01038486200900200014&lng=pt&tlng=es.
- Pinel, C., Pérez, M.C. y Martínez, J.C. (2019). Relación entre género, resiliencia y autoconcepto académico y social en la adolescencia. *Revista de Psicología y Educación*, 14(2), 112-123.
- Quispe, R. (2012). Metodología de la investigación pedagógica. UNSCH.
- Ramos, F. (2020). Autoestima y resiliencia en adolescentes de una institución educativa de San Juan de Miraflores. [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma del Perú] Repositorio institucional <http://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/AUTONOMA/1101/1/Ramos%20Licla%2c%20Fany%20Milusca.pdf>
- Ramos, M. (2019). Nivel de resiliencia en alumnos del 4to y 5to año de secundaria de una Institución Educativa Estatal de Lima 2018 [Tesis de pregrado, Universidad Inca Garcilaso de la Vega] Lima, Perú.
- Restrepo, C., Vinaccia, S. y Quiceno, J. (2014). Resiliencia y depresión: un estudio exploratorio desde la calidad de vida en la adolescencia. *Revista suma psicológica*, 18(2), 41-48.
- Saavedra, G. & Villalta, P. (2008). Medición de las características resilientes, un estudio comparativo en personas entre 15 y 65 años. *Revista Liberabit - Universidad Católica del Maule*, Vol.14, 31-40. Recuperado de http://www.revistaliberabit.com/es/revistas/liberabit14/eugenio_saavedra_marco_villalta31-40.pdf.
- Sanabria, L. y Farfán, J. (2021). Resiliencia, aprendizaje virtual y COVID-19 en estudiantes universitarios. *Delectus*, 4(2), 90-95. <https://doi.org/10.36996/delectus.v4i2.124>
- Sibalde, I., Sibalde, M., Da Silva, A., Scorsolini, F., Brandão, W. y Meirelles, E. (2020). Factores relacionados con la resiliencia de adolescentes en contextos de vulnerabilidad social: revisión integradora. *Enfermería Global*, 19(59), 582-625. Epub 10 de agosto de 2020. <https://dx.doi.org/10.6018/eglobal.411311>
- Silva, G. (1999). *Resiliencia y violencia política en niños*. Argentina: Colección Salud Comunitaria.
- Silva, R. (2012). Resiliencia en estudiantes del V ciclo de educación primaria de una institución educativa del Callao. [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola] Repositorio institucional <https://bit.ly/3HRHe8i>
- Suarez, O. (2004). *Resiliencia: tendencias y perspectivas*. Buenos Aires: UNLA.
- Ticona Ancco, Y. A., & Garavito Checalla, E. C. . (2021). Autoestima y su influencia en la cultura organizacional de los docentes. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 102-111. <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.010>
- Valero, V. N., Calderon, K. M., Pari, M., & Arpasi, U. (2021). Factores socioeconómicos y engagement académico en estudiantes universitarios en contextos de pandemia por SARS-CoV-2. *Horizontes*, 5(20), 1238-1248. <https://doi.org/https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i20.273>
- Wagnild, G. y Young, H. (1993). Development and psychometric evaluation of resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165-178.



REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS

Revista Científica del Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i3.022>

AISLAMIENTO SOCIAL, INDIVIDUALIZACIÓN Y BAJA RESILIENCIA: EL IMPACTO EN LA SALUD EMOCIONAL Y LA EDUCACIÓN

 Jaime García Sánchez¹

Centro interdisciplinario de investigación y docencia en educación técnica¹
 CIIDET - México

Palabras clave:

Neoliberalismo, individualización, problemas psico-emocionales, resiliencia, suicidio, drogadicción, escuela.

Recibido

5 de noviembre 2021

Arbitrado

noviembre del 2021

Aceptado

9 de diciembre del 2021

RESUMEN

El presente trabajo trata de abordar la problemática psicológica y emocional producto de la instauración del neoliberalismo en la sociedad actual. Se hace énfasis, particularmente, en la individualización tanto de la sociedad como de los sujetos y cómo tal fenómeno influye en el desarrollo de patologías tales como la ansiedad, la depresión o la soledad, fenómenos que están alcanzando niveles endémicos en la actualidad. Se hace referencia, de igual modo, a la privatización u olvido tanto de las políticas públicas comunitarias como de los espacios institucionales comunes como formas de soporte social. De una manera más radical, se analiza la influencia de la mercantilización e individualización en el desarrollo de problemas más profundos tales como la agresividad, la violencia, el suicidio y la drogadicción, vistos no desde la perspectiva del modelo médico sino en función de las variables sociales que los provocan y mantienen. Finalmente, se aborda la influencia que todos estos problemas tienen de manera directa o indirecta en la institución escolar y su desempeño.

ARTÍCULO

¹ Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Postdoctorado en currículum, innovación pedagógica y formación por parte del Centro de Estudios e Investigación para el Desarrollo Docente (CENID), tiene la Maestría en Comunicación y Tecnología Educativa por parte del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), y sus estudios de Licenciatura en psicología se efectuaron en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
 Correo de contacto: Egruen59@hotmail.com



SOCIAL ISOLATION, INDIVIDUALIZATION AND LOW RESILIENCE: THE IMPACT ON EMOTIONAL HEALTH AND EDUCATION

ABSTRACT

The present work tries to address the psychological and emotional problems resulting from the establishment of neoliberalism in today's society. Emphasis is placed, in particular, on the individualization of both society and subjects and as such a phenomenon influences the development of pathologies such as anxiety, depression or loneliness, phenomena that are reaching endemic levels today. Reference is also made to the privatization or forgetting of both community public policies and common institutional spaces as forms of social support. In a more radical way, the influence of commodification and individualization on the development of deeper problems such as aggression, violence, suicide and drug addiction, seen not from the perspective of the medical model but based on the variables, is analyzed social that provoke and maintain them. Finally, the influence that all these problems have directly or indirectly on the school institution and its performance is addressed.

Keywords: Neoliberalism, Individualization, Psycho-emotional problems, Resilience, Suicide, Drug addiction, School.

INTRODUCCI3N

En la actualidad los sujetos han abandonado a la pol3tica como un factor de participaci3n social, pero adem3s tambi3n como una acci3n de auto afirmaci3n y en cierta medida de sublimaci3n de las pasiones internas tanto de corte social, pol3tico, cultural, as3 como psico-emocional (Bauman, 2001). La desolaci3n cunde en todos los 3mbitos. La individualizaci3n y la reciente pandemia de Sars Cov 2, han tra3do diversas manifestaciones, todas ellas funestas, tanto en el orden social como individual. Una de las manifestaciones m3s perniciosas ha sido la pobreza en la resiliencia y la devastaci3n emocional de los sujetos siendo la ansiedad, la depresi3n y en general los problemas emocionales las manifestaciones m3s evidentes (Efe, 2021; El financiero, 2021, Mart3nez, 2021). Por otro lado, la aplicaci3n de una serie de pol3ticas neoliberales derivadas de la concepci3n del mercado como el v3rtice de todas las cosas, ha desembocado en eventos m3rbidos que, como ondas de calor, afectan a la sociedad en todos los sentidos. Son circunstancias que los sujetos de manera individual no provocaron pero que les afectan de manera integral. Escenarios derivados de la aplicaci3n de un modelo pol3tico y econ3mico como el neoliberalismo que privilegia la individualizaci3n mediante las poderosas fuerzas del mercado, pero que, adem3s, es fuertemente excluyente y tiende a la precarizaci3n de todo y de todos (Bauman, 2006).



Un modelo como el descrito provoca, necesariamente, un alto bagaje de inestabilidad e incertidumbre. Una desestabilización constante que mantiene a los sujetos en un estado de estrés o alerta permanente. Un estado de alarma que disminuye notablemente sus capacidades de respuesta cotidianas en los ámbitos emocionales, intelectuales y psicológicos, pero que, además, mina su salud física como trataremos de abordar a continuación.

DESARROLLO

1. El fango psico-emocional provocado por la individualización de la sociedad en los sujetos

Los sujetos en la globalización neoliberal se encuentran física, psicológica y moralmente abatidos. Perviven en un mundo lleno de emociones y sensaciones que lo atiborran y lo sumergen en un verdadero fango psico-emocional que debilita de manera paulatina tanto la *res extensa* como la *cogitans* (siguiendo la diferenciación cartesiana).

En tal circunstancia se encuentra la ansiedad, los ataques de pánico, la depresión y toda una cauda de problemáticas tanto emocionales como físicas que de la “nada” suelen, como tormento, aparecer sin tener un punto objetivo de referencia, así como motivo o razón de su existencia. Ya Bauman (2014) explicitaba la utilización de dosis masivas de ciertos fármacos, lo que se estaba volviendo una constante para el tratamiento vía medicamentosa de una epidemia de ansiedad que se ha ido extendiendo en la sociedad como una diáspora, cada vez más penetrante en todos los ámbitos y niveles, lo cual como ya se planteó con anterioridad, se ha vuelto más virulenta con la pandemia que aun asola a todo el mundo.

La ansiedad (al igual que su antítesis y contraparte la depresión) en esta sociedad, solamente son respuestas indiferenciadas de los sujetos ante un ambiente social poco atrapable, volátil y nebuloso pero que se antoja (sin saber necesariamente por qué), bastante peligroso o por lo menos difícil de ser soportado, una verdadera sociedad del riesgo tal y como la bautizó Beck (2014). Resultan ser eventos transformados en verdaderas pandemias sociales, que tienen como antecedente la exclusión y el aislamiento propio de una sociedad centrada en el descarte casi inmediato tanto de los bienes materiales como de los sujetos que terminan siendo considerados como daños colaterales.



La simbiosis ansiedad-depresión, provocada por la exclusión, el aislamiento y el debilitamiento de la resiliencia, se transforma en un verdadero infierno que mina lo más profundo de los sujetos y ataca, en general, a toda la sociedad, pero (y esto debe ser subrayado), de manera especial, a los extremos de la pirámide poblacional: los jóvenes y los ancianos, aun cuando tal circunstancia acontece por motivos distintos en cada estrato.

Tales problemas, tienen una etiología y esencia profundamente social, producto de la implantación de una globalización basada en un modelo neoliberal completamente depredador (Ramos, 2001). En tal sentido, su explicación debiese de ser amplia e interdisciplinar donde la sociología, la economía y la geopolítica debiesen de tener un papel central. Dejar tales eventos en manos de disciplinas cercanas a las ciencias médicas como la psiquiatría, la psicología o la epidemiología, sería no solamente una complicidad para con el *establishment*, sino dar crédito a una explicación sumamente reduccionista.

En tal sentido, la explicación que pudiesen dar las ciencias dedicadas al cuerpo y el alma sería (y en realidad lo es), sumamente burda y limitada. Las explicaciones derivadas de tales disciplinas, se sostienen cuando las afecciones ya descritas se observan y analizan en sujetos individuales o en su caso a pequeños grupos, pero salidas tales como las diferentes tipos de terapia psicológica o medicamentosa, no son plausibles cuando la incidencia afecta a grandes grupos o conglomerados sociales, en cuyo caso las explicaciones y posibles soluciones caen dentro del ámbito de la sociología en particular, así como en otras grandes disciplinas sociales como la economía, la antropología social o la ciencia política.

Teniendo en cuenta que la ansiedad (allegada cercana del estrés, angustia y el miedo), así como de la depresión (a su vez consanguínea del aislamiento y el suicidio), presentan tasas que, en la actualidad, rebasan lo individual para acercarse a lo endémico. Las explicaciones de su prevalencia, por lo tanto, deben de ubicarse dentro de los ámbitos sociales y no en espacios de influencia de las disciplinas médicas o psicológicas, lo cual sería una focalización de tales afectaciones puesto que sería abordado como un epifenómeno cuando su esencia es verdaderamente holística.

En tal sentido, las explicaciones focalizadas, no nos conducen a la verdad sino a una explicación superficial, como un ejemplo, Bauman & Dossal (2014), discurren cómo el principio de realidad freudiano resulta limitado para explicar el sin fin de afectaciones psico-emocionales de toda índole que (de una manera sutil y casi imperceptible), el



neoliberalismo impone a los sujetos en sus trayectorias de vida, tales como la ansiedad y la depresión, así como sus ramificaciones físicas, por cuanto a la intensidad o multiplicidad de los efectos. Tales factores tienen básicamente un componente fuertemente social. Algunos de dichos eventos, diferenciados según el estrato social de impacto, son aquellos que se trataran de abordar a continuación.

Uno de los más perniciosos se ubica en la constante desaparición (sea por privatización o abandono) de los espacios públicos de convivencia e interacción social. En esta categoría se pueden ubicar desde parques, casas de convivencia y resguardo de ancianos, hasta refugios de migrantes, desahuciados sociales o sujetos desempleados que, en general, no tienen un sustento no solamente físico (casa y comida), sino dentro del ámbito psico-afectivo y social, todo ello por la carencia de una red mínima de soporte institucional donde resguardarse antes del desahucio individual y social absoluto (Bauman, 2015).

Es importante tener en cuenta que el punto nodal que propicia la generación de tales circunstancias anómicas dentro del circuito psico-emocional y fisiológico, es el factor de individualización constante a que se ve sometido el sujeto. Tal elemento, resulta ser un fuerte instigador de la disgregación de los vínculos afectivos interhumanos pues los sujetos se atomizan, prevaleciendo un arduo egocentrismo que directamente tiende al aislamiento.

Estos eventos, como ya se afirmó, proceden de la ejecución de un modelo político y económico que tiende a la privatización y mercantilización de todo, ha traído severas consecuencias para el alma humana. Solo así se puede entender acciones tales como las llevadas a cabo por el gobierno británico al crear una secretaría (o ministerio) de la soledad (Andreu, 2018). Es tan apabullante el problema, que en diferentes países se considera ya una epidemia que termina en consecuencias funestas y que rebasa a otros problemas también endémicos que tienen las mismas raíces tales como la obesidad, la diabetes o la hipertensión (Yanke, 2017).

La soledad como un problema endémico, se encuentra asociado a la exclusión, el aislamiento, la depresión, el debilitamiento de la resiliencia y en último de los casos al suicidio. Esta afectación tiene, como ya lo habíamos dicho, dos extremos, en uno se ubican los desempleados, las personas de la tercera edad y aquellos que bajo diversas circunstancias se han quedado solos o bien sus familiares se ubican lejos geográficamente o se encuentran distanciados. Este grupo poblacional no es poco, pues se debe reconocer



que la tendencia al envejecimiento de la población global es cada vez más alta, concentrándose en los países más avanzados y particularmente en las zonas urbanas (Anrubia, 2018).

El rompimiento de los lazos de solidaridad, colectividad y mutualismo social producto de la individualización, el egoísmo y la desconfianza generalizada, ha traído como consecuencia eventos cada vez más frecuentes como las “defunciones anónimas”, es decir, muertes cuya ocurrencia se desconoce hasta después de cierto tiempo y con base en circunstancias anómalas tales como una repentina idea de la ausencia permanente de un vecino que antes se ubicaba en el barrio, el departamento o vecindario y ahora no. La detección de olores malsanos que provienen de alguna casa también forma parte del “descubrimiento” de esas muertes anónimas que existen solamente por una coincidencia puramente accidental, de ese tamaño es el olvido y el aislamiento social en este extremo de la línea poblacional.

En el otro extremo, se ubican los jóvenes que, de igual forma, padecen un alto grado de aislamiento, pero debido a otras causas, pues el problema del aislamiento y la soledad juvenil posee particularidades y aristas un poco más complejas tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo.

Podemos decir que es más entendible que el sector de la tercera edad se encuentre en soledad dado que (por la edad misma), sus contemporáneos generacionales pudiesen haber muerto, emigrado a otras latitudes o la propia dinámica de la vida (con sus afectos y desafectos) los orille a tal circunstancia. Sin embargo, el caso de los jóvenes posee intersticios en donde aparece una constante: la tecnología comunicacional, el *software*, el *hardware*, las redes sociales y en general un mundo paralelo al real, un mundo virtual como instigador y cómplice del aislamiento y la soledad. Zygmunt Bauman y Thomas Leoncini explicitan que: “En vez de servir a la causa de aumentar la cantidad y mejorar la calidad de la integración humana, de la comprensión mutua, la cooperación y la solidaridad, la red ha facilitado prácticas de aislamiento (*enclosure*), separación, exclusión, enemistad y conflictividad” (Bauman & Leoncini, 2018, p. 78).

Nótese que el estrato poblacional que teóricamente se salva, es aquel que se ubica en la etapa productiva y que tiene al trabajo como tabla de salvación y quehacer. Las nuevas generaciones asumen grandes retos que las anteriores no tenían. Muchos de ellos, tienen que ver con las altas dosis de infusión mediática impuesta por los medios de



comunicación masiva y, por otro lado, con un limitado futuro laboral y por lo tanto la precarización extrema y constante de sus niveles de vida y expectativas personales.

Mucho del aislamiento (y padecimientos emocionales asociados), tienen que ver, con el uso indiscriminado de las tecnologías de la información y la comunicación. Son generaciones plenamente conectadas e influidas en su totalidad por la virtualidad. Una virtualidad que está resultando ser un verdadero cáncer que mina las costumbres y los procedimientos comunicativos naturales para –mediante la utilización de aparatos-, desvirtuar la verdadera comunicación humana. Estas tecnologías procuran, además, que los sujetos traten de mantenerse inertes en espacios de no convivencia y seria comunicación humana, así, se hace gala de controles remotos para todo tipo de aparatos de forma tal que los individuos se van adentrando en un inmovilismo continuo y que entroniza una forma de vida sedentaria. Un ejemplo de lo anterior lo podemos ubicar en las nuevas formas de compraventa de artículos de toda índole que pueden ser adquiridos “desde la comodidad de su hogar y con una simple transferencia”, es así que un *click* está borrando del mapa a los centros comerciales pues la inasistencia a sus instalaciones los hace poco rentables (Zans, 2017).

Se puede esperar que con el raudo avance del mundo informático también lo hagan (de manera no solo proporcional sino también en términos de grado) las patologías emocionales. Las nuevas generaciones se encuentran terriblemente copadas y acotadas. El bombardeo publicitario y propagandístico en función del consumo (pero sobre todo en una vendida idea ilusoria de lo que deben ser y hacer en la vida), va en incremento.

La actual sociedad es una sociedad de marcas, de dispendio y de lujos que quienes no pueden acceder a ello, terminan en una frustración constante y fatal que marca y demarca su consistencia emocional. La depresión, tensión nerviosa (angustia y ansiedad), así como toda una gama de trastornos emocionales, hace presa de los jóvenes que se refugian en un mundo completamente mercantilizado y extremadamente competitivo, vano e ilusorio que los empuja cada vez más a este tipo de trastornos (Trojanow, 2013). Es un mundo que tiende a la inmovilidad y a lo fácil en todos los sentidos. Un mundo de despilfarro por cuanto respecta a lo comercializable, las mercancías y los productos, pero contradictoriamente, un mundo estático en la dinámica de la vida tanto corporal como anímica de los sujetos. He ahí la trampa emocional que agobia a las generaciones actuales (Bauman, 2007).



Estas circunstancias donde imperan las situaciones fronterizas (*borderline*) de corte psico-emocional, no son de origen espontáneo, es parte de esas “nuevas formas” del manejo de la sutileza para el mantenimiento del poder y el *establishment* neoliberal. Es una de las múltiples piezas de la resiliencia que, como un negocio más, traslada la responsabilidad del auto cuidado, la seguridad y la salud a los individuos (obligaciones que antes residían en el Estado), haciendo responsables a los sujetos de eventos y cosas que tienen un origen fuera de su alcance (en el mejor de los casos social y en el peor global).

La resiliencia social e individual, sin lugar a duda (y como todo), forma parte de ese gran negocio llamado neoliberalismo. Pero, además, integra finos mecanismos de control como el miedo, la ansiedad y toda una gama de estados emocionales fronterizos que son parte del arsenal de sometimiento e inmovilidad social (Evans y Reid, 2016), mecanismos que sostienen a un modelo frágil desde sus diseños iniciales. De esta manera, debemos de entender que tales patologías pareciesen ficticias en su origen, pero en la práctica, impactan fuertemente los niveles y calidad de vida de los sujetos que pasan a ser, en cierta medida, marionetas emocionales del poder. Pero de igual manera debemos de comprender que tales estados, por muy alterados que parezcan, siguen siendo funcionales al sistema y el mercado, son disfunciones que engrosan una buena parte del mercado de la medicina psiquiátrica. Tal situación puede ser evaluada como cruel, pero existen situaciones aún más inhumanas y radicales como se pasará a exponer a continuación.

2. En búsqueda de la evasión total: el séptimo infierno

El tortuoso camino que describe Alighieri (2017) en “La Divina comedia” transita por diversos niveles de infiernos, cada uno de ellos, más horripilantes conforme se avanza en una taxonomía que (como un vórtice), conduce a profundidades ignotas y sumamente terroríficas por cuanto se adentra en él. Dentro de los últimos círculos (el séptimo en especial), podemos ubicar, en términos analógicos, lo que (llegando al extremo), acontece en los sujetos y la sociedad actual signada por las políticas neoliberales imperantes.

El séptimo círculo, se ocupa de mantener en sus interiores (pero sobre todo castigar), a los homicidas, violadores, sodomitas y criminales. De igual manera, a aquellos que ejercieron la violencia contra sí mismo, es decir, los suicidas, entre otros. No nos parece exagerado utilizar la obra de Alighieri para describir la radicalidad (en términos psicopatológicos) que acontece en el actuar de muchos individuos que conforman la



sociedad actual y cómo ésta es la matriz que procrea toda una serie de conductas disruptivas, que van más allá de los límites (*bordeline*) tratados en el apartado anterior que (en verdad), no vienen a ser más que “adaptaciones” a una forma de vida signada por una resiliencia alterada y conceptualizada como parte del mercado.

Lo abordado en el apartado correspondiente al fango psico-emocional, luego entonces, no es anómico pues se integra por aquellos que padecen (una inmensa mayoría), particularmente alteraciones relacionadas con el estrés, la tensión y la ansiedad, así como la depresión y los diversos males asociados a tales síndromes. Sin embargo, tal población es funcional al sistema y forman parte de los que podríamos denominar como “ambulantes”. Es decir, aquellos que sobrellevan una problemática psicopatológica pero que aún son utilizables y que, de hecho, sus padecimientos son la simiente para el emprendimiento de nuevas aventuras de negocios con ganancias aseguradas, tal cual ocurre con los fármacos de prescripción médica (CCHR, 2011).

Luego entonces, dichos ambulantes, aun cuando sean (en el peor de los casos), considerados como daños colaterales (Bauman, 2011), están completamente integrados a una poiesis social perfectamente pensada para ser tolerada por el ser humano. Si bien, su prevalencia va *in crescendo*, no representa un peligro social ni motivo de alarma (aun cuando las estadísticas aumenten), pues es un “mal social” aceptado y aceptable además de fungir, ya lo expresamos, como una fuente inmensa de ganancias.

Lo que queremos tratar a continuación, es la parte extrema de esa poiesis vista con anterioridad y que tiene tintes insoportables aun para los diseñadores del esquema neoliberal pues si bien son parte de los daños colaterales, son daños y exponentes que debiesen ser ocultados ya que ponen en riesgo mismo la “salud del sistema” y un diseño pensado (y basado) en la supuesta sutileza de la democracia y la absoluta libertad individual. Forman parte de acciones completamente anómicas que (si bien se miran y se analizan) son tolerables hasta cierta forma, pero no son bien vistas, pues teóricamente no estaban contempladas en el diseño social y económico original aun cuando quiérase o no también forman parte de una cartera de negocios quizá un poco más inmoral.

Tales *performances* tienen que ver con la agresividad y la violencia dirigida hacia el propio sujeto y/o hacia otros y son una antípoda de los trastornos psico-emocionales ya descritos, pues mientras que eventos como la ansiedad o la depresión tienden a la inmovilización y en su caso al helamiento (por un efecto de aislamiento), estas



expresiones del alma humana se basan en la acción y el dinamismo de una conducta que tiene como resultado el daño físico y/o mental de sí mismo o de otro.

En la lógica de la psicología clásica, los trastornos psico-emocionales tales como la ansiedad, la depresión, la angustia, el miedo, etc., forman parte del repertorio que compone una respuesta de huida ante un evento amenazante, sea real o ficticio. Por el contrario, la ira, la agresividad y en general la violencia son una respuesta de enfrentamiento a una circunstancia (de igual manera, ficticia o no) que se evalúa potencialmente peligrosa. La diferencia tangible entre una y otra respuesta es que en la primera el sujeto evade (aun cuando a la larga pueda salir afectado individualmente), y en la segunda, invariablemente habrá consecuencias tanto físicas como emocionales, incluida la muerte del sujeto y/o los involucrados.

Es importante implicar un concepto derivado de las posturas de la biopolítica y la resiliencia, para lograr comprender un poco el por qué se responde de una manera u otra a algo que parece “ficticio” a simple vista: el concepto de mundos, esferas o atmosferas (Evans y Reid, 2016). Ello nos permitirá comprender de una manera somera, cómo eventos completamente difusos, nebulosos y en cierta manera inatrapables (pensemos, como ejemplo, a la analogía de la atmosfera terrestre que no se ve, pero se percibe y se siente), para la conciencia y la lógica humana tienen un efecto que puede ser potencialmente catastrófico.

La o las atmósferas que tienden al desarrollo de la violencia (y de todo tipo de conductas que afectan la homeostasis del ser humano) se perciben flotantes en el ambiente, son invariables y forman parte del diseño de un sujeto y una sociedad resiliente que debe adaptar una respuesta individual (de huida o de enfrentamiento) a cualquier evento, flotante o no que (y esto es una constante en la sociedad neoliberal), se perciba como una amenaza a su supervivencia o su seguridad. Estos mundos o atmosferas (que lo envuelven todo) tienen una respuesta múltiple y se ajustan, la mayoría de los casos, a las particularidades propias de los sujetos, luego entonces, la historia personal, la estructura de personalidad, su configuración psíquica, emocional, afectiva, así como su estatus social condicionan una respuesta que obviamente resulta de una evaluación personal a cualquier circunstancia.

La violencia, como ya afirmamos, es la contraparte de los comportamientos estáticos, tienen diversas variantes, pero su constante es que (invariablemente), siempre tendrá



como resultado un daño directo o colateral, como a continuación se tratará de abordar, mediante los ejemplos más prolíficos existentes en la sociedad y el sujeto actual.

3. El suicidio, entre la tragedia y la muerte por espectáculo

En el ámbito de las respuestas relacionadas con la agresividad y la violencia, existen varias esquilas, pero una de ellas (sumamente envenenada) está representada por el suicidio. Un problema que ha venido en aumento en la población, que guarda ya proporciones endémicas y que se alimenta de meandros diversos y a veces contradictorios. Si bien es cierto que en términos clínicos el suicidio se asocia (como una extensión) a la depresión, no necesariamente es la causa única, ni necesariamente la principal.

Dado que es un acontecimiento límite, el suicidio tiene en sí mismo una cauda de sucesos detrás que lo hacen ser un fenómeno multicausal por lo que resulta ser un evento que se compone por una imbricación de circunstancias difíciles de ser consideradas por separado. Suponer que el suicidio es en su gran mayoría un resultado directo del padecer una depresión, sería dar un diagnóstico no solo apresurado sino bastante superficial. Es evidente que, en muchos de los casos, existe un apareamiento entre la depresión y el suicidio, pero no resulta ser la gran mayoría.

Tratar de establecer un vínculo (único) de causa-efecto entre la depresión y el suicidio, no solo nos conduciría a una explicación simplista, sino que, además, caeríamos en la trampa de resolver un problema derivado y fuertemente asociado a determinadas circunstancias sociales, para presentar una explicación y una solución extremadamente limitada basada en las “virtudes” de la psicología o peor aún, a las “bondades medicamentosas” de la psiquiatría. Lo que sí se puede afirmar es que un porcentaje de aquellos que toman la determinación de terminar con su vida tienen un antecedente de haber padecido algún cuadro depresivo con anterioridad.

El suicidio como evento, guarda en sí mismo una serie de interrogantes que van mucho más allá de una fenomenología psicológica. En su interior, dicha acción se encuentra preñada por una problemática configurada a partir de circunstancias sociales y de igual forma si se quiere más complejas, tales como las de corte filosófico o existencial. En estos planos, el fenómeno del suicidio se vuelve algo álgido y abrumador. Guarda mucha cercanía con la violencia auto infringida, pero también con la expectativa de violentar (o



por lo menos aturdir) a aquellos que se quedan en vida a los cuales va dedicado el acto o bien convivieron con el autor de este.

La utilización de la analogía relativa a los infiernos descritos por Dante en La Divina comedia, resulta estar en función de que tal acto guarda un alto grado de agresividad y violencia, no solamente hacia sí mismo, sino a los que continúan con vida. Intrínsecamente, lejos de evaluarse como un acto valiente o si se quiere con un grado de romanticismo al estilo Werther (Goethe, 2019). Este evento despierta, por el contrario, el rechazo y es considerado siempre como algo deleznable y asociado a los más bajos instintos humanos no en vano, Dante ubica en el séptimo círculo a los suicidas, círculo que se encuentra casi al llegar al vórtice del propio infierno.

El suicidio es, por lo tanto, una acción estimada como totalmente violatoria a la norma social y en cierta medida equiparable (por el impacto psicológico, moral y emocional), al canibalismo. Podemos decir que en general crea desazón y un sentimiento difuso de pérdida. Es de manera consciente o inconsciente, en la práctica, un atentado a la naturaleza humana, la sociedad, la cultura y la especie.

El suicidio como una anomía social, no es cualquier cosa, tiene altos índices de prevalencia, lo que nos puede dar una idea del tamaño del problema. Tal acto, no lo consideramos un inconveniente individual, sino como un derivado directo de la resiliencia impulsada por la ideología neoliberal y, en general, por las condiciones de marginalidad, aislamiento, precarización y falta de oportunidades para una integración social sana de los individuos. Resulta evidente que éste fenómeno tiene un fuerte componente social y que las particularidades psicológicas son eso precisamente; particularidades que, en conjunto, no logran explicar su incidencia.

Los estudios y observaciones de corte científico-social se inician particularmente a finales del siglo XVIII y XIX con la revolución industrial y con ella un súbito interés por la sanidad pública, donde ya se ubica al suicidio como una problemática netamente social. En uno de sus primeros escritos, un joven Carlos Marx retoma las observaciones efectuadas por Jaques Peuchet quien afirma que el suicidio aumenta en situaciones de crisis social (Marx, 2018). Marx reconoce su existencia en función de factores particulares tales como el clima o las peculiaridades individuales, pero son las condiciones existentes en una sociedad (tales como las crisis económicas) las que le dan un gran impulso.



Otro texto, con un carácter más científico, cercano a los primeros ejercicios epidemiológicos es el efectuado por Durkheim (2012). En él, si bien aborda los aspectos personales y psicopatológicos, concluye (de igual forma) que el suicidio es un evento social que se ve agudizado cuando las instituciones de soporte social y en general los aspectos socioeconómicos se deterioran. Durkheim, al igual que en lo sucesivo diversos investigadores, desdibuja las particularidades personales que influyen en el suicidio tales como las desgracias familiares, la afición a la bebida, los disgustos domésticos o a las decepciones económicas, para reafirmar que son los factores sociales los que verdaderamente influyen en su aparición e incremento. Considera que los eventos antes descritos, solo son causas aparentes y que la verdadera raíz se ubica en factores totalmente sociales. Durkheim afirma lo siguiente: “Por eliminación, resulta que el suicidio debe depender necesariamente de causas sociales y constituir un fenómeno colectivo (Durkheim, 2012, p. 107).

Dentro de esta lógica, Durkheim, además, propone una premisa que nos ayudará a concluir el presente apartado y dar un panorama por cuanto acontece con el suicidio en la sociedad actual. Si bien el autor, como ya se vio, defiende el carácter social de la conducta suicidógena, integra a su análisis una premisa de la que ya hemos hablado con anterioridad y que en la sociedad actual es un factor verdaderamente importante y decisivo: el individualismo y el egoísmo. En tal sentido, Durkheim afirma lo siguiente: “No es ya que el individualismo excesivo favorezca la acción de las causas suicidógenas: es que es, por sí mismo, una causa suicidógena (Durkheim, 2012, p.107).

Estas afirmaciones devienen de una época (la revolución industrial en Inglaterra) en la cual el Estado se encontraba en pleno auge y era un verdadero protagonista de los fenómenos sociales y económicos. Sí considerando tal entorno donde el Estado era el centro de todo ya se presentaba (y ubicaba) el suicidio como un elemento eminentemente social y alejado de los factores personales, cabe preguntarse: ¿Qué ocurre ahora en una organización social signada por las políticas neoliberales que propugnan por la eliminación de los vestigios del Estado de bienestar?, ¿Qué sucede en una sociedad sumamente individualizada donde campea la exclusión, el egoísmo y la falta de solidaridad social?

Es claro que el suicidio en nuestra época se ha incrementado exponencialmente. En una sociedad completamente individualizada, los lazos interhumanos se ven firmemente debilitados, lo que trae como consecuencia un aumento en su tasa de incidencia. No en



vano, se tiene inclusive designado un día dedicado al suicidio. La Organización Mundial para la Salud (OMS), desde el año 2003 promueve el día 1º de septiembre como el día mundial de la prevención del suicidio, ante el cruento avance de su prevalencia, lo cual nos puede dar un indicador de cuanto ha aumentado su porcentaje a nivel mundial.

Por otro lado, el suicidio en la actualidad y bajo el influjo de la tecnología, las redes sociales y la comunicación inmediata está teniendo características sumamente diferentes por cuanto acontecía con anterioridad. Sigue siendo un hecho de rebeldía y contestatario, pero se ha alejado de la intimidad y se ha acercado mucho al espectáculo (Sibila, 2012).

En un giro de 180 grados, producto de la mercantilización e individualización total de la sociedad y los individuos, el fenómeno del suicidio cambió radicalmente, pues de ser un acto medroso y efectuado en la intimidad, se pasa a un estado de desbocamiento de la vida interna de los sujetos. Si antes lo adecuado era guardar las distancias y procurar el ocultamiento de los pensamientos y la vida íntima, ahora se pasa a un estado obsesivo por “dejarse ver”, por ser popular, exponerse socialmente (como un producto más) y considerar que la vida es básicamente un *reality show* donde hay que participar obligadamente.

Es así como bajo estas nuevas reglas (que propugnan el vaciamiento de cuanto ocurre en la vida interior y personal de los sujetos), que el suicidio ha adquirido nuevas connotaciones que lo alejan un tanto de la protesta para pasar a formar parte de un espectáculo que tiene más como sustrato el tedio y el aburrimiento. ¿Cómo se puede interpretar esa verdadera epidemia de sujetos que se suicidan ante las cámaras de su computadora en vivo y en directo? ¿Cómo se pueden explicar esas muertes en “tiempo real” y que guardan toda la intención de ser vistas por la mayor cantidad de gente si no es como parte de un *show*, de un espectáculo que además denota un verdadero desprecio por la vida? A continuación, se analizará brevemente otro tipo de violencia que se ha vuelto recurrente en nuestra sociedad y que ha ido moldeando el comportamiento (para mal) de los sujetos: la drogadicción.

4. Un gramo de evasión y falsa tranquilidad: el problema de las drogas

El aumento cada vez más continuo del uso y abuso de las drogas a nivel mundial, es otra de las aristas que (junto con el suicidio y quizá parte intrínseca del mismo desde otra perspectiva), asola a la sociedad y los sujetos en esta etapa posmoderna y líquida.



Lejos de lo que muchas instancias de gobierno quieren hacer creer, las adicciones no se derivan (o no necesaria y únicamente), de una circunstancia emocional de los sujetos involucrados. Tal postulado resulta ser (al igual que las explicaciones relacionadas con el suicidio), sumamente reduccionistas. El consumo de drogas es sin lugar a duda un problema de corte social y en las actuales circunstancias, de un mundo altamente globalizado, de igual manera, un problema económico e inclusive de corte político y, yendo aún más lejos, de corte geopolítico.

El mercadeo de drogas, la creación de macro y micro mercados humanos para tales sustancias transformadas en productos cada vez más de uso común, forman parte de ese enorme vórtice del mercado negro de mercancías y capitales que se encuentran al margen de la economía legal o real. Es importante subrayar que existen dos grandes mercados para las sustancias que de una u otra forma, son parte del “circuito del placer” humano o bien de la evasión como quiera vérselo. Se debe de reconocer que existe un mercado de drogas “ilegales” y otro mercado “legal” representado por las grandes farmacéuticas que obtienen ingentes ganancias con drogas relacionadas con la estabilidad psico-emocional, que oficialmente poseen el título de “controladas” y cuyo uso (mediante prescripción médica), arroja ganancias exorbitantes a la industria de la salud farmacológica.

Este fenómeno se ha incrementado (y nada apunta a que se reducirá) sobre la base del proceso de individualización de la sociedad. Los sujetos, como ya planteamos en la premisa que nos ocupa tienen como punto de convergencia existencial al hedonismo y, por lo tanto, la búsqueda del placer inmediato. La afición a las drogas, luego entonces, no solo forma parte de ese largo peregrinar en búsqueda de una felicidad que no se atina a encontrar en ninguna parte. Es una extensión de la agresión hacia sí mismo, tratando de evadir una existencia que es manifiestamente rondada y acosada por el tedio y la soledad.

En el tránsito a esa evasión (mal confundida con felicidad y quizá mejor ubicada en el ámbito del bienestar y el confort), los sujetos no parecen tener límites para utilizar las drogas más peligrosas existentes en el reino vegetal, sino que han puesto todo su empeño en el diseño y consumo de unas nuevas, más potentes y cada vez más adictivas y peligrosas. Si bien el consumo no tiene límites y partimos de que esa falta de diques es producto de la híper individualización vigente, se pueden establecer dos grandes vías que influyen y por las cuales se confluye en la adicción de sustancias ilegales y también legales.



Un primer camino (consideramos el más tortuoso), tiene que ver con la extrema precarización del entorno de aquellos considerados como “perdedores”, “desechables” o verdaderos “daños colaterales” (para utilizar un concepto que en apariencia es neutro). Nos referimos a la población (de ninguna manera poca sino cada vez más amplia), que vive en los límites de la existencia material y existencial.

Los excluidos del consumo mínimo (que no sea para su propia sobrevivencia y como un esfuerzo personal) no aportan nada al proceso del flujo y reflujo del capital transformado en mercancías. Los amplios mares de no consumidores que (en la práctica) son un verdadero “*estorbo social*” a los que hay que soportar y (peor aún) dedicar tiempo, esfuerzo y dinero para su manutención. Son gente que no suma sino resta, que no aporta sino entorpece la dinámica de un mundo regido por el vértigo de los cambios, que no está dispuesto a detenerse y extender la mano al caído (vaya romanticismo colectivista) para que logre reponerse, levantarse e integrarse a la industriiosidad del mercado.

Esta inmensa población del riesgo transita hacia la drogodependencia casi invariablemente por el camino de las conductas ilícitas siempre signadas por la violencia. Forma parte de una “*población centrifuga*” que la sociedad del éxito busca expeler como un esputo del cual lo mejor que se puede hacer es ignorarlo. Una población (contradictoriamente existente dadas las condiciones impuestas por el sistema-mercado) que es considerada como un verdadero peligro. “La desprotección también puede ser resultado de que]... [Haya en la sociedad capas enteras de la población]... [Que, en su búsqueda de accesos alternativos a los productos del mercado necesarios para la subsistencia, caen en alternativas criminales como el robo, el soborno, la corrupción, el contrabando, etcétera” (Alvater y Mahonkopf, 2008, p. 28).

Este nuevo precariato se integra por verdaderos *outsiders* involuntarios, que, al no contemplar mayores expectativas para su subsistencia, encuentran las rendijas (o las crean) para lograr mantenerse vivos. Tales rendijas, pasan invariablemente por pequeños retos al estado de cosas tales como el incremento en los robos a transeúntes, a casas habitación, a vehículos o parte de ellos, secuestros de seres humanos, de mascotas, etc

Se debe considerar que las propias instituciones se encuentran en erosión constante, están ahí, pero su permanencia (en muchos casos) es ya cosmética, están vacías de contenido pues sus objetivos se han perdido o descuidado. Tal circunstancia propende a que los actos



de disrupción social o criminalidad queden mayormente impunes y es (precisamente), la impunidad el caldo de cultivo de la disolución social que ahora padecemos.

El otro polo de afectación del consumo de drogas (ilícitas o por prescripción), está compuesto por lo que podríamos denominar como “*población centripeta*”, víctima del éxito, el hiper confort, el ocio y la maximización del tedio anímico y social. Son en parte, (ya que existen de todas clases y estratos), los verdaderos vencedores, los felices turistas globales a los que se refiere Zygmunt Bauman (2012). Las cofradías intelectuales, del arte, el entretenimiento, los negocios, las finanzas, etc., que lejos de las penurias de los mortales más simples y vulgares, su trabajo les permite la posesión de buenos excedentes monetarios como para ser parte de los exitosos ganadores de un modelo concentrador y creador de élites y exclusión.

La adicción a todo tipo de sustancias por parte de estos felices ganadores forma parte del menú de sus vidas, su utilización es constante y cotidiana. De igual manera, es firme el número de decesos por el sobre abuso de estas. Un sobre abuso que no solamente se finca en las sustancias ilegales sino también (y en cantidades bárbaras) de drogas controladas que van desde antidepresivos, ansiolíticos, supresores del dolor e inductores del sueño.

La población centripeta es el otro extremo de la cuerda, si de un lado se ubican los perdedores con sus ansiedades y angustias por encontrar un sitio en una sociedad de mercado, en el otro extremo, los exitosos se debaten en las miserias de la soledad, del confort y el acceso a todo de manera desmedida. Son, luego entonces, unas verdaderas víctimas del confort y la sobre abundancia, asolados por el tedio de ya no encontrar más escapatorias que continuar con la sobre acumulación y el hiper consumo. Finalmente, podemos decir que ambos casos (con las diferencias en cuanto a la calidad de las sustancias que se consumen) integran un amplio mercado de clientelas que (quiérase o no), enriquecen y fortalecen al estatus político y económico actual.

5. La escuela en su laberinto

Con el advenimiento del neoliberalismo como régimen político y económico, se presenta un retroceso en el Estado como actor, lo que se ve reflejado en diversas acciones como las siguientes: la desaparición de organizaciones de carácter público que de pronto se declaran como innecesarias; la privatización de ciertas instancias institucionales para ser administradas por la iniciativa privada y finalmente la manutención de organismos estatales, pero con un carácter zombi. Son establecimientos que, si bien existen, tienen un



carácter de muertos en vida pues ya sea por la limitación de recursos económicos, de contratación de personal faltante o ausencia deliberada en la ministración de insumos para su eficiente operación. Tales instancias gubernamentales, tienden a existir sin efectuar su tarea social o cuando menos no con la calidad debida.

En esta última categoría, cae la escuela como institución social que pretende formar a los sujetos tanto del presente como del futuro. La escuela si bien ha sido estigmatizada desde la óptica neoliberal, no ha caído (cuando menos no en su totalidad) en un proceso de privatización, no así, en lo relativo a su mercantilización. Esto es así, dado que la institución escolar es un ente del Estado que reproduce y amplía (como caja de resonancia) las necesidades del propio grupo de poder, es un verdadero reproductor de ideología.

Como verdadero aparato del Estado (Althusser, 2019), la escuela cumple funciones (la mayoría de las veces) más allá de lo que verdaderamente se encuentra destinada a ejecutar; la transmisión de conocimientos a las nuevas generaciones. Ante la reducción o *aggiornamento* de las demás instituciones públicas, provocado por una serie de políticas tendientes a “adelgazar” al Estado, las instituciones existentes (mejor sería decir sobrantes), enfrentan retos desmedidos para los cuales o no fueron diseñadas o bien rebasan las potencialidades de estas, tal es el caso de la institución escolar.

La escuela en la sociedad neoliberal es quizá su mejor caja de resonancia, su tabla de salvación ante verdaderos errores sociales no previstos en el diseño político y económico original y, en última instancia, el sambenito donde se ceban los traspies sociales producto de la implantación del propio modelo neoliberal.

Es así como ante el caos social (como lo ya abordado en los apartados anteriores del presente trabajo), se pretende hacer a la escuela si no responsable directo si corresponsable de todo cuanto acontece en el ámbito social. De esta manera, aparte de su cometido verdaderamente histórico e institucional; la transmisión de conocimientos, la socialización, transmisión de pautas culturales y lenguas nacionales, la institución escolar enfrenta un enorme listado de pendientes por ser solucionados o cuando menos ser un coadyuvante central para su solución sin tener las herramientas mínimas necesarias para que ello ocurra.

Dentro de toda esta parafernalia de nuevas obligaciones se ubican cuestiones como la prevención de las siguientes anomalías sociales: las drogo dependencias de toda índole,



el abrazo temprano, la violencia inter y extraescolar, la salud mental y emocional, la resiliencia efectiva, la obesidad y patologías derivadas de la misma, la mala alimentación, etc., todas ellas circunstancias fuera del ámbito verdadero de la institución escolar. La escuela, luego entonces, se encuentra sobre cargada de atribuciones que la hacen inoperante. De hecho, la inoperancia se ha vuelto cada vez más crítica puesto que en la actualidad existen competidores no formales que atraen más la atención que las propias aulas y su dinámica interna tales como la Internet en general, las redes sociales o los video juegos que cada vez más ocupan el tiempo antes dedicado a la enseñanza y el aprendizaje.

Ante tales circunstancias, la escuela ha perdido su *estatus* como institución rectora y orientadora de las generaciones actuales que sumergidas en un mundo sellado por el individualismo y la competencia desmedida no atinan a vislumbrar un futuro y todo cuanto acontece se subsume en el ahora o nunca. La escuela, luego entonces, no puede coadyuvar en la solución de problemas para los cuales no fue creada ni se encuentra preparada.

CONCLUSIONES

Las afecciones psico-emocionales, así como los fenómenos relacionados con la violencia, el suicidio o el uso de enervantes de cualquier tipo (sean legales o ilegales), no tienen una prospección positiva, muy por el contrario, se espera un aumento gradual pero constante en su incidencia mientras las condiciones sociales que les dan origen no muestren una variación. Se debe de entender que mucho de su amortiguamiento y prevención pasa necesariamente por un cambio en las políticas públicas para no hablar de un cambio de régimen que contenga las fuerzas desatadas por un modelo como el neoliberal completamente individualizante y permisivo en todos los aspectos del mercado. Mientras el objetivo sea la obtención de ganancias y la reducción de la base institucional del Estado, tales afecciones no solamente se mantendrán, sino que aumentarán.

Se hace necesario, luego entonces, revertir las políticas actuales, de forma tal que se creen las bases institucionales y sociales para dar cabida a procesos no solamente de atención sino de prevención. Acciones como la generación (o regeneración) de espacios públicos de convivencia, atención y prevención.

Por cuanto respecta al ámbito escolar, se debe de entender que aun cuando la escuela es una de las mayores cajas de resonancia social, no tiene como fin fundamental la prevención de afecciones o conductas anómalas ya que para ello existen (o debiesen de



existir) otras instancias tales como el sector de la salud. La escuela no puede ser, en lo sucesivo, culpada por circunstancias fuera de su ámbito de influencia, tampoco indiciada por no tomar cartas en un asunto que en realidad no le compete. Es así, que se hace necesaria la reflexión interdisciplinaria de problemas holísticos que no solo afectan a los individuos sino a la sociedad en su conjunto, de igual manera, la reflexión (y en su caso solución) deberá de pasar por un tamiz interinstitucional.

REFERENCIAS

- Alighieri, Dante. (2017). "La divina comedia". Mestas ediciones: México.
- Althusser, Louis. (2019). Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Disponible en: https://www.infoamerica.org/documentos_pdf/althusser1.pdf
- Altvater, Elmar y Mahnkopf, Birgit. (2008). La globalización de la inseguridad. Paidós: Argentina.
- Andreu, Jerónimo. Europa enfrenta plaga: la soledad. Diario "El Universal", sección mundo, 26 de enero de 2018. Disponible en: <https://www.eluniversal.com.mx/mundo/europa-enfrenta-plaga-la-soledad>
- Anrubia, Enrique. La soledad: ¿una nueva pandemia? Informativo "Aletia", sección esti-lo de vida, Marzo 24 de 2018. Disponible en: <https://es.aletia.org/2018/03/24/la-soledad-una-nueva-pandemia/>
- Bauman, Zygmunt. (2001). En busca de la política. Argentina: FCE.
- Bauman, Zygmunt. (2006). Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores. España: Paidós.
- Bauman, Zygmunt. (2007). Vida de consumo. México: FCE.
- Bauman, Zygmunt. (2011). Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global. México: FCE.
- Bauman, Zygmunt. (2012). Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos. FCE: México.
- Bauman, Zygmunt y Dessal, Gustavo. (2014). "El retorno del péndulo". FCE: España.
- Bauman, Zygmunt. (2015). Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias. México: Paidós.
- Bauman, Zygmunt y Leoncini, Thomas. (2018). "Generación líquida". Paidós: España.
- Beck, Ulrich. (2014). La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad. España; Paidós.
- CCHR. (2011). La Psiquiatría: El Negocio de los Fármacos, documental disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=5VDv2gukeds>
- Durkheim, Emile. (2012). "El suicidio. Un estudio de sociología". Ediciones Akal: España.
- EFE. (2021). Depresión y ansiedad, las más diagnosticadas en jóvenes de Latinoamérica. La silla rota, 9 de octubre de 2021. Disponible en: <https://lasillarota.com/mundo/depresion-y-ansiedad-las-mas-diagnosticadas-en-jovenes-de-latinoamerica/569060>
- El financiero. Depresión y ansiedad crecen más de 25 por ciento en el mundo por COVID-19, 10 de octubre de 2021, sección salud. Disponible en: <https://www.elfinanciero.com.mx/salud/2021/10/10/depresion-y-ansiedad-crecen-mas-de-25-por-ciento-en-el-mundo-por-covid-19/>
- Evans, Brad y Reid, Julian. (2016). "Una vida en resiliencia. El arte de vivir en peligro". FCE: México.
- Marx, Carlos. (2018). "Acerca del suicidio". Las cuarenta: Argentina.
- Martínez, Marco Antonio. (2021). Miedo, estrés, ansiedad y consumo de sustancias, los estragos de la pandemia. Disponible en: <https://lasillarota.com/nacion/miedo-estres-ansiedad-y-consumo-de-sustancias-los-estragos-de-la-pandemia/568766>
- Organización mundial de la salud, (2012). Prevención del suicidio (SUPRE). Disponible en: http://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/suicideprevent/es/
- Ramos, Pérez Arturo. (2001). Globalización y neoliberalismo: ejes de la reestructuración del capitalismo mundial y del estado en el fin del siglo XX. México: Universidad de Chapingo.
- Sibilia, Paula. (2012). "La intimidad como espectáculo". España: FCE.
- Trojanow, Ilija. (2013). El hombre superfluo. Plataforma editorial: Barcelona, España.
- Wolfgang, Von Goethe Johann. (2019). "Las penas del joven Werther". Disponible en: https://www.taller-pala-bras.com/Datos/Cuentos_Bibliotec/ebooks/Las%20penas%20del%20joven%20Werther.pdf
- Yanke, Rebeca. La epidemia de la soledad ya supera a la obesidad como amenaza para la salud. Periódico "El mundo", sección Sociedad. 21 de septiembre de 2017. Disponible en: <https://www.elmundo.es/sociedad/2017/09/21/59c2a0fb46163faa058b45f8.html>



Zans, Elena. Tres factores que están provocando el cierre masivo de centros comerciales en EEUU. Diario “El confidencial”, sección vivienda, 25 de diciembre de 2017. Disponible en: https://www.elconfidencial.com/vivienda/2017-12-25/centros-comerciales-estados-unidos-cierre-abandonados_1497455/



REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS

Revista Científica del Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.023>

EL ORIGAMI PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS FIGURAS Y ELEMENTOS GEOMÉTRICOS EN NIÑOS DE TERCER CICLO

 Ana Luz Quispe Masco¹
Universidad Nacional del Altiplano - Perú¹

Palabras clave:
Elementos geométricos,
enseñanza,
figuras geométricas,
origami.

Recibido
19 de noviembre 2021

Arbitrado
noviembre del 2021

Aceptado
17 de diciembre del 2021

RESUMEN

Es muy común observar que los estudiantes de los primeros grados tienen dificultades al momento de reconocer los elementos de una figura geométrica, por ello es importante utilizar materiales concretos para el aprendizaje de tan importante capacidad. En ese sentido en la presente investigación se planteó como objetivo determinar la eficacia de la técnica del origami en la enseñanza de las figuras y sus elementos geométricos. El tipo de investigación es experimental, que se caracteriza por la manipulación de la variable independiente: “técnica del origami” que genera efectos sobre la variable dependiente: figuras y elementos geométricos. El diseño de investigación es cuasi – experimental, con un grupo control y otro grupo experimental, con prueba de entrada (pre – test) prueba de salida (post – test). La muestra fue no probabilística seleccionada a conveniencia de la investigadora, los estudiantes del segundo grado “B” fueron el grupo control, los estudiantes del segundo grado “A” fueron el grupo experimental. Los resultados demuestran que en el grupo control el 89% que representa a 8 estudiantes alcanzo el nivel de inicio, el 11% que representa 1 estudiante en proceso, mientras que en el grupo experimental el 80% que representa 8 estudiantes alcanzo el nivel de logro destacado, el 20% que representa 2 estudiantes se ubicó en logro previsto. De los expuesto se concluye que el origami como técnica de enseñanza es eficaz, dado que los estudiantes del grupo experimental han mejorado en el nivel de aprendizaje de figuras y elementos geométricos.

¹ Bachiller en Ciencias de la Educación, Licenciada en Educación Primaria, docente de la Institución Educativa Primaria Wenceslao Molina Torres, con estudios concluidos en Maestría en Educación con mención en Administración de la Educación.
Correo de contacto luzesita_14_93@hotmail.com

THE ORIGAMI FOR THE TEACHING AND LEARNING OF THE FIGURES AND GEOMETRIC ELEMENTS IN CHILDREN OF THIRD CYCLE

ABSTRACT

It is very common to observe that students in the first grades have difficulties when recognizing the elements of a geometric figure, so it is important to use specific materials for learning such an important capacity. In this sense, the objective of this research was to determine the effectiveness of the origami technique in the teaching of figures and their geometric elements. The type of research is experimental, which is characterized by the manipulation of the independent variable: "origami technique" that generates effects on the dependent variable: figures and geometric elements. The research design is quasi-experimental, with a control group and another experimental group, with input test (pre – test) output test (post – test). The sample was non-probabilistic selected at the convenience of the researcher, the students of the second grade "B" were the control group, the students of the second grade "A" were the experimental group. The results show that in the control group 89% representing 8 students reached the starting level, 11% representing 1 student in process, while in the experimental group 80% representing 8 students reached the level of outstanding achievement, 20% representing 2 students was placed in expected achievement. From those exposed, it is concluded that origami as a teaching technique is effective, given that the students of the experimental group have improved in the level of learning of figures and geometric elements.

Keywords: Geometric elements, teaching, geometric figures, origami.

INTRODUCCIÓN

El mundo moderno, en el que se viene apuntando hacia la calidad laboral y profesional se vuelve cada vez más selectivo y competitivo, en este marco la educación básica juega un papel esencial en la formación integral de los niños como un medio necesario para alcanzar sus metas de realización personal (Valero et al., 2017)

En la actualidad en el Perú, una de las preocupaciones del sector educación es que los niños no desarrollan ese pensamiento matemático para lograr entender un problema y menos proponer estrategias de resolución de problemas (Quispe & Zapana, 2021), eso se deduce de los estudios realizados en el nivel de medición de la calidad educativa a nivel internacional de “programa internacional de evaluación de estudiantes” donde el país casi siempre se ubica en el penúltimo lugar en resolución de problemas , es decir, los alumnos no saben resolver ejercicios matemáticos, ni menos comprenderlos (Quispe & Bejar, 2021).

En las últimas evaluaciones internacionales, se evidencia el bajo nivel de comprensión lectora y resolución de problemas de los alumnos en el Perú (MINEDU, 2019a). En los resultados indican que el 55% de los niños se encuentran en el nivel 0 es decir no saben



obtener información, interpretar y buscar una estrategia para la resolución de problemas, por otro lado se sabe que el 85% de los niños del segundo grado se ubican en el nivel 0 es decir no tienen idea de resolver un problema matemático (MINEDU, 2019b).

Dentro de la educación a nivel regional, hemos observado continuamente dificultades para lograr los aprendizajes esperados en el área de matemática, lo que se refleja en las competencias y habilidades en cuanto a la resolución de ejercicios y problemas matemáticos (Rejes, 2021). Es decir, que los estudiantes en nuestra localidad: no tienen conceptos de estrategias para la resolución de problemas y ejercicios matemáticos (Puga et al., 2021), esta baja forma de enseñanza y aprendizaje va a repercutir en la baja capacidad de aprendizaje en los alumnos de educación primaria (Sagua, 2019).

Sin duda en la Institución Educativa Primaria Wenceslao Molina Torres - Putina, existen un conjunto de causas y factores extra educativos (económico, social, cultural, etc.) que vienen determinando los problemas. Haciendo un diagnóstico de la comprensión de la geometría en niños del segundo grado se encontró que el 10% es decir 1 estudiantes están en el nivel 1 y el 90 % es decir 18 estudiantes están debajo del nivel 1. Como consecuencias se muestra el poco interés por revertir esos porcentajes tanto por los docentes y los padres de familia que son parte de la formación del aprendizaje de sus hijos.

Según el currículo vigente del III ciclo de educación básica regular, la finalidad de la matemática es que el estudiante relacione las características de los objetos con formas geométricas y que logre construir representaciones de las formas geométricas para diseñar objetos usando estrategias y el lenguaje geométrico (MINEDU, 2017). Como respuesta a estas dificultades que se manifiestan, nació la idea de poder innovar la enseñanza de este contenido con la técnica del origami en la geometría como una estrategia para lograr mejores resultados en el aprendizaje de las figuras geométricas y sus elementos (Menezes & Da Silva, 2015).

Las matemáticas siempre han sido indispensables para el ser humano en su progreso, en el nivel primario las matemáticas son una prioridad, así mismo los padres de familia muestran una gran preocupación por que sus hijos aprendan a resolver problemas de la vida cotidiana incluso los padres de familia que tienen escasa o ninguna formación escolar saben instintivamente que es fundamental para la vida (Martinez, 2013).

A pesar de ellos la gran parte de los estudiantes tiene dificultad y no logran desarrollar las habilidades matemáticas, es por ello se propone utilizar el origami como técnica que

permita al estudiante acercarse más al concepto fundamental de la geometría (Buské, 2007).

En el proceso de enseñanza aprendizaje de la geometría, al estudiante no siempre se le permite palpar, manipular o experimentar (V. Valero et al., 2017), lo cual perjudica la comprensión de la geometría, mediante la técnica del origami se puede establecer situaciones concretas, en el que el estudiante puede descubrir el concepto a través de la experiencia y no de manera memorística (Ramos, 2016)

El origami se conoce como una técnica de origen japonés que consiste en el plegado del papel para obtener diferentes figuras en función de una serie de esquemas geométricos precisos sin usar tijeras ni pegamento, partiendo de una base inicial cuadrada o rectangular (Huacasi, 2015). Otros autores manifiestan que el origami es un arte preciso, de hacer coincidir bordes y realizar dobleces para crear figuras de todo tipo desde las más simples hasta las más complejas imaginables (Dueñas, 2015). El uso del papel como elemento accesible y cotidiano para los alumnos hace del origami una herramienta pedagógica para la enseñanza de las matemáticas (Huaman & Rodriguez, 2011). El aspecto que ha despertado interés para la matemática, es la belleza del origami por su simple geometría, donde en cada trozo de papel hay patrones geométricos, combinaciones de ángulos y rectas, conceptos geométricos que aparecen de manera natural como el punto medio, mediatriz, bisectriz, simetrías, semejanzas (Huaracallo, 2019). Sin embargo, intuitivamente usarán estos conceptos abstractos al plegar un modelo (Guedez, 2013).

Entre las principales ventajas del origami en la enseñanza de las matemáticas, es que proporciona una herramienta pedagógica que permite desarrollar diferentes contenidos, no sólo conceptuales sino de procedimiento (Guedez, 2013). Además de comprender y utilizar el lenguaje geométrico y su representación matemática, adecuada para describir formas, clasificarlas y esquematizarlas. Por otro lado, permite diseñar y manipular modelos materiales que favorezcan la comprensión y la resolución de problemas valorando la interrelación que hay entre la actividad manual y la intelectual (Dueñas, 2015).

En el proceso de enseñanza – aprendizaje este recurso motivará y despertará el interés por su estudio, también aprovecharan los órganos sensoriales y así lograr un aprendizaje significativo de la geometría. Por todo lo expuesto aquí se hace una propuesta que posibilita contribuir a mejorar la educación (Arhuiri, 2021; Calderon, 2021; Olivera, 2021; Puga et al., 2021; G. O. Quispe & Bejar, 2021; Quispe & Zapana, 2021; Valeriano, 2021; Ventura, 2021; Zapana, 2021), principalmente de la geometría, siendo la geometría



parte de las matemáticas por ende ciencias deductivas que requiere de la preocupación y la necesidad de contar con técnicas y materiales educativos que mejoren el aprendizaje, buscando la creatividad y la excelencia para así construir una educación moderna (Huacasi, 2015).

La importancia de esta investigación radica en enseñar las figuras y elementos geométricos empleando la técnica del origami, mejorando su capacidad de interpretación geométrica, atención, paciencia y precisión manual para mejorar la interpretación geométrica a través de un aprendizaje significativo. La investigación se guio por el objetivo de determinar la eficacia de la técnica del origami en la mejora del aprendizaje de las figuras y elementos geométricos en los niños del segundo grado de la I.E.P. Wenceslao Molina Torres – Putina, 2020.

MATERIALES Y MÉTODOS

Lugar de estudio

El lugar de estudio corresponde a la provincia de San Antonio de Putina ubicada a una altitud de 3878 m.s.n.m., específicamente la investigación se realizó en la institución educativa primaria “Wenceslao Molina Torres - Putina” ubicada en la Av. Inmaculada, siendo sus límites: Por el este: Jr Qosqo Por el oeste: av. Inmaculada Por el norte: otros inmuebles Por el sur: otros inmuebles se encuentra. y pertenece a la jurisdicción educativa de la Unidad de Gestión Educativa Local San Antonio de Putina. Es considerada como un centro educativo urbano marginal debido a su ubicación geográfica. La mayoría de los niños y niñas que existen a esta escuela son de condición económica media o regular.

Descripción de métodos

La población de estudio estuvo conformada por todos los niños y niñas matriculados de las diferentes secciones del segundo grado Sección A y B de la I.E.P. “Wenceslao Molina Torres - Putina” del distrito de Putina en el 2020. La población está constituida por 19 niños distribuidos en las dos secciones.

La presente investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo (Valero, 2021a, 2021b, 2021c; Valero et al., 2021; Valero & Cayro, 2021; Valero, Calderon, et al., 2021; Valero, Vilca, et al., 2021), con un diseño cuasi experimental (Hernandez et al., 2015). De acuerdo a este diseño se manipula, al menos una variable independiente. En esta investigación se manipulará la variable independiente “la técnica del origami”, para determinar los efectos que tiene en el aprendizaje de la geometría en niños de segundo grado. Para el recojo de la información se utilizó como instrumento de investigación una



prueba de entrada o pre test: que se aplicó al comienzo una prueba de entrada sobre la comprensión de textos, la cual está diseñada con los mismos ítems para el único grupo de investigación. Así mismo se utilizó la prueba de salida o test final: se aplicó al final del experimento, se diseñó también con los mismos ítems para el único grupo de investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Resultados de la prueba de entrada

Tabla 1

Nivel de aprendizaje del origami como técnica en la enseñanza de las figuras y elementos geométricos (pre test) en el grupo experimental y control.

Escala	Cuantitativo	Grupo experimental		Grupo control	
		f	%	f	%
C: En inicio	00 - 10	10	100%	8	88,9%
B: En proceso	11 - 13	0	0%	1	11,1%
A: Logro previsto	14 - 17	0	0%	0	0%
AD: Logro destacado	18 - 20	0	0%	0	0%
Total		10	100%	9	100%

En la tabla 1 se observa la comparación de notas obtenidas por los estudiantes del grupo control y del grupo experimental en el pre test realizado mediante la prueba escrita, obteniendo los siguientes resultados, en la escala de calificación C=Inicio en el grupo control existen 8 estudiantes que representan el 89%; esto refleja que los estudiantes desconocen del tema que se tuvo planificado, puesto que es por la falta de estrategias empeladas por el docente de aula o bajo interés de los estudiantes en aprender la geometría mientras en el grupo experimental existen 10 estudiantes que representa el 100%. Es aún más alarmante y se observó que según las consignas que se les pedía en cada pregunta ellos trataban de resolverlo mas no demostraban un aprendizaje significativo En la escala de calificación B=Proceso, se observa que en el grupo control existe 1 estudiantes que representa el 11%; mientras en el grupo experimental existen 0 estudiantes que representa el 0%. En la escala de calificación A=Logro Previsto, y AD=Logro Destacado, tanto el grupo control como el grupo experimental no se observa ningún estudiante como lo muestra la tabla.

Resultados por dimensiones de la variable

En la tabla 2 se observa que en la dimensión de reconocer los lados de las figuras, en el pre test un 80% presentan un nivel de inicio, el 20% tienen un nivel en proceso debido a que desconocían del tema que se planteó trabajar, en el nivel logro previsto y logro destacado no se observó estudiantes que desarrollen ese indicador; en cambio con la



aplicación de la técnica del origami como recurso didáctico en el post test el 0% se ubicó en el nivel de inicio, el 10% en la escala en proceso puesto que los niños aun no lo asimilaban del todo bien, un 40% en el nivel logro previsto y un 50% en el logro destacado. Los dos indicadores de logro de aprendizaje últimos, muestran el desarrollo y la facilidad con la que los niños reconocen los lados de un cuerpo geométrico, no teniendo dificultades.

Tabla 2

Resultados de la dimensión reconocimiento de los elementos geométricos: lados

ESCALA	GRUPO			
	Experimental			
	Pre Test		Pos Test	
	Alum.	%	Alum	%
INICIO	8	80%	0	0
PROCESO	2	20%	1	10%
LOGRO PREVISTO	0	0	4	40%
LOGRO DESTACADO	0	0	5	50%
TOTAL	10	100	10	100

En la tabla 3 se muestra los resultados de la identificación de los vértices de las figuras geométricas, en el grupo experimental se observa que en el pre test el 90% presentan un nivel de inicio, el 10% un nivel en proceso, y el 0% en el nivel logro previsto y logro destacado; puesto que desconocían de los conceptos y la estrategia para reconocerlos y dar con las respuestas. En cambio en el post test el 10% se ubicó en el nivel de inicio, otro 10% en el nivel en proceso, un 20% alcanzó el nivel de logro previsto y el 60% se ubicó en logro destacado Como se ve, por la aplicación de la técnica del origami es de mucha utilidad para el aprendizaje de los niños en el segundo grado, por otra parte hay una gran diferencia positiva en el grupo experimental frente al grupo control.

Tabla 3

Resultados de la dimensión reconocimiento de los elementos geométricos: vértice

ESCALA	GRUPO			
	Experimental			
	Pre Test		Pos Test	
	Alum.	%	Alum.	%
INICIO	9	90%	1	10%
PROCESO	1	10%	1	10%
LOGRO PREVISTO	0	0	2	20%
LOGRO DESTACADO	0	0	6	50%
TOTAL	10	100%	15	100%



Tabla 4

Resultados de la dimensión reconocimiento de los elementos geométricos: ángulos

ESCALA	GRUPO			
	Pre Test		Experimental	
	Alum.	%	Alum	%
INICIO	10	100%	1	10%
PROCESO	0	0	1	10%
LOGRO PREVISTO	0	0	3	30%
LOGRO DESTACADO	0	0	6	50%
TOTAL	10	100	10	100

En la tabla 4 se muestra los resultados del indicador identificar los ángulos que se forman cada uno de las figuras geométricas, se encontró que el grupo experimental en el pre test el 100% se ubicó en el nivel de inicio; esto refleja que los niños desconocían del tema en cuanto a los ángulos que formaban cada figura geométrica, como consecuencia de la falta de interés de ellos mismos o poco manejo de estrategias de aprendizaje por el docente en el área de matemática. En el post test se puede observar que el 10% se ubicó en el nivel de inicio, otro 10% alcanzó el nivel en proceso, debido a que aún presentaban algunas dificultades en reconocerlos, por otro lado, el 30% logró el nivel de logro previsto y otro 50% alcanzó el nivel de logro destacado. Los dos últimos porcentajes son muestra de la eficacia que tiene este recurso didáctico, puesto que es de mucha ayuda para un aprendizaje significativo para los niños del segundo grado.

Resultados de la prueba de salida

Tabla 5

Cuadro comparativo de resultados de la prueba de salida entre el grupo control y grupo experimental

ESCALA		GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
CUALITATIVO	CUANTITATIVO	f	%	f	%
C = Inicio	00 - 10	8	88.9%	0	0
B= proceso	11 - 13	1	11.1%	0	0
A= logro previsto	14 - 17	0	0.0	2	20.0%
AD= logro destacado	18 - 20	0	0.0	8	80.0%
TOTAL		9	100.0	10	100.0

En la tabla 5 se observa la comparación de notas obtenidas por los estudiantes del grupo control y del grupo experimental en la prueba de salida obteniendo los siguientes resultados: Como se puede observar, en la escala de calificación C=Inicio del grupo control existen 8 estudiantes que representan el 89%; mientras en el grupo experimental



existen solo 1 estudiante que representa el 10% mostrando la diferencia abismal con la aplicación de la técnica del origami. En la escala de calificación B=Proceso, se observa que en el grupo control existen 1 estudiante que representa el 11%; mientras en el grupo experimental existen 2 estudiantes que representa el 20%. En la escala de calificación A=Logro Previsto, se observa que en el grupo control no existe ningún estudiante; mientras en el grupo experimental existe 2 estudiantes que representa el 20%. En la escala de calificación AD=Logro Destacado, el grupo control no existe ningún estudiante en cambio en el grupo experimental se observa a 5 estudiantes que representa un 50% como lo muestra la tabla descrita. Como se ve, por la aplicación la técnica del origami es muy eficaz como material concreto para la geometría en niños del segundo grado puesto que hay una diferencia positiva en el grupo experimental y, en el grupo control no hubo tal cambio.

Tabla 6
Comparación de medias aritméticas de los puntajes del pre test y post test del grupo experimental

Variables	Valor t	Probabilidad (p)	Significancia
Puntaje en la dimensión lados	6	0.00	Altamente significativo
Puntaje en la dimensión vértices	6	0.00	Altamente significativo
Puntaje en la dimensión ángulos	5	0.00	Altamente significativo
Puntaje final	6	0.00	Altamente significativo

En la tabla 6 se observa la comparación de medias aritméticas del puntaje de la dimensión lados de una figura geométrica se obtuvo un valor $t = 6$ y una probabilidad de 0.00 siendo está altamente significativa es decir que existe diferencia altamente significativa entre las medias aceptando la hipótesis alternativa, del puntaje de la dimensión vértices de una figura geométrica se obtuvo un valor $t = 6$ y una probabilidad de 0.00 siendo está altamente significativa es decir que existe diferencia altamente significativa entre las medias aceptando la hipótesis alternativa, del puntaje de la dimensión ángulos de una figura geométrica se obtuvo un valor $t = 5$ y una probabilidad de 0.00 siendo está altamente significativa es decir que existe diferencia altamente significativa entre las medias aceptando la hipótesis alternativa, y en puntaje final se obtuvo un valor $t = 6$ y una probabilidad de 0.00 siendo está altamente significativa es decir que existe diferencia altamente significativa entre las medias aceptando la hipótesis alterna. Por lo tanto, se concluye que la técnica del origami sido efectivo en la



identificación y reconocimiento de los elementos de las figuras geométricas en el segundo grado de primaria.

De acuerdo a los resultados se sabe que el origami como técnica de enseñanza y aprendizaje resultó ser muy eficaz para el aprendizaje de las figuras y elementos geométricos, estos resultados coinciden con Huaman & Rodriguez (2011), quienes en su investigación encontraron que el uso del origami como material didáctico, mejora significativamente el aprendizaje de las líneas y puntos notables de un triángulo, así mismo coinciden con los resultados presentados por Carvalho & Machado (2017) quienes señalan que el origami facilita la resolución de problemas matemáticos en los estudiantes.

Por otra parte, Santa & Jaramillo (2010), manifiestan que el doblado de papel permite hacer construcciones precisas, como si se harían con regla y compás por lo que denotan la eficacia del origami en el aprendizaje de las matemáticas. Así mismo Menezes & Da Silva (2015), señalan que el doblado de papel permite un aprendizaje de los teoremas y problemas de la geometría, no solo de manera teórica sino también de manera lúdica. En esa misma línea Guedez (2013), sostiene que el origami es una herramienta muy útil para la estimulación temprana del desarrollo cognitivos en los niños, a ello Huacasi (2015) añade que el origami un recurso motivador y recreativo, que aporta de manera significativa, en el refuerzo de las construcciones geométricas a través de los niveles de razonamiento y de las fases de aprendizaje de Van Hiel.

Así mismo Dueñas (2015), a partir de su investigación propone que es importante diseñar y utilizar estrategias didácticas a través del origami para el aprendizaje de triángulos y cuadriláteros, y demás elementos geométricos. De todas estas consideraciones queda demostrado la eficacia del origami para el aprendizaje de la geometría y los elementos geométricos, a partir de experiencias y vivencias a través del doblado del papel y por contribuir con una enseñanza bajo un enfoque constructivista.

CONCLUSIONES

Con la aplicación del origami los niños y niñas mejoran notablemente en su aprendizaje de las figuras y elementos geométricos, puesto que el 90% de los estudiantes obtuvieron puntuaciones que corresponden a la escala de calificación de los aprendizajes logro destacado. Al final se obtuvo un valor $t = 6$ y una probabilidad de 0.00 siendo está altamente significativa es decir que existe diferencia altamente significativa entre las medias aceptando la hipótesis alterna.



En el análisis comparativo se observa que en el grupo control, el 11.1% del total de estudiantes, alcanzó la escala en proceso, en cambio, en el grupo experimental la mayoría de los estudiantes, es decir el 80% alcanzaron un logro destacado de aprendizaje. Esto demuestra que la aplicación la del origami como técnica es muy eficaz como material concreto para la geometría en niños del segundo grado puesto que hay una diferencia positiva en el grupo experimental y, en el grupo control no hubo tal cambio.

Se observó que los estudiantes al reconocer las figuras y elementos geométricos siempre tienen dificultades al momento de identificar en un espacio donde se encuentra u objeto visual, lo que evidencia que el origami como técnica es eficaz y significativa en la interiorización del concepto de figuras y elementos geométricos.

AGRADECIMIENTOS

Un especial agradecimiento a los profesores y estudiantes de la IEP. Wenceslao Molina Torres de Putina por su colaboración en la realización de la presente investigación.

REFERENCIAS

- Arhuiri, R. (2021). Aprendizaje significativo en estudiantes de educación secundaria de Juliaca. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 151–163. <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.014>
- Buské, N. (2007). Uma Contribuição para o Ensino de Geometria Utilizando Origami e Caleidoscópio. *Bolema*, 20(28). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=291221871013>
- Calderon, K. M. (2021). La evaluación formativa en el enfoque por competencias. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 99–101. <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.009>
- Carvalho, S., & Machado, I. (2017). Intervenções Etnomatemáticas: O prazer de montar origamis entre os adolescentes em conflito com a lei. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 10(3), 275–292. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274058247020%0AComo>
- Dueñas, B. R. (2015). *Estrategia didáctica a través del origami para el aprendizaje de triángulos y cuadriláteros en primer grado de secundaria* [Universidad San Ignacio de Loyola]. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/2152>
- Guedez, B. R. (2013). *Propuesta de un programa con la práctica del origami para la estimulación temprana del desarrollo cognitivo en niños con edades comprendidas entre 5 y 6 años del centro educativo "Simón Rodríguez" APUCV* [Universidad Bicentenario de Aragua]. <http://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/1282618>
- Hernandez, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2015). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). Mc Graw-Hill.
- Huacasi, E. (2015). *Sistematización de experiencia vivida en el aprendizaje de la geometría plana utilizando el origami para el nivel secundaria* [Universidad San Ignacio de Loyola]. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/2050>
- Huaman, J., & Rodríguez, J. (2011). *Origami como material didáctico en el aprendizaje de las líneas y puntos notables de un triángulo en los estudiantes de 1° de secundaria de la Institución Educativa Esther Roberti Gamero Abancay, 2011* [Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac]. <http://repositorio.unamba.edu.pe/handle/UNAMBA/483>
- Huaracallo, F. de M. (2019). *El origami modular y el desarrollo de la creatividad de los estudiantes del tercer grado del nivel secundario de la I.E. Técnico Agropecuario INA - 30 Sicuani* [Escuela Superior Autónoma de Bellas Artes Diego Quispe Tito]. <http://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/740096>
- Martinez, O. (2013). Las creencias en la educación matemática. *Educere*, 17(57), 235–243. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630152008%0ACómo>
- Menezes, D. B., & Da Silva, J. F. (2015). O Uso De Dobraduras Como Recurso Para O Ensino Da Geometria Plana: História, Teoremas E Problemas. *Ciência e Natura*, 37, 511. <https://doi.org/10.5902/2179460x14617>



- MINEDU. (2017). *Currículo Nacional de la educación básica*. Ministerio de Educación. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- MINEDU. (2019a). *Evaluación PISA 2018* (pp. 1–50). Ministerio de Educación Perú - Unidad de Medición de la Calidad de los aprendizajes. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/10/PPT-PISA-2018_Web_vf-15-10-20.pdf
- MINEDU. (2019b). *Evaluaciones de logros de aprendizajes - resultados 2019*. Ministerio de Educación Perú - Unidad de Medición de la Calidad de los aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/PPT-web-2019-15.06.19.pdf>
- Olivera, I. J. (2021). La retroalimentación en el proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés en estudiantes de secundaria. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 140–150. <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.013>
- Puga, S. D., Ramos, E. L., & Tito, C. J. (2021). Propuesta pedagógica de la estrategia “Aprendo en casa” para la educación básica regular. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 164–169. <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.015>
- Quispe, G. O., & Bejar, 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>
- Quispe, Y., & Zapana, D. R. (2021). El tablero de Montessori como material educativo en el aprendizaje de noción de la multiplicación. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 112–127. <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.011>
- Ramos, J. (2016). *Material concreto y su influencia en el aprendizaje de geometría en estudiantes de la Institución Educativa Felipe Santiago Estenos, 2015* [Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/7219>
- Rejes, S. (2021). *Nivel de satisfacción estudiantil de la enseñanza a distancia del área de matemáticas de la Institución Educativa Privada “Franciscano San Roman” de Juliaca* [Universidad Nacional del Altiplano]. <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/15822>
- Sagua, M. (2019). *La actitud hacia las matemáticas y el logro de los aprendizajes de los estudiantes de las Instituciones Educativas Primarias del Distrito de Copani - Yunguyo 2017* [Universidad Nacional del Altiplano]. <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/13432>
- Santa, Z., & Jaramillo, C. (2010). Aplicaciones de la geometría del doblado de papel a Applications sections of paper folding geometry in conic Application de la géométrie du plié de papier aux sections coniques. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 31, 6–25. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194214587015%0ACómo>
- Valeriano, G. A. (2021). Experiencias de aprendizaje basado en proyectos: para resolver diversos desafíos de la vida. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 170–177. <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.016>
- Valero, V. (2021a). La investigación científica: Una Práctica diaria en la universidad. *Riedca*, 1(1), 2–4. <http://revistas.unap.edu.pe/journal/index.php/RIEDCA/article/view/431/379>
- Valero, V. (2021b). Actitud de los estudiantes universitarios ante las actividades extracurriculares. *Puriq*, 3(1), 125–141. <https://doi.org/10.37073/puriq.3.1.123>
- Valero, V. (2021c). LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN LA UNIVERSIDAD. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(1), 7–8. <https://doi.org/10.53595/rlo.2021.1.001>
- Valero, V., & Cayro, L. (2021). Estrategias de enseñanza en la educación remota desde la percepción de los estudiantes. *Revista Hacedor*, 5(2), 1–9. <https://doi.org/https://doi.org/10.26495/rch.v5i2.1922>
- Valero, V., Coapaza, M., & Chura, R. (2017). La enseñanza de la matemática en el primer grado de educación primaria. *Revista de Investigaciones de La Escuela de Posgrado*, 6(2), 195–201. <https://doi.org/10.26788/riepg.2017.42>
- Valero, V., Huaman, L., & Garavito, E. (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>
- Valero, V. N., Calderon, K. M., Pari, M., & Arpasi, U. (2021). Factores socioeconómicos y engagement académico en estudiantes universitarios en contextos de pandemia por SARS-CoV-2. *Horizontes*, 5(20), 1238–1248. <https://doi.org/https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i20.273>
- Valero, V. N., Vilca, G. E., & Coapaza, M. Y. (2021). Cultura organizacional y satisfacción laboral en docentes de Espinar. *Puriq*, 4(1), 4–13. <https://doi.org/10.37073/puriq.4.1.190>
- Ventura, B. (2021). Uso de los programas virtuales por los estudiantes de instituciones educativas primarias. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(1), 9–21. <https://doi.org/10.53595/rlo.2021.1.002>
- Zapana, E. M. (2021). El desarrollo de competencias comunicativas en el marco del modelo educativo peruano. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 189–194. <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.019>



REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS

Revista Científica del Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.024>

LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS

 Diana Carolina Laureano Yupanqui¹
Universidad Nacional del Altiplano - Perú¹**Palabras clave:**

Comprensión de textos, plataformas virtuales, producción de textos, tecnologías de información y comunicación.

Recibido

1 de diciembre 2021

Arbitrado

diciembre del 2021

Aceptado

26 de diciembre del 2021

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue determinar la influencia del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la comprensión y producción de textos en los estudiantes del quinto grado de la IEP N°70045 “Chanu Chanu”, Puno. En cuanto a la metodología, la investigación fue de enfoque cuantitativo, de tipo experimental y de diseño cuasiexperimental. La muestra de estudio estuvo conformada por 41 estudiantes de quinto grado. La sección “A” formó parte del grupo experimental, con 19 estudiantes; la sección “B” formó parte del grupo control, con 22 estudiantes. Para el recojo de los datos se utilizó la prueba de entrada y salida. El contraste de la hipótesis se ha realizado mediante la aplicación de la prueba estadística t de Student. La cual se ha estimado mediante el software estadístico Stata 16. Los resultados reportaron que existe una diferencia significativa entre el promedio de las notas del grupo control y experimental en la posprueba, a un nivel de 95% de confianza, ya que el P-valor (0.000) resultó menor que el nivel de significancia (0.05) y el valor de la prueba t calculada (10.7266) resultó mayor que el valor de la prueba t tabulada (1.685) donde existe diferencia significativa entre el promedio de notas del grupo control y experimental en la pos prueba. Por lo tanto, se concluye que el uso de las TIC mejora significativamente el nivel de comprensión y producción de textos en los estudiantes del quinto grado de la IEP N°70045 “Chanu Chanu” de la ciudad de Puno, 2021. Lo cual evidenció que el promedio de las notas de grupo experimental incrementó en comparación al promedio del grupo control.

¹Bachiller en Ciencias de la Educación, Licenciada en Educación Primaria por la Universidad Nacional del Altiplano. Correo de contacto: dianalaureano19@gmail.com

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE COMPREHENSION AND PRODUCTION OF TEXTS

ABSTRACT

The general objective of this research work was to determine the influence of the use of Information and Communication Technologies in the comprehension and production of texts in the fifth-grade students of IEP No. 70045 “Chanu Chanu”, Puno. Regarding the methodology, the research was of a quantitative approach, of an experimental type and of a quasi-experimental design. The study sample consisted of 41 fifth-grade students. Section “A” was part of the experimental group, with 19 students; Section “B” was part of the control group, with 22 students. The entry and exit test was used to collect the data. The contrast of the hypothesis has been carried out by applying the statistical Student's t test. Which has been estimated using the statistical software Stata 16. The results reported that there is a significant difference between the average of the marks of the control and experimental group in the post-test, at a level of 95% confidence, since the P-value (0.000) was lower than the level of significance (0.05) and the value of the calculated t test (10.7266) was higher than the value of the tabulated t test (1.685) where there is a significant difference between the average of the control group and experimental in the post-test. Therefore, it is concluded that the use of ICT significantly improves the level of comprehension and production of texts in the fifth-grade students of IEP No. 70045 “Chanu Chanu” of the city of Puno, 2021. This evidenced that the average of the experimental group grades increased compared to the average of the control group.

Keywords: Comprehension of texts, production of texts, virtual platforms, information and communication technologies.

INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) han sido normalizadas con la globalización y la innovación tecnológica. Siendo aprovechada en distintas áreas de conocimiento, entre las que destacan los procesos de enseñanza-aprendizaje, debido a que permiten la acumulación de conocimiento para alcanzar un aprendizaje realmente significativo (Alvarez, 2016; Castro et al., 2014; Turpo, 2021).

De acuerdo con Castro et al. (2014), los resultados de las pruebas estandarizadas permiten evidenciar problemas críticos en cuanto a los niveles de comprensión lectora. Según los exámenes realizados por el *Programme for International Student Assessment* (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos-PISA) en el 2018 a nivel mundial China ocupa el primer puesto, con 555 puntos en el área de lectura, debido a que su sistema educativo está acorde con los avances tecnológicos.

A nivel latinoamericano, Chile se encuentra en primer lugar con 452 puntos en el área de lectura, porque entró en la era digital. Por otro lado, Republica Dominicana obtuvo un resultado de 324 puntos, posicionándose en el último lugar a nivel de la región, esto se



debe a que el 80% de los estudiantes no logran superar el nivel 2 (competencia mínima esperada), donde solo entienden el significado literal y no analizan el contenido del texto. Esto debido a que la implementación de las TIC es mínima en el proceso de enseñanza-aprendizaje y podría mejorar si implementarían un software para el área de comunicación (EDUCA, 2019).

Por otra parte, Perú se encuentra en el puesto 64 entre los países latinoamericanos, con un promedio de 401 puntos el área de lectura, superando los resultados alcanzados en el año 2015. Además, en el país se realiza a nivel nacional la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) y Evaluación Muestral (EM), en las cuales se les evalúa comunicación y matemática (Contreras & Flores, 2020; PISA, 2018).

Los resultados de la EM indican que Puno obtuvo 1.9% en inicio, 61.8% en proceso y 36.4% satisfactorio, con una media promedio de 567 a nivel nacional. Por otra parte, los resultados de las evaluaciones ECE en el 2018, en el área de lectura en la competencia “lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna”, indican que Puno tiene un 10.1% previo al inicio, 24.2% en inicio, 30.9% en proceso y 34.8% satisfactorio, con una media promedio de 482 (Ministerio de Educación, 2019).

A nivel de la DRE - Puno (Dirección Regional de Educación) los estudiantes obtuvieron un porcentaje de 8.6% previo al inicio, 24.8% en inicio, 31.5% en proceso y 35.1% satisfactorio, dando así una media promedio de 484. A nivel de la UGEL Puno un 6.7% de los estudiantes se encuentran previo al inicio, 21.0% en inicio, 28.4% en proceso y un 43.8% en el nivel de satisfactorio, con una media promedio de 503 (UGEL, 2018).

En la I.E.P. 70045 de “Chanu Chanu” según el informe del Proyecto Educativo Institucional del 2019 los estudiantes en el área de comunicación solo el 11% y 9% se ubicaba en el logro previsto y destacado. Pues la mayoría se ubica en la escala de Inicio, demostrando así que existen bajos niveles en comprensión y producción de textos.

La utilización de las TIC es mínima y se desconoce de plataformas educativas. Las TIC se consideran el corazón de la educación, junto a la lectura y escritura, siendo necesaria la creación de ambientes digitales para directores, docentes y estudiantes (Hepp et al., 2017). Se infiere entonces que los resultados pueden mejorar si se implementa una plataforma educativa en el proceso de enseñanza- aprendizaje. El uso de las TIC genera que los estudiantes se sientan motivados, aumenten su capacidad crítica y reflexiva a nivel de comprensión de textos, y su capacidad de redacción con coherencia y cohesión a nivel de producción de textos (Castro et al., 2014; Rosas, 2018). Así mismo, no solo es importante el uso de tecnologías, sino que, también se debe entender las características



del enfoque constructivista que sostiene la educación en el Perú (Arhui, 2021; Calderon, 2021; Olivera, 2021; Puga et al., 2021; Quispe & Bejar, 2021; Quispe & Zapana, 2021; Valeriano, 2021; Ventura, 2021; Zapana, 2021).

De lo expresado la presente investigación, se guio por el objetivo de determinar la influencia del uso de las Teconologías de Información y Comunicación (TIC) en la comprensión y producción de textos en los estudiantes del quinto grado de la IEP N°70045 “Chanu Chanu”, Puno.

MATERIALES Y MÉTODOS

Este estudio se ejecutó en la Institución Educativa Primaria N°70045 “Chanu Chanu”. Este centro educativo está ubicado en la avenida Simón Bolívar N° 2767, en el barrio Chanu Chanu, de la ciudad de Puno. Los estudiantes que asisten a dicha institución, en su mayoría provienen de la misma zona. El género escolar es mixto.

El enfoque de la investigación corresponde al cuantitativo, con un tipo de investigación experimental (Valero, 2021a, 2021b, 2021c; V. Valero et al., 2017, 2019, 2021; Valero & Cayro, 2021; Valero, Calderón, et al., 2021; Valero, Vilca, et al., 2021). El diseño de investigación es cuasi-experimental en el que se aplicó sesiones de aprendizaje en el grupo experimental, se realizó un pre y post test a los grupos, para luego aplicar el material educativo al grupo experimental (Hernández Sampieri et al., 2014). 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 16 sesiones de aprendizaje. Durante el desarrollo de las sesiones se utilizó las TIC (plataformas educativas) para mejorar la comprensión y producción de textos. Una vez terminado el experimento, se aplicó la prueba del post-test a los grupos experimental y control, cuyo contenido es el mismo

El contraste de hipótesis se ha utilizado la prueba de t de Student. Esta prueba indica si la diferencia entre los promedios del grupo control y experimental, en la posprueba, son significativas, la probabilidad de P-valor (0.000). La cual se estimó con el software estadístico Stata 16.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Resultados de la prueba de entrada

En la tabla 1 se reportan los resultados de la preprueba de comprensión de textos en el grupo experimental. Como se puede observar, en el nivel literal, el 57.9% de estudiantes



se ubica en la escala Logro destacado, con notas entre 18 y 20 puntos. Lo cual significa que, en el nivel literal, la mayoría de los estudiantes del grupo experimental del quinto grado de la escuela N°70045 “Chanu Chanu”, de la ciudad de Puno, evidencia el logro de los aprendizajes previstos, demostrando un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las tareas propuestas.

En el nivel inferencial de comprensión de textos, el 63.2% de estudiantes se ubica en la escala Logro previsto, con notas entre 14 y 17 puntos. Lo cual significa que la mayoría de estudiantes del grupo experimental evidencia el logro de sus aprendizajes previstos en el tiempo programado.

Tabla 1

Nivel literal, inferencial y criterial de comprensión de textos en el grupo experimental en la preprueba

Escala	Intervalo	Literal		Inferencial		Criterial		Promedio	
		fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
En inicio	[0 -10]	2	10.5	1	5.3	19	100	6	31.6
En proceso	[11 - 13]	0	0.0	2	10.5	0	0.0	7	36.8
Logro previsto	[14 - 17]	6	31.6	12	63.2	0	0.0	6	31.6
Logro destacado	[18 -20]	11	57.9	4	21.1	0	0.0	0	0.0
Total		19	100	19	100	19	100	19	100

En el nivel criterial de comprensión de textos, el 100% de estudiantes se ubica en la escala En inicio, con notas entre 0 y 10 puntos. Lo cual significa que la totalidad de estudiantes del grupo experimental, en el nivel criterial, evidencia dificultades para el desarrollo de aprendizajes previstos, por lo tanto, necesitan mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje.

En cuanto al promedio de los tres niveles de comprensión de textos se tiene los siguientes datos. El 36.8% de estudiantes del grupo experimental antes del experimento se ubica en la escala En proceso, con notas entre 11 y 13 puntos. Lo cual significa que los estudiantes de esta escala están en camino de lograr los aprendizajes previstos, por lo tanto, requieren acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.

Tabla 2

Planificación, textualización y revisión de producción de textos en el grupo experimental en la preprueba

Escala	Intervalo	Planificación		Textualización		Revisión		Promedio	
		fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
En inicio	[0 -10]	3	15.8	13	68.4	16	84.2	2	10.5
En proceso	[11 - 13]	0	0.0	4	21.1	3	15.8	14	73.7
Logro previsto	[14 - 17]	7	36.8	0	0.0	0	0.0	3	15.8
Logro destacado	[18 -20]	9	47.4	2	10.5	0	0.0	0	0.0
Total		19	100	19	100	19	100	19	100



En la tabla 2 se reportan los resultados de la preprueba de textos en el grupo experimental. Como se puede observar, en la planificación, el 47.4% de estudiantes se ubica en la escala Logro destacado, con notas entre 18 y 20 puntos. Lo cual significa que, en la planificación, la mayoría de los estudiantes del quinto grado de la escuela N°70045 “Chanu Chanu”, de la ciudad de Puno, evidencia el logro de sus aprendizajes previstos, demostrando un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las tareas propuestas.

En la textualización, el 68.4% de estudiantes se ubica en la escala En inicio, con notas entre 0 y 10 puntos. Lo cual significa que la mayoría de estudiantes del grupo experimental, en la textualización, evidencia dificultades para el desarrollo de aprendizajes previstos, por lo tanto, necesitan mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje.

En la revisión de textos, el 84.2% de estudiantes se ubica en la escala En inicio, con notas entre 0 y 10 puntos. Lo cual significa que la mayoría de estudiantes del grupo experimental, en la revisión, evidencia dificultades para el desarrollo de aprendizajes previstos, por lo tanto, necesitan mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje.

En cuanto al promedio de las tres fases de producción de textos se tiene los siguientes datos. El 73.7% de estudiantes del grupo experimental, antes del experimento, se ubica en la escala En proceso, con notas entre 11 y 13 puntos. Lo cual significa que los estudiantes de esta escala están en camino de lograr los aprendizajes previstos, por lo tanto, requieren acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.

Tabla 3
Nivel de comprensión y producción de textos del grupo experimental en la preprueba

Escala	Intervalo	fi	%
En inicio	[0 -10]	4	21.6
En proceso	[11 - 13]	10	54.1
Logro previsto	[14 - 17]	5	24.3
Logro destacado	[18 -20]	0	0.0
Total		19	100

La Tabla 3 reporta los resultados del nivel de comprensión y producción de textos del grupo experimental en la preprueba. El 54.1% de estudiantes se ubica en la escala En proceso, con notas entre 11 y 13 puntos. Lo cual significa que la mayoría de estudiantes se encuentran en camino de lograr los aprendizajes previstos, por lo tanto, requieren



acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo. El 24.3% del estudiante se ubica en la escala de logro previsto, con notas entre 14 y 17 puntos. En la escala Logro destacado (con notas entre 18 y 20 puntos) no se reporta ningún estudiante. Asimismo, el 21.6% se ubica en la escala En inicio, con notas menores o iguales a 10 puntos. Lo cual indica que cerca de la cuarta parte de estudiantes del grupo experimental evidencia dificultades para el desarrollo de aprendizajes previstos en comprensión y producción de textos.

Tabla 4

Nivel literal, inferencial y criterial de comprensión de textos en el grupo control en la preprueba

Escala	Intervalo	Literal		Inferencial		Criterial		Promedio	
		fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
En inicio	[0 -10]	3	13.6	0	0	20	90.9	9	40.9
En proceso	[11 - 13]	0	0.0	3	14	0	0.0	9	40.9
Logro previsto	[14 - 17]	14	63.6	12	55	2	9.1	2	9.1
Logro destacado	[18 -20]	5	22.7	7	32	0	0.0	2	9.1
Total		22	100	22	100	22	100	22	100

En la Tabla 4 se reportan los resultados de la preprueba de comprensión de textos en el grupo control. Como se puede observar, en el nivel literal, el 63.6% de estudiantes se ubica en la escala Logro previsto, con notas entre 14 y 17 puntos. Lo cual significa que, en el nivel literal, la mayoría de los estudiantes del quinto grado de la escuela N°70045 “Chanu Chanu”, de la ciudad de Puno, evidencia el logro de sus aprendizajes previstos en el tiempo programado.

En el nivel inferencial de comprensión de textos, el 55% de estudiantes se ubica en la escala Logro previsto, con notas entre 14 y 17 puntos. Lo cual significa que la mayoría de estudiantes del grupo control evidencia el logro de sus aprendizajes previstos en el tiempo programado.

En el nivel criterial de comprensión de textos, el 90.9% de estudiantes se ubica en la escala En inicio, con notas entre 0 y 10 puntos. Lo cual significa que cerca de la totalidad de estudiantes del grupo control, en el nivel criterial, evidencia dificultades para el desarrollo de sus aprendizajes previstos, por lo tanto, necesitan mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje.

En cuanto al promedio de los tres niveles de comprensión de textos se tiene los siguientes datos. El 40.9% de estudiantes del grupo control, se ubica en la escala En inicio, con notas



entre 0 y 10 puntos. Lo cual significa que cerca de la mitad de estudiantes del grupo control evidencia dificultades para el desarrollo de aprendizajes previstos, por lo tanto, necesitan mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje. Asimismo, el mismo porcentaje de estudiantes (40.9%) del grupo control, se ubica en la escala En proceso, con notas entre 11 y 13 puntos. Lo cual significa que los estudiantes de esta escala están en camino de lograr los aprendizajes previstos, por lo tanto, requieren acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.

Tabla 5

Planificación, textualización y revisión de producción de textos en el grupo control en la preprueba

Escala	Intervalo	Planificación		Textualización		Revisión		Promedio	
		fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
En inicio	[0 -10]	1	4.6	17	77.3	17	77.3	2	9.1
En proceso	[11 - 13]	0	0.0	5	22.7	5	22.7	18	81.8
Logro previsto	[14 - 17]	11	50	0	0.0	0	0.0	2	9.1
Logro destacado	[18 -20]	10	45.5	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Total		22	100	22	100	22	100	22	100

En la tabla 5 se reportan los resultados de producción de textos en la preprueba del grupo control. Como se puede observar, en la planificación, el 50% de estudiantes se ubica en la escala Logro previsto, con notas entre 14 y 17 puntos. Lo cual significa que, en la planificación, la mitad de estudiantes del quinto grado de la escuela N°70045 “Chanu Chanu”, de la ciudad de Puno, evidencia el logro de sus aprendizajes previstos en el tiempo programado.

En el nivel textualización de comprensión de textos, el 77.3% de estudiantes se ubica en la escala En inicio, con notas entre 0 y 10 puntos. Lo cual significa que la mayoría de estudiantes del grupo control, en la textualización, evidencia dificultades para el desarrollo de aprendizajes previstos, por lo tanto, necesitan mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje.

En la revisión de textos, el 77.3% de estudiantes se ubica en la escala En inicio, con notas entre 0 y 10 puntos. Lo cual significa que la mayoría de estudiantes del grupo control, en la revisión, evidencia dificultades para el desarrollo de aprendizajes previstos, por lo tanto, necesitan mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje.



En cuanto al promedio de producción de textos se tiene los siguientes datos. El 81.8% de estudiantes del grupo control antes del experimento se ubica en la escala En proceso, con notas entre 11 y 13 puntos. Lo cual significa que los estudiantes de esta escala están en camino de lograr los aprendizajes previstos, por lo tanto, requieren acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.

Tabla 6
 Nivel de comprensión y producción de textos del grupo control en la preprueba

Escala	Intervalo	fi	%
En inicio	[0 -10]	5	23.3
En proceso	[11 - 13]	14	62.8
Logro previsto	[14 - 17]	2	9.3
Logro destacado	[18 -20]	1	4.7
Total		22	100

La Tabla 6 reportan los resultados del nivel de comprensión y producción de textos del grupo control en la preprueba. El 62.8% de estudiantes se ubica en la escala En proceso, con notas entre 11 y 13 puntos. Lo cual significa que la mayoría de estudiantes se encuentra en camino de lograr los aprendizajes previstos, por lo tanto, requieren acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo. El 9.3% de los estudiantes se ubican en la escala de logro previsto, con notas entre 14 y 17 puntos. En la escala Logro destacado (con notas entre 18 y 20 puntos) se reporta 4.7% de estudiantes. Asimismo, el 23% se ubica en la escala En inicio, con notas menores o iguales a 10 puntos. Lo cual indica que la cuarta parte de estudiantes del grupo control evidencia dificultades para el desarrollo de aprendizajes previstos en comprensión y producción de textos.

Tabla 7
 Contraste de resultados del grupo control y experimental en la preprueba

Escala	Intervalo	Grupo control		Grupo experimental	
		fi	%	fi	%
En inicio	[0 -10]	4	21.6	5	23.3
En proceso	[11 - 13]	10	54.1	14	62.8
Logro previsto	[14 - 17]	5	24.3	2	9.3
Logro destacado	[18 -20]	0	0.0	1	4.7
Total		19	100	22	100

Según la Tabla 7, los niveles de comprensión y producción de textos son similares antes del uso de las TIC en el grupo control y experimental. Así, en la escala En proceso tenemos 54.1% de estudiantes del grupo control, con notas entre 11 y 13 puntos; en la misma escala tenemos 62.8% de estudiantes del grupo experimental. Asimismo, en la escala En inicio tenemos 21.6% de estudiantes del grupo control, y 23.3% del grupo



experimental. Por lo tanto, en ambos grupos se observa deficiencias en cuanto a la comprensión y producción de textos.

Resultados de la prueba de salida

Tabla 8

Nivel literal, inferencial y criterial de comprensión de textos en el grupo experimental en la posprueba

Escala	Intervalo	Literal		Inferencial		Criterial		Promedio	
		fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
En inicio	[0 -10]	0	0.0	0	0.0	13	68.4	0	0.0
En proceso	[11 - 13]	0	0.0	3	15.8	2	10.5	0	0.0
Logro previsto	[14 - 17]	4	21.1	11	57.9	1	5.3	13	68.4
Logro destacado	[18 -20]	15	79.0	5	26.3	3	15.8	6	31.6
Total		19	100	19	100	19	100	19	100

En la Tabla 8 se reportan los resultados de la posprueba de comprensión de textos en el grupo experimental. Como se puede observar, en el nivel literal, el 79% de estudiantes se ubica en la escala Logro destacado, con notas entre 18 y 20 puntos. Lo cual significa que, en el nivel literal, la mayoría de los estudiantes del grupo experimental de la escuela N°70045 “Chanu Chanu”, de la ciudad de Puno, evidencia el logro de los aprendizajes previstos, demostrando un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las tareas propuestas.

En el nivel inferencial de comprensión de textos, el 57.9% de estudiantes se ubica en la escala Logro previsto, con notas entre 14 y 17 puntos. Lo cual significa que la mayoría de estudiantes del grupo experimental evidencia el logro de sus aprendizajes previstos en el tiempo programado.

En el nivel criterial de comprensión de textos, el 68.4% de estudiantes se ubica en la escala En inicio, con notas entre 0 y 10 puntos. Lo cual significa que la mayoría de estudiantes del grupo experimental, en el nivel criterial, evidencia dificultades para el desarrollo de aprendizajes previstos, por lo tanto, necesitan mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje. Por otro lado, es necesario señalar que el 15.8% de estudiantes del grupo experimental se ubica en escala Logro destacado, con notas entre 18 y 20 puntos. Lo cual evidencia que hubo mejoras en el aprendizaje de los estudiantes del grupo experimental.

En cuanto al promedio de los tres niveles de comprensión de textos se tiene los siguientes datos. El 68.4% de estudiantes del grupo experimental después del experimento se ubica



en la escala Logro previsto, con notas entre 14 y 17 puntos. Lo cual significa que la mayoría de estudiantes del grupo experimental evidencia el logro de sus aprendizajes previstos en el tiempo programado.

Tabla 9

Planificación, textualización y revisión de producción de textos en el grupo experimental en la posprueba

Escala	Intervalo	Planificación		Textualización		Revisión		Promedio	
		fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
En inicio	[0 -10]	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
En proceso	[11 - 13]	0	0.0	13	68.42	4	21.05	0	0.0
Logro previsto	[14 - 17]	0	0.0	6	31.58	12	63.16	16	84.21
Logro destacado	[18 -20]	19	100	0	0.0	3	15.79	3	15.79
Total		19	100	19	100	19	100	19	100

En la Tabla 9 se reportan los resultados de la posprueba de textos en el grupo experimental. Como se puede observar, en la planificación, el 100% de estudiantes se ubica en la escala Logro destacado, con notas entre 18 y 20 puntos. Lo cual significa que, en la planificación, la totalidad de estudiantes del grupo experimental de quinto grado de la escuela N°70045 “Chanu Chanu”, de la ciudad de Puno, evidencia el logro de los aprendizajes previstos, demostrando un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las tareas propuestas.

En la textualización, el 68.42% de estudiantes se ubica en la escala En proceso, con notas entre 11 y 13 puntos. Lo cual significa que los estudiantes de esta escala están en camino de lograr los aprendizajes previstos, por lo tanto, requieren acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.

En la revisión de textos, el 63.16% de estudiantes se ubica en la escala Logro previsto, con notas entre 14 y 17 puntos. Lo cual significa que la mayoría de estudiantes del grupo experimental evidencia el logro de sus aprendizajes previstos en el tiempo programado.

En cuanto al promedio de producción textos se tiene los siguientes datos. El 84.21% de estudiantes del grupo experimental, después del experimento, se ubica en la escala Logro previsto, con notas entre 14 y 17 puntos. Lo cual significa que la mayoría de estudiantes del grupo experimental evidencia el logro de sus aprendizajes previstos en el tiempo programado.

La Tabla 10 reportan los resultados del nivel de comprensión y producción de textos del grupo experimental en la posprueba. El 75.7% de estudiantes se ubica en la escala Logro



previsto, con notas entre 14 y 17 puntos. Lo cual significa que la mayoría de estudiantes del grupo experimental evidencia el logro de sus aprendizajes previstos en el tiempo programado.

Tabla 10
Nivel de comprensión y producción de textos del grupo experimental en la posprueba

Escala	Intervalo	fi	%
En inicio	[0 -10]	0	0
En proceso	[11 - 13]	0	0
Logro previsto	[14 - 17]	14	75.7
Logro destacado	[18 -20]	5	24.3
Total		19	100

Asimismo, el 24.3% de estudiantes se ubica en la escala logro destacado. Lo cual indica que cerca de la cuarta parte de estudiantes del grupo experimental evidencia el logro de sus aprendizajes previstos, demostrando un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las actividades propuestas. Por otro lado, no se reporta ningún estudiante en la escala En inicio, con notas menores o iguales a 10 puntos.

Tabla 11
Nivel literal, inferencial y criterial de comprensión de textos en el grupo control en la posprueba

s	Intervalo	Literal		Inferencial		Criterial		Promedio	
		fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
En inicio	[0 -10]	4	18.2	2	9.1	22	100	10	45.5
En proceso	[11 - 13]	0	0.0	11	50.0	0	0.0	12	54.6
Logro previsto	[14 - 17]	10	45.5	9	40.9	0	0.0	0	0.0
Logro destacado	[18 -20]	8	36.4	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Total		22	99.99	22	100	22	100	22	100

En la Tabla 11 se reportan los resultados de la posprueba de comprensión de textos en el grupo control. Como se puede observar, en el nivel literal, el 45.5% de estudiantes se ubica en la escala Logro previsto, con notas entre 14 y 17 puntos. Lo cual significa que, en el nivel literal, cerca de la mitad de estudiantes del grupo control de quinto grado de la escuela N°70045 “Chanu Chanu”, de la ciudad de Puno, evidencia el logro de sus aprendizajes previstos en el tiempo programado.

En el nivel inferencial de comprensión de textos, el 50% de estudiantes del grupo control se ubica en la escala En proceso, con notas entre 11 y 13 puntos. Lo cual significa que los estudiantes de esta escala están en camino de lograr los aprendizajes previstos, por lo tanto, requieren acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.



En el nivel criterial de comprensión de textos, el 100% de estudiantes se ubica en la escala En inicio, con notas entre 0 y 10 puntos. Lo cual significa que la totalidad de estudiantes del grupo control, en el nivel criterial, evidencia dificultades para el desarrollo de aprendizajes previstos, por lo tanto, necesitan mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje.

En cuanto al promedio de los tres niveles de comprensión de textos se tiene los siguientes datos. El 54.6% de estudiantes del grupo control se ubica en la escala En proceso, con notas entre 11 y 13 puntos. Lo cual significa que los estudiantes de esta escala están en camino de lograr los aprendizajes previstos, por lo tanto, requieren acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo. Como no formaron parte del grupo experimental, no mejoraron sus aprendizajes de comprensión de textos.

Tabla 12
 Planificación, textualización y revisión de producción de textos en el grupo control en la posprueba

Escala	Intervalo	Planificación		Textualización		Revisión		Promedio	
		fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
En inicio	[0 -10]	3	13.64	21	95.45	21	95.45	3	13.64
En proceso	[11 - 13]	0	0.0	1	4.55	1	4.55	19	86.36
Logro previsto	[14 - 17]	9	40.91	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Logro destacado	[18 -20]	10	45.45	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Total		22	100	22	100	22	100	22	100

En la tabla 12 se reportan los resultados de producción de textos en la posprueba del grupo control. Como se puede observar, en la planificación, el 45.45% de estudiantes se ubica en la escala *Logro destacado*, con notas entre 18 y 20 puntos. Lo cual significa que, en la planificación, cerca de la mitad de estudiantes del grupo control de quinto grado de la escuela N°70045 “Chanu Chanu”, de la ciudad de Puno, evidencia el logro de sus aprendizajes previstos, demostrando un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las actividades propuestas.

En la textualización, el 95.45% de estudiantes se ubica en la escala En inicio, con notas entre 0 y 10 puntos. Lo cual significa que cerca de la totalidad de estudiantes del grupo control, en la textualización, evidencia dificultades para el desarrollo de aprendizajes previstos, por lo tanto, necesitan mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje.



En la revisión de textos, el 95.45% de estudiantes se ubica en la escala En inicio, con notas entre 0 y 10 puntos. Lo cual significa que cerca de la totalidad de estudiantes del grupo control, en la revisión, evidencia dificultades para el desarrollo de aprendizajes previstos, por lo tanto, necesitan mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje.

En cuanto al promedio de producción de textos se tiene los siguientes datos. El 86.36% de estudiantes del grupo control antes del experimento se ubica en la escala En proceso, con notas entre 11 y 13 puntos. Lo cual significa que los estudiantes de esta escala están en camino de lograr los aprendizajes previstos, por lo tanto, requieren acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.

Tabla 13
Nivel de comprensión y producción de textos del grupo control en la posprueba

Escala	Intervalo	Fi	%
En inicio	[0 -10]	7	30.2
En proceso	[11 - 13]	15	69.8
Logro previsto	[14 - 17]	0	0
Logro destacado	[18 -20]	0	0
Total		22	100

La Tabla 13 reportan los resultados del nivel de comprensión y producción de textos del grupo control en la posprueba. El 69.8% de estudiantes se ubica en la escala En proceso, con notas entre 11 y 13 puntos. Lo cual significa que la mayoría de estudiantes se encuentra en camino de lograr los aprendizajes previstos, por lo tanto, requieren acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo. En la escala Logro destacado (con notas entre 18 y 20 puntos) no se reporta ningún estudiante. Asimismo, el 30.2% se ubica en la escala En inicio, con notas menores o iguales a 10 puntos. Lo cual indica que más de la cuarta parte de estudiantes del grupo control evidencia dificultades para el desarrollo de aprendizajes previstos en comprensión y producción de textos.

Resultados de la comparación entre la prueba de entrada y la prueba de salida

La Tabla 14 se presenta una comparación de los resultados del grupo control y experimental en la posprueba. Como se puede observar, la mayoría de estudiantes (69.8%) del grupo control se concentra en la escala En proceso, con notas entre 11 y 13 puntos.



Tabla 14
 Contraste de resultados del grupo control y experimental en la posprueba

Escala	Intervalo	Grupo control		Grupo experimental	
		fi	%	fi	%
En inicio	[0 -10]	7	30.2	0	0.0
En proceso	[11 - 13]	15	69.8	0	0.0
Logro previsto	[14 - 17]	0	0.0	14	75.7
Logro destacado	[18 -20]	0	0.0	5	24.3
Total		22	100	19	100

En cambio, la mayoría de estudiantes (75.7%) del grupo experimental se ubica en la escala Logro previsto, con notas entre 14 y 17 puntos. Lo cual significa que los estudiantes del grupo control siguen presentando las mismas deficiencias detectadas al inicio con respecto a la comprensión y producción de textos. Por otro lado, los estudiantes del grupo experimental mejoraron su nivel de comprensión y producción de textos, ya que formaron parte de la aplicación de las TIC.

Tabla 15
 Comparación de las medidas de tendencia central y dispersión

Medidas de tendencia central y dispersión	Posprueba		Prueba t calculada (Tc)
	Grupo control	Grupo experimental	
Media aritmética	11.90	16.26	11.2553
Varianza	1.99	0.98	
Desviación estándar	1.41	0.99	
Tamaño de muestra (n)	22	19	

En la Tabla 15 se muestra la comparación de las medidas de tendencia central y dispersión de las notas obtenidas en la prueba de salida (posprueba) en los estudiantes del grupo control y experimental. Como se puede observar, el promedio obtenido por los estudiantes del grupo experimental (16.26) es mayor que el promedio obtenido por los estudiantes del grupo control (11.90). La varianza del grupo experimental (0.98) es menor que la varianza del grupo control (1.99). Lo cual quiere decir que el grado de dispersión del grupo experimental es menor con respecto a su media aritmética (promedio). La desviación estándar del grupo experimental (0.99) es menor que la desviación estándar de grupo control (1.41). Lo cual significa que las notas del grupo experimental tienen menor índice de variabilidad con respecto a su media aritmética (promedio). Finalmente, el valor de la prueba t calculada resultó 11.2553, de acuerdo a la estimación realizada en el software Stata 16.



En la Tabla 16 se muestra la comparación de las medidas de tendencia central y dispersión de las notas obtenidas en la prueba de salida (posprueba) en los estudiantes del grupo control y experimental.

Tabla 16
 Comparación de las medidas de tendencia central y dispersión

Medidas de tendencia central y dispersión	Posprueba		Prueba t calculada (T _c)
	Grupo control	Grupo experimental	
Media aritmética	11.5	16.11	
Varianza	1.60	2.21	10.7266
Desviación estándar	1.26	1.48	
Tamaño de muestra (n)	22	19	

Como se puede observar, el promedio obtenido por los estudiantes del grupo experimental (16.11) es mayor que el promedio obtenido por los estudiantes del grupo control (11.5). La varianza del grupo experimental (2.21) es mayor que la varianza del grupo control (1.60). Lo cual quiere decir que el grado de dispersión del grupo experimental es mayor con respecto a su media aritmética (promedio). La desviación estándar del grupo experimental (1.48) es mayor que la desviación estándar de grupo control (1.26). Lo cual significa que las notas del grupo experimental tienen mayor índice de variabilidad con respecto a su media aritmética (promedio). Finalmente, el valor de la prueba t calculada resultó 10.7266, de acuerdo a la estimación realizada en el software Stata 16.

Discusión

Los resultados del grupo experimental y control son similares antes del uso de las TIC. En cuanto a la comprensión y producción de textos, el 55.3% de estudiantes del grupo experimental y el 61.4% del grupo control tienen aprendizajes en proceso, con notas entre 11 y 13 puntos. Del mismo modo, el 25% de estudiantes del grupo control y el 21.1% del grupo experimental tienen aprendizajes en inicio, con notas menores o iguales 10 puntos. Estas deficiencias se observan porque no se ha implementado apropiadamente estrategias, tales como entornos virtuales. En esta misma línea, Mamani (2017) señala que el nivel de incorporación de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje por los docentes de las Instituciones Educativas secundarias del distrito de Arapa, en el año 2015, es baja; ya que hay limitaciones profesionales en la aplicación e implementación de las TIC en el proceso pedagógico. Por lo tanto, los resultados son similares. Asimismo, Mayorga (2013) agrega que pueden diseñarse e implementarse estrategias innovadoras a partir del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para hacer más interesante la



intervención pedagógica. La propuesta de Mayorga (2013) guarda relación con nuestra propuesta de implementar el uso de las TIC.

Los resultados de la posprueba indican que en el grupo experimental hay un incremento de nivel de comprensión y producción de textos, ya que en la escala logro previsto se ubica la mayoría (76.3%) de estudiantes del grupo experimental en comparación a los estudiantes del grupo control (0%). Así mismo, el 23.7% de estudiantes del grupo experimental se ubica en la escala logro destacado; mientras tanto, en al grupo control no hay ningún estudiante en esta escala. Del mismo modo, en la escala en inicio no se registra ningún estudiante del grupo experimental; sin embargo, el 29.5% de estudiantes del grupo control pertenecen a esta escala. Estos resultados guardan relación con los reportes de Tovar (2018), quien concluye que la comprensión lectora y escritura se mejoró en comparación al pretest, como producto del programa de multimedia y uso de las TIC para el aprendizaje de la lectura y escritura. En ese sentido, el uso de las TIC y entornos virtuales constituyen un apoyo pedagógico indispensable, tal como indica Muñoz (2015): Las guías didácticas virtuales permiten en los estudiantes mayor reconocimiento de elementos asociados a las temáticas trabajadas aumento en la motivación y participación en el trabajo de aula. En ese sentido, la conclusión de Muñoz (2015) es similar a la tesis de que el uso de las TIC constituye un apoyo pedagógico indispensable.

Según la Tabla 14, el valor de la prueba t calculada (8.9173) resultó mayor que el valor de la prueba t tabulada (1.685). Asimismo, el P-valor (0.000) resultó menor que el valor de nivel de significancia (0.05). Estas premisas nos llevan a concluir que existe diferencia significativa entre el promedio de notas del grupo control y experimental en la posprueba, a un nivel de 95% de confianza. Lo cual indica que el uso de las TIC mejoró significativamente la comprensión de textos en los estudiantes del grupo experimental. Al respecto, Arizga (2018) corrobora señalando que existe una relación significativa entre uso de TIC con la comprensión lectora en los estudiantes del aula multigrado. En la misma línea, Rosas (2018) concluye que existe correlación positiva media entre uso de las TIC y comprensión lectora, es decir, a mayor uso de las TIC mayor comprensión lectora. Por lo tanto, los resultados de Rosas (2018) son similares que los nuestros. Por su parte, Mantilla (2017) confirma estos resultados al señalar que el uso de las TIC se relaciona de manera significativa con los procesos de la comprensión lectora en los estudiantes con una correlación alta. Finalmente, la conclusión de Durán et al.(2018) se asemeja con nuestros resultados, ya que señala que la comprensión lectora de los estudiantes aumentó



considerablemente gracias a la utilización de herramientas tecnológicas como estrategia de aplicación potenciado sus competencias lo que permitió mejorar el rendimiento académico.

Según la Tabla 22, el valor de la prueba t calculada (10.7266) resultó mayor que el valor de la prueba t tabulada (1.685). Asimismo, el P-valor (0.000) resultó menor que el valor de nivel de significancia (0.05). Estas premisas sugieren que existe diferencia significativa entre el promedio de notas del grupo control y experimental en la posprueba, a un nivel de 95% de confianza. Lo cual indica que el uso de las TIC mejoró significativamente el nivel de comprensión y producción de textos en los estudiantes del grupo experimental. Estos resultados concuerdan con los de Aldana (2017), quien concluye que el uso de recursos didácticos apoyados en las TIC fortalece la comprensión lectora de los estudiantes, ya que presenta de forma innovadora e interactiva la lectura de diversos tipos de textos a través de dispositivos tecnológicos. Asimismo, nuestros resultados son similares a los de Cádenas & Valeria (2014), quienes señalan que la incorporación de tecnologías digitales a través de metodologías didácticas facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje, impactando positivamente en el desarrollo de competencias de comprensión y producción de diversos tipos de texto. Finalmente, Vera & Rodríguez (2015) corroboran indicando que el software educativo como estrategia es eficaz para la comprensión lectora en los estudiantes, puesto que incrementa gradualmente el nivel de aprendizaje asistido mediante ordenadores.

CONCLUSIONES

Según los resultados obtenidos, el uso de las TIC mejora significativamente el nivel de comprensión y producción de textos en los estudiantes del quinto grado de la IEP N°70045 “Chanu Chanu” de la ciudad de Puno, 2021. Esta afirmación se sustenta en la estimación de la prueba t de Student, donde el P-valor (0.000) resultó menor que el nivel de significancia (0.05), y el valor de la prueba t calculada (10.7266) resultó mayor que el valor de la prueba t tabulada (1.685). Por lo tanto, existe diferencia significativa entre el promedio de notas del grupo control y experimental en la posprueba, a un nivel de 95% de confianza en términos estadísticos.

Los resultados del grupo control y experimental son similares en la preprueba. En cuanto a la comprensión y producción de textos, el 62.8% de estudiantes del grupo experimental y el 54.1% del grupo control tienen aprendizajes en proceso, con notas entre 11 y 13 puntos. Se encontró que el 21.6% de estudiantes del grupo control y el 23.3% del grupo



experimental tienen aprendizajes en inicio, con notas menores o iguales 10 puntos. En suma, estos resultados sugieren que los estudiantes de quinto grado de la IEP N°70045 “Chanu Chanu necesitan asistencia pedagógica para mejorar los niveles de comprensión y producción de textos.

Los resultados de la posprueba indican que a partir del uso de las TIC en el grupo experimental se registró un incremento de nivel de comprensión y producción de textos. Lo que se evidencia con los datos obtenidos, donde en su mayoría (75.7%) los estudiantes del grupo experimental se ubican en la escala logro previsto. Así mismo, el 24.3% de estudiantes del grupo experimental se ubica en la escala logro destacado. Situación que contrasta con el grupo control, donde no se registra ningún estudiante en estas escalas. Del mismo modo, en la escala en inicio no se registra ningún estudiante del grupo experimental; sin embargo, el 30.2% de estudiantes del grupo control pertenecen a esta escala.

El uso de las TIC mejora significativamente el nivel de comprensión de textos en el grupo experimental en los estudiantes del quinto grado de la IEP N°70045 “Chanu Chanu” de la ciudad de Puno. Esta afirmación se sustenta en la estimación de la prueba t de Student, donde el P-valor (0.000) resultó menor que el nivel de significancia (0.05), y el valor de la prueba t calculada (8.9173) resultó mayor que el valor de la prueba t tabulada (1.685). Por lo tanto, existe diferencia significativa entre el promedio de notas del grupo control y experimental en la posprueba, a un nivel de 95% de confianza en términos estadísticos.

El uso de las TIC mejora significativamente el nivel de producción de textos en el grupo experimental en los estudiantes del quinto grado de la IEP N°70045 “Chanu Chanu” de la ciudad de Puno. Esta afirmación se sustenta en la estimación de la prueba t de Student, donde el P-valor (0.000) resultó menor que el nivel de significancia (0.05), y el valor de la prueba t calculada (11.2553) resultó mayor que el valor de la prueba t tabulada (1.685). Por lo tanto, existe diferencia significativa entre el promedio de notas del grupo control y experimental en la posprueba, a un nivel de 95% de confianza en términos estadísticos.

AGRADECIMIENTOS

A la comunidad educativa de la institución educativa primaria N°70045 “Chanu Chanu” de la ciudad de Puno, por la oportunidad de haber realizado la investigación.

REFERENCIAS

Aldana Murcia, A. S. (2017). La comprensión lectora fortalecida mediante recursos didácticos apoyados en TIC. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Humanidades departamento de lenguas.



- Alvarez, N. (2016). Habilidades en el uso de las TIC y la comprensión lectora en estudiantes universitarios de Barranquilla. Universidad del Norte - Barranquilla.
- Arhuiri, R. (2021). Aprendizaje significativo en estudiantes de educación secundaria de Juliaca. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 151–163. <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.014>
- Arizga Prado, S. S. (2018). Uso de tecnologías de información y comunicación en la comprensión lectora de los estudiantes del aula multigrado del IV ciclo de la institución educativa rural N°40102 Yura Arequipa, 2017. Universidad Nacional de San Agustín Escuela de Posgrado.
- Cádenas Vergara, C. M., & Valeria Morales, D. A. (2014). La incorporación de herramientas TIC a los procesos de comprensión y producción de textos. Universidad Academia de Humanismo Cristiano Escuela de Educación.
- Calderon, K. M. (2021). La evaluación formativa en el enfoque por competencias. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 99–101. <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.009>
- Castro, A., Cantillo, M., Carbonó, V., Robles, H., Díaz, D., Guerra, D., Rodríguez, R., & Álvarez, S. (2014). Comprensión lectora y TIC en la universidad. *Apertura*, 6(1).
- Contreras, B., & Flores, J. (2020). Nivel de comprensión lectora en segundo año de secundaria de un colegio estatal de Lima Metropolitana. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Durán, G., Rozo, Y., Soto, A., Arias, L., & Palencia, E. (2018). Fortalecimiento de la comprensión lectora a través del uso de las TIC en estudiantes de educación primaria. 9(3), 401–406. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.46>
- EDUCA. (2019). PISA 2018: República Dominicana puede y debe rendir mas. 03 de Diciembre.
- Educación, M. de. (2019). ¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes? (MINEDU).
- Hepp, P., Pérez, M., Aravena, F., & Zoro, B. (2017). Desafíos para la integración de las TIC en las escuelas : Implicaciones para el liderazgo educativo (C. de liderazgo para mejora E. LIDERES EDUCATIVOS (ed.); N° 2).
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación sexta edición (El oso pan).
- Mamani Chura, J. S. (2017). Diagnóstico del nivel de incorporación de las tic al proceso de enseñanza-aprendizaje por los docentes de las instituciones educativas secundarias del distrito de Arapa en el año 2015. Universidad Nacional del Altiplano.
- Mantilla Olarte, M. E. (2017). El uso de las TIC ´ S y los procesos de la comprensión lectora de los estudiantes del quinto grado de primaria de la I . E N ° 3077 “ El Álamo ” Comas ; Lima , 201 6. Universidad d Cersar Vallejo.
- Mayorga Hernández, S. (2013). La lectura y la Producción de textos en alumnos de tercer grado de Educación Primaria. Tecnológico de Monterrey Escuela de Graduados en Educación.
- Muñoz Moreno, D. M. (2015). La comprensión lectora a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Universidad de Tolima Facultad de ciencias de la Educación Maestría en educación.
- Olivera, I. J. (2021). La retroalimentación en el proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés en estudiantes de secundaria. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 140–150. <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.013>
- PISA. (2018). Resultados de los exámenes PISA realizados en el año 2018. <https://gestion.pe/peru/peru-mejora-en-prueba-pisa-2018-pero-sigue-ultimo-entre-los-paises-de-la-region-nndc-noticia/>
- Puga, S. D., Ramos, E. L., & Tito, C. J. (2021). Propuesta pedagógica de la estrategia “Aprendo en casa” para la educación básica regular. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 164–169. <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.015>
- Quispe, G. O., & Bejar, 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>
- Quispe, Y., & Zapana, D. R. (2021). El tablero de Montessori como material educativo en el aprendizaje de noción de la multiplicación. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 112–127. <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.011>
- Rosas, C. (2018). El uso de las TICS y la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la institución educativa N° 20788, Chancay, 2018. Universidad Cesar Vallejo.
- Rosas Vrgas, C. E. (2018). El uso de las TICS y la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la institución educativa N° 20788, Chancay, 2018. Universidad Cesar Vallejo.
- Tovar Grimaldo, Á. (2018). Incidencia de las tic como apoyo pedagógico en el proceso de enseñanza de la lectura y escritura en niños y niñas de cuarto curso de básica primaria en la Ied técnica medalla milagrosa del municipio de Chaparral Tolima Colombia. Universidad Norbert Wiener.
- Turpo, O. (2021). PISA en Perú y Portugal: Análisis curricular de la competencia científica. Grupo Compás. UGEL Puno. (2018). ¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes? Minedu.



- Valeriano, G. A. (2021). Experiencias de aprendizaje basado en proyectos: para resolver diversos desafíos de la vida. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 170–177. <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.016>
- Valero, V. (2021a). La investigación científica: Una Práctica diaria en la universidad. *Riedca*, 1(1), 2–4. <http://revistas.unap.edu.pe/journal/index.php/RIEDCA/article/view/431/379>
- Valero, V. (2021b). Actitud de los estudiantes universitarios ante las actividades extracurriculares. *Puriq*, 3(1), 125–141. <https://doi.org/10.37073/puriq.3.1.123>
- Valero, V. (2021c). La investigación formativa en la universidad. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(1), 7–8. <https://doi.org/10.53595/rlo.2021.1.001>
- Valero, V., & Cayro, L. (2021). Estrategias de enseñanza en la educación remota desde la percepción de los estudiantes. *Revista Hacedor*, 5(2), 1–9. <https://doi.org/https://doi.org/10.26495/rch.v5i2.1922>
- Valero, V., Coapaza, M., & Chura, R. (2017). La enseñanza de la matemática en el primer grado de educación primaria. *Revista de Investigaciones de La Escuela de Posgrado*, 6(2), 195–201. <https://doi.org/10.26788/riepg.2017.42>
- Valero, V., Condori, W., & Chura, R. (2019). Convivencia escolar y el estado emocional en niños del sexto grado de educación primaria. *Revista de Investigaciones de La Escuela de Posgrado*, 8(4), 1234–1241. <https://doi.org/10.26788/riepg.2019.4.142>
- Valero, V., Huaman, L., & Garavito, E. (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>
- Valero, V. N., Calderon, K. M., Pari, M., & Arpasi, U. (2021). Factores socioeconómicos y engagement académico en estudiantes universitarios en contextos de pandemia por SARS-CoV-2. *Horizontes*, 5(20), 1238–1248. <https://doi.org/https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i20.273>
- Valero, V. N., Vilca, G. E., & Coapaza, M. Y. (2021). Cultura organizacional y satisfacción laboral en docentes de Espinar. *Puriq*, 4(1), 4–13. <https://doi.org/10.37073/puriq.4.1.190>
- Ventura, B. (2021). Uso de los programas virtuales por los estudiantes de instituciones educativas primarias. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(1), 9–21. <https://doi.org/10.53595/rlo.2021.1.002>
- Vera Choque, J. R., & Rodriguez Ramirez, G. G. (2015). Software educativo “LEITO” como estrategia para mejorar la comprensión lectora en niños y niñas del cuarto grado de la institucion educativa priaria N°70024 Laykakota Puno. Universidad Nacional del Altiplano Puno.
- Zapana, E. M. (2021). El desarrollo de competencias comunicativas en el marco del modelo educativo peruano. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 189–194. <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.019>



REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS

Revista Científica del Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.026>

COMPETENCIAS DIGITALES EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

 María del Rosario Salazar Farfán¹

Universidad César Vallejo - Perú¹

ENSAYO

Palabras clave:

Alfabetización digital, búsqueda de información, competencias digitales, docentes universitarios, formación pedagógica.

Recibido

27 de octubre 2021

Arbitrado

noviembre del 2021

Aceptado

29 de noviembre del 2021

RESUMEN

En la actualidad existe la necesidad de desarrollar la competencia digital de los docentes universitarios, por ello surge el interés por entender esta competencia como un proceso activo en beneficio de las buenas prácticas pedagógicas. El presente ensayo tuvo como objetivo analizar las competencias digitales en los docentes universitarios, se desarrolló bajo el enfoque cualitativo a través del análisis y revisión de artículos de los últimos seis años referentes al tema, se concluye que, el uso de las competencias a nivel digital contribuye en la labor docente universitaria, los docentes deben tener dominio de los entornos digitales, deben ser capaces de gestionar la información adecuadamente y finalmente deben colaborar en diversos ambientes a nivel digital y seguir capacitándose en temas relacionados a estas competencias.

¹ Licenciada en Psicología, Magíster en Psicología Educativa, Doctorando en Educación. Docente Universitaria de pre grado.
Correo de contacto msalazar22@ucvvirtual.edu.pe



DIGITAL COMPETENCES IN UNIVERSITY TEACHING

ABSTRACT

Currently, there is a need to develop the digital competence of university teachers, and there is an interest in understanding this competence as an active process for the benefit of good pedagogical practices. The objective of this essay was to analyze digital competencies in university teachers, it was placed under the qualitative approach through the analysis and review of articles of the last 6 years on the subject, it is concluded that: the use of digital competencies contributes to the university teaching work, teachers must have mastery of digital environments, they must be able to manage information properly and finally they must collaborate in various environments at the digital level and continue training on issues related to these skills.

Keywords: Digital competencies, university teachers, digital literacy, information search, pedagogical training.

INTRODUCCIÓN

La Comunidad Europea, define a las competencias digitales como, la utilización de forma correcta, precisa y certera de las tecnologías relacionadas a la información para actividades vinculadas con las labores, el ocio y la comunicación (MEC, 2017). Según Marzal y Cruz (2018) las competencias digitales, en la formación ciudadana, proporcionarán perspectivas para empoderar los aspectos sociales internos, relacionados a lo político, económico, la empleabilidad; y también aspectos de las actuales tendencias culturales ligadas al entretenimiento en la actualidad.

De igual modo, las competencias digitales en docentes, son consideradas un saber, que comprende conocimientos en relación al lenguaje a nivel digital; incluye la competencia del saber hacer, que implica la búsqueda, el análisis, la evaluación, la forma de interpretar la información de manera crítica, la resolución de problemas; y también incluye un saber ser, que involucra; la toma de la conciencia ciudadana, la ejecución correspondiente de los deberes y derechos y el respeto del entorno globalizado (Chapilliquén, 2015). Así mismo, estas son definidas como competencias transversales claves, ya que contribuyen al desarrollo de adecuadas metodologías, colaborativas y corresponde a un valor añadido en el campo pedagógico de los docentes (Sumozas y Nieto, 2017).

A nivel del contexto universitario, específicamente en el desarrollo profesional docente, se han dado grandes transformaciones, siendo una de ellas la repercusión de la utilización de la tecnología como estrategia de enseñanza, por lo que las universidades tienen un gran compromiso en la búsqueda del cambio de los diversos procesos a nivel de enseñanza y aprendizaje. Se señala que las competencias a nivel digital ya están inmersas en aquellas que debe tener el docente universitario. Los profesionales que se hallan incluidos en el



área de la docencia a nivel superior, deben contar con conocimientos relacionados a la didáctica pedagógica, responder a una práctica congruente que corresponda a las actuales innovaciones tecnológicas, conocer sus áreas de trabajo, considerando que en muchas ocasiones no son docentes de carrera y algo muy importante es que deben estar en constante actualización.

Hoy en día se señala como necesario que los ambientes universitarios del siglo XXI propicien condiciones que fomenten el aprendizaje centrado en el estudiante a través del uso de estrategias innovadoras que permitan que se formen profesionales dispuestos a brindar lo aprendido en favor de la sociedad (Valero, 2021). La actual generación netamente tecnológica hace que los docentes universitarios tengan que incorporarse al ambiente virtual, incluyendo en su formación las competencias denominadas digitales como estrategias innovadoras y cambiantes a nivel docente.

En la actualidad, las competencias a nivel digital y el manejo de las tecnologías, son importantes y su uso adecuado caracterizan a un buen docente, además el progreso en relación al uso de la competencia a nivel digital en los estudiantes, solo será factible si los profesores poseen los conocimientos y el dominio suficiente para incluirlas adecuadamente en la docencia. A nivel internacional, el marco de las competencias digitales docentes INTEF (2017), señala que la formación en competencias digitales ha sido poco desarrollada y presentan varios descriptores al no tener un marco referencial común, señalan que el poder desarrollar las competencias digitales en el sistema educativo requiere que los docentes tengan una formación y capacitación constante y adecuada.

A nivel nacional, la Ley General de Educación (Ley No 28044 en el artículo 79 literal C del artículo 21), señala que es una función del estado, promover el desarrollo a nivel científico y tecnológico e incorporar las TIC en el proceso educativo. La mayor parte de universidades incluyen en sus aulas los cambios metodológicos propios de la enseñanza-aprendizaje, que permiten a los estudiantes enfrentar el incremento permanente de la información y el conocimiento, para beneficio propio y de la sociedad.

Existen diversas propuestas que explican las competencias digitales de los docentes, para este trabajo, se optó por el modelo de competencias propuesto por Rangel (2015) quien hace mención de tres aspectos o componentes, estos son: tecnológico, informacional y pedagógico, los cuales serán abordados al momento de analizar las posturas propuestas. Uno de los aspectos a abordar es la alfabetización tecnológica, que está relacionada al conocimiento y dominio que poseen los docentes en relación a los variados entornos digitales, las herramientas, los diferentes programas, las aplicaciones y diversos entornos



virtuales utilizados para evaluar su potencial a nivel didáctico. Otro aspecto es la búsqueda de información, que está vinculada con examinar y tratar la distinta información, en los entornos a nivel digital, que uso le dan los docentes a la tecnología para lograr gestionar de forma adecuada la información, ubicándola, recuperándola, ordenándola, y analizándola de manera digital, enfatizando su respectiva importancia y propósito en un mundo que se encuentra saturado de información. Finalmente, se busca conocer acerca de la formación pedagógica, relacionada con orientar, guiar y evaluar los diversos procesos dirigidos a construir conocimiento y la respectiva colaboración en ambientes a nivel digital. Es así que nos planteamos las siguientes interrogantes: ¿Cómo son las competencias digitales en los docentes universitarios?, ¿Cómo es la alfabetización tecnológica?, ¿Cómo realizan la búsqueda de información? y ¿Cómo es la formación pedagógica en relación a las competencias a nivel digital en los docentes universitarios? Como se observa en la actualidad existe la necesidad cada vez más creciente de formar y lograr actualizar a los docentes universitarios, teniendo en cuenta a la tecnología como mediadora de sus diversas habilidades y experiencias. Ahora los estudiantes no tienen en cuenta a un mundo académico sin el uso del internet, a través del mismo obtienen información, dan respuesta a diversas de sus interrogantes de manera rápida. Por lo tanto, es necesario que los entornos universitarios como sus docentes se trasformen, evolucionen e innoven a nivel educativo debido a que existe una gran necesidad de adquirir, ampliar y actualizar las competencias a nivel digital en los profesores para así poder articular sus habilidades con las de los estudiantes. El presente ensayo, busca a través del análisis documental visualizar como los docentes universitarios están incluyendo la tecnología en sus prácticas pedagógicas, detectar las carencias en su formación como parte de su proceso de desarrollo a nivel profesional.

Es por ello que el objetivo es analizar las competencias a nivel digital en los docentes universitarios, partiendo de la tesis que: El empleo de las competencias a nivel digital contribuye en la labor docente universitaria.

DESARROLLO

El uso de las competencias a nivel digital contribuye en la labor docente universitaria, debido a la gran influencia que tienen los entornos a nivel virtual en nuestra actual sociedad, se ha logrado que los docentes, de manera especial los universitarios, consideren necesario e incluso obligatorio, el uso de los dispositivos tecnológicos en el entorno educativo en el que se desempeñan. Sin embargo, a pesar de que las TIC, logran



brindar un gran aporte en el proceso de aprendizaje, es innegable que existe una brecha a nivel digital y que las competencias a nivel tecnológico, están supeditadas en gran medida a la destreza que presente el docente, se debe tener en cuenta que estas competencias deben verse reflejadas en todas las dimensiones de la experiencia del docente universitario, como son: actitudinales, técnicas, tecnologías, disciplinares, evaluativas, pedagógicas, comunicativas e investigativas y en cada una de las áreas de la especialidad que el docente tenga que desarrollar (Fernández et al., 2017).

La competencia a nivel digital está directamente vinculada con la capacidad profesional docente, por lo que es una clave para el aprendizaje de manera constante y es sumamente indispensable para el ejercicio docente, por lo que es importante tener en cuenta el perfil en relación a las competencias digitales, el cual debe ser adecuado a la profesión del docente y se debe propiciar su adquisición (Zúñiga, 2016).

Con respecto a la alfabetización tecnológica, los docentes universitarios deben tener un dominio de los diversos entornos a nivel digital. Al respecto Cruz (2018), determinó que es necesario desarrollar las competencias a nivel digital, debido a que en algunos casos los docentes solo limitan su trabajo en clases al uso del power point, lo cual para algunos autores está relacionado con la edad del docente como variable sociodemográfica, es decir a mayor edad se involucran menos con el uso de estas competencias (Valero y Cayro, 2021). Otro estudio, señaló que existe un pobre dominio de los entornos virtuales por los docentes, por lo que consideran que hay un distanciamiento entre lo que pasa y lo que debe ser, concluyendo que se debe propiciar la familiarización de la tecnología, así como su inclusión en el trabajo del docente universitario (Castellanos et al., 2018). Por lo tanto, se subraya que es importante relacionarse de forma constructiva con los estudiantes; a través de entornos tecnológicos o digitales, por lo que se debe dar realce a la implicancia y utilización de los diversos recursos tecnológicos y digitales en la práctica de la docencia (Contreras, 2019).

Actualmente se está trabajando por una transformación pedagógica de forma lenta, siendo las herramientas a nivel digital indispensables para que las competencias docentes sean las mejores para este mundo actual y globalizado, donde existe temor por el cambio, sin embargo se requiere de forma obligatoria el uso de nuevas tecnologías para hacer búsqueda de información, es decir los docentes deben ser capaces de poder gestionar la información e incentivar que los estudiantes tengan mayores herramientas para acceder a las mismas y las utilicen de forma ética (Morales et al., 2019).



La capacitación del docente a nivel universitario, compone una de las áreas estratégicas de las competencias a nivel digital. Es importante tener en cuenta la importancia de implementar variados recursos pedagógicos, que reflejen la creatividad, teniendo como requisito indispensable la competencia digital para obtener alta calidad en el ejercicio de la actividad pedagógica. Es trascendental que los docentes logren explorar y conocer acerca de las nuevas metodologías, manteniendo una postura favorable hacia el uso de las TIC. (Balladares, 2018). Actualmente, la educación universitaria propicia la inclusión de la tecnología en los diversos procesos relacionados al aprendizaje, y esto sucede dentro del ambiente universitario y fuera de este. Se considera necesario que los profesores tomen conciencia de lo que significa la formación pedagógica y asuman de forma responsable que no se puede educar en este siglo que es muy cambiante y dinámico, como antes, que se deben adquirir diversas habilidades a nivel tecnológico, así como formarse continuamente, siendo parte de la innovación en favor de la transformación educativa (Suárez, et al., 2019).

CONCLUSIONES

Se ha comprobado que: El empleo de las competencias a nivel digital contribuye en la labor docente universitaria, debido a que con su uso los profesores mejoran en su labor, brindan conocimiento e información a los estudiantes que se desempeñaran en diversas áreas de especialidad.

En la actual Sociedad del Conocimiento e información, las tecnologías priman en nuestras vidas, actualizándose constantemente, siendo necesario que los docentes puedan tener dominio de los entornos digitales, ser capaces de gestionar información de forma correcta, así como seguir capacitándose, por lo que se debe propiciar la formación en relación a los entornos virtuales, ya sea de forma presencial o a distancia, con ello se mejorará la práctica docente, llegando así a incrementar el dominio de las nuevas metodologías y mantener una postura positiva hacia el empleo de las TIC en la labor docente universitaria.

REFERENCIAS

- Balladares, J. (2018) Diseño pedagógico de la educación digital para la formación del profesorado. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 17(1), 1-20. <http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.17.1.41>
- Castellanos, M, Nieto, Z, Parra, H. (2018). Interpretación de las Competencias Digitales Profesorales en el Contexto Universitario. Revista: Logos, Ciencia & Tecnología 10, (1), 41-51. <http://dx.doi.org/10.22335/rlct.v10i1.518>
- Contreras, C. (2019). Investigación de las Competencias Digitales y Uso de Tecnologías en la Práctica del Profesor Universitario Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, Nuevas Ideas Ediciones Octaedro, S.L. C/ Bailen, 5 - 08010 Barcelona. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/11/16152-Investigacion-e-innovacion-en-la-ES.pdf>



- Cruz, E. (2018). Importancia del Manejo de Competencias Tecnológicas en las Prácticas Docentes de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES) Revista Educación, 43, (1), Universidad de Costa Rica, Costa Rica. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.27120>
- Chapilliquen, M. (2015). Competencias Digitales en Estudiantes con Diferentes Estilos de Aprendizaje, del Séptimo Ciclo de Educación Secundaria, Desarrolladas a través de la Red Social Educativa EDMODO en una Institución Educativa Pública de la Unidad de Gestión Educativa Local N° 03, el año 2015. [Tesis de Maestría en Integración e Innovación Educativa de las Tecnologías de la Información y la Comunicación]. Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6744>
- Fernández, E. Leiva, J. y López, E. (2017). Competencias Digitales en Docentes de Educación Superior. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 12(1), 213-231. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.558>.
- INTEF (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente – Septiembre 2017.
- Marza, M., & Cruz, E. (2018). Gaming como Instrumento Educativo para una Educación en competencias Digitales desde los Academic Skills Centres. Revista General de Información y Documentación, 28(2), 489-506: <http://dx.doi.org/10.5209/RGID.60805>
- Ministerio de Educación (2003) Ley General de Educación – N° 28044. Lima. <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/EducacionCalidadyEquidad.pdf>
- Ministerio de Educación y Cultura - MEC (2017). Desarrollo Profesional Docente y Mejora de la Educación. Informe País Universidad de la República Uruguay. MEC. ANEP. UdelaR.
- Morales, C, Reyes, L, Medina, N y Villon, A. (2019). Competencias Digitales en Docentes: Desafío de la Educación Superior, Revista Científica de Investigación actualización del mundo de las Ciencias. 3(3). 1006-1034, URL:<http://reciamuc.com/index.php/RECIAMUC/article/view/313/201>
- Rangel, A. (2015). Competencias Docentes Digitales: Propuesta de un Perfil. Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación, (46), 235-248. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61622>
- Suárez, S, Flórez, J. y Peláez, A. (2019). Las Competencias Digitales Docentes y su Importancia en Ambientes Virtuales de Aprendizaje. Revista Reflexiones y Saberes, (10), 33-41. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/1069>
- Sumozas, R. y Nieto, E. (Coords.). (2017). Evaluación de la competencia digital docente. Madrid: Síntesis.
- Valero, V. (2021). La investigación formativa en la universidad. Revista Latinoamericana Ogmios, 1(1), 7–8. <https://doi.org/10.53595/rlo.2021.1.001>
- Valero, V., & Cayro, L. (2021). Estrategias de enseñanza en la educación remota desde la percepción de los estudiantes. Revista Hacedor, 5(2), 1–9. <https://doi.org/https://doi.org/10.26495/rch.v5i2.1922>
- Zuñiga, J. (2016). Las Competencias Digitales en el Perfil Universitario: El caso de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana [Tesis para optar por el grado de: Doctor en sistemas y ambientes educativos]. <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/41455/Zuniga.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



IDICAP

PACIFICO

2022