



Difusión de investigaciones de posgrado en tiempos de Covid-19

Edwin Esteban Rivera
Rolando Quispe Morales
Julia Morón Hernández
coordinadores



Instituto Latinoamericano de Altos Estudios

RIPE Red de Investigación
Posgrado en Educación

Difusión de investigaciones
de posgrado en tiempos de
Covid-19

INSTITUTO
LATINOAMERICANO
DE ALTOS ESTUDIOS

Cuerpo directivo RIPE

Dr. EDWIN ROGER ESTEBAN RIVERA	Presidente RIPE
Dr. ROLANDO ALFREDO QUISPE MORALES	Vicepresidente RIPE
Dr. JULIA LILIANA MORÓN HERNÁNDEZ	Secretaria general RIPE
Dr. CARLOS FERNANDO LÓPEZ RENGIFO	Past presidente RIPE
Dra. CLORINDA NATIVIDAD BARRIONUEVO TORRES	Director UPG UNHEVAL
Dr. JOSÉ NOVIANO DÍAZ HEREDIA	Director UPG UNAP
Dr. RAFAEL MARCELINO CANTORIN CURTY	Director UPG UNCP
Dr. LIDA VIOLETA ASENCIOS TRUJILLO	Director UPG UNE
Dr. HUMBERTO GARAYAR TASAYCO	Director UPG UNH
Dra. TERESA MARILÚ ORTIZ TÁVARA	Director UPG UNT
Dr. WALTER CORNELIO FERNÁNDEZ GAMBARINI	Director UPG UNSA
Dr. LUIS GUILLERMO PUÑO CANQUI	Director UPG UNAP

Difusión de investigaciones
de posgrado en tiempos de
Covid-19

Edwin R. Esteban Rivera
Rolando A. Quispe Morales
Julia L. Morón Hernández
coordinadores

RED DE
INVESTIGACIÓN
DE POSGRADO
EN EDUCACIÓN

INSTITUTO
LATINOAMERICANO
DE ALTOS ESTUDIOS

Queda prohibida la reproducción por cualquier medio físico o digital de toda o una parte de esta obra sin permiso expreso del Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–.

Publicación sometida a evaluación de pares académicos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación está bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN 978-958-53675-9-3

- © Edwin Esteban Rivera / Rolando Quispe Morales / Julia Morón Hernández, 2021
- © Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–, 2021
- © Red de Investigación de Posgrado en Educación –RIPE–, 2021

Derechos patrimoniales exclusivos de publicación y distribución de la obra
Cra. 18 # 39A-46, Teusquillo, Bogotá, Colombia
PBX: (571) 232-3705, FAX (571) 323 2181
www.ilae.edu.co

Diseño de carátula y composición: Harold Rodríguez Alba
Edición electrónica: Editorial Milla Ltda. (571) 702 1144
editorialmilla@telmex.net.co

Foto de cubierta por Harold Rodríguez Alba

Editado en Colombia
Published in Colombia

Contenido

PRESENTACIÓN	9
<hr/>	
CAPÍTULO PRIMERO	
DE LOS CONGRESOS CIENTÍFICOS PRESENCIALES A LOS CONGRESOS CIENTÍFICOS VIRTUALES	11
<i>Edwin Roger Esteban Rivera</i> <i>Claudia Alejandra Bejarano Confalonieri</i>	
I. La ciencia y su difusión	11
II. Los congresos. Su significado e importancia	12
III. Los congresos científicos	14
A. Por su origen y permanencia en el tiempo	14
B. Desde lo semántico	15
C. En cuanto a la envergadura y geolocalización	15
IV. ¿Cuáles son las ventajas de asistir a un congreso científico?	15
V. Enfrentar la pandemia y el confinamiento. De lo presencial a lo virtual	19
VI. Los congresos virtuales. Una oportunidad de hacer lo posible	20
VII. Lo pragmático y funcional de los congresos virtuales	22
VIII. Innovación, tecnología y sostenibilidad	25
IX. La gestión a cargo de los organizadores de los congresos virtuales. Aspectos que subyacen	26
X. Algunas certezas conclusivas, abiertas a seguir pensando	28
Bibliografía	30
<hr/>	
CAPÍTULO SEGUNDO	
¿CUÁNDO, CÓMO Y POR QUÉ CUANTIFICAR EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA? LA FALSA OPOSICIÓN DE CUALIFICACIÓN Y CUANTIFICACIÓN. EL PROBLEMA DEL ACCESO A LA SUBJETIVIDAD, A LOS GRUPOS, A LOS DERECHOS	35
<i>Germán Vargas Guillén</i>	
I. No es que la ciencia positiva sea un engaño y sus resultados meramente aparentes, es que, por así decirlo, decapita la subjetividad	37
II. Los títulos pedagogía, educación, currículo, enseñanza, didáctica	42
III. De hecho, vivimos de hechos, nos hacemos con ellos, pero constituimos como datos con sus respectivos sentidos	46
Bibliografía	48

CAPÍTULO TERCERO

POSICIONAMIENTO DE LAS INVESTIGACIONES CUALITATIVAS EN LOS POSGRADOS	51
<i>María Lourdes Piñero Martín</i>	
Bibliografía	55

CAPÍTULO CUARTO

INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA: PROPUESTA PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA INVESTIGATIVA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	57
<i>Rolando Alfredo Quispe Morales</i>	
Introducción	57
I. Investigación etnografía educativa	59
II. Propuesta de plan de investigación etnográfica	60
A. Planificación	60
1. Problema de investigación	60
2. Referente teórico	63
3. Metodología de la investigación	65
4. Cronograma de trabajo de campo	67
B. Trabajo de campo	67
C. Redacción del informe final	68
III. Metodología	68
IV. Resultados	69
V. Discusión	71
Conclusiones	73
Bibliografía	73

CAPÍTULO QUINTO

LINEAMIENTOS EN LOS PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN A DOCENTES EN SERVICIO	77
<i>Carlos López Rengifo</i>	
<i>Amador Godofredo Vilcatoma Sánchez</i>	
Introducción	77
I. Descripción de la investigación	79
II. Marco referencial	79
III. Propósitos de la investigación	86
A. Objetivo general	86
B. Objetivos específicos	86
IV. Presentación y análisis de resultados	86
A. Niveles de satisfacción: Lineamientos del programa de especialización en matemática	87
B. Niveles de satisfacción sobre la ejecución del PEM	87
C. Correlación entre lineamientos del MINEDU vs. ejecución de la IFD	88
v. Discusión de los resultados	89
Conclusiones	91
Bibliografía	91

CAPÍTULO SEXTO

DESARROLLO DE HABILIDADES INVESTIGATIVAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA	95
<i>Amancio Ricardo Rojas Cotrina</i>	
<i>Lester Froilán Salinas Ordoñez</i>	
<i>Sonia Fiorella Callupe Becerra</i>	
I. Introducción	95
II. Metodología	100
III. Resultados	101
Conclusiones	105
Bibliografía	106

CAPÍTULO SÉPTIMO

ESTRATEGIAS CREATIVAS PARA INNOVAR LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS EN LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL SUPERIOR	111
<i>Julia Liliana Morón Hernández</i>	
<i>Maximiliana Gladys Cortez Cordova</i>	
<i>Bertha Nancy Soto Saldaña</i>	
Introducción	111
I. Marco teórico	112
II. Producción de textos	116
III. Metodología	118
IV. Resultados y discusión	119
V. Prueba de hipótesis	124
VI. Comprobación de la hipótesis general	124
VII. Formulación de hipótesis estadísticas y su interpretación	124
VIII. Nivel de significancia	125
IX. Elección de la prueba estadística a usar	125
X. Toma de decisión	126
Conclusiones	126
Bibliografía	127

Presentación

En el tiempo histórico en el cual se inscriben, las instituciones de Educación Superior desempeñan un lugar central, cada vez más exigente, en la producción y el desarrollo del conocimiento científico junto a la función cultural y social, por cierto de envergadura, que asume lo público desde el compromiso y la responsabilidad institucional no solo local, sino en la proyección que piensa lo global desde lo local y lo local en sus interrelaciones con lo global.

Un propósito crucial y prioritario que pretende sostener la calidad y excelencia de sus programas de estudio que se contraponen a una creciente “economía del conocimiento” y a sus estrategias de mercantilización desde la lógica de un discurso que la promueve. Ello nos invita a revisar determinadas cuestiones alrededor de la construcción del conocimiento y el lugar epistemológico de la investigación educativa. Existe, entonces, la necesidad de mayor diálogo inter y transdisciplinar, entre ciencia, educación y sociedad.

En sintonía con estas cuestiones y orientados pedagógicamente por las finalidades educativas institucionales a nivel de educación superior, se encuentra la de poder brindar instancias y encuentros –nacionales e internacionales– para la actualización profesional a nivel de estudios de posgrado, en la diversidad de temas y contenidos que convocan interés para estudiantes, profesores y directores de programas de maestría y doctorado, así como también para aquellos investigadores en educación, para promover una comunicación interactiva y una socialización dinámica de las producciones científicas y académicas cuyas autorías intelectuales se solventan con aportes –tanto en un plano teórico como aplicado– sumada la experiencia profesional en primera persona de cada uno de los participantes.

Por esta razón, la Red de Investigación de Posgrado en Educación de Perú, en continuidad con el Primer Congreso realizado en 2019, ha trabajado con dedicación responsable y ha gestionado sus acciones con denodado empeño, para organizar este II Congreso Internacional en 2020, pero como el mundo fue sorprendido por la Pandemia del Coronavirus (Covid-19), que obligó a transitar en un tiempo de excepcionalidad y confinamiento durante el cual las instituciones educativas, que incluye a las universidades, tuvieron que cerrar y –en forma obligada– migrar de la presencialidad a la virtualidad para sus actividades, con lo que sus autoridades y equipos de trabajo buscaron conciliar lo que era posible y transformar los hechos en buenas oportunidades.

Este acontecimiento histórico mundial e inimaginable que vivimos los seres humanos pone de manifiesto de manera especial, que este libro es un símbolo representativo de nuestra experiencia colectiva y comunitaria, de la expresión coral participante de muchas voces y palabras autorizadas de profesionales idóneos, talentosos y competentes, así como también de estudiantes avanzados en las unidades de grado y posgrado de las facultades de educación entre otras, de las universidades Nacional del Centro del Perú, Nacional de Huancavelica, Nacional de la Amazonía Peruana, Nacional San Cristóbal de Huamanga, Na-

cional San Luis Gonzaga, Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Nacional de Trujillo, Nacional del Altiplano, Nacional San Agustín y la institución organizadora de este II Congreso Internacional de la Red de Investigación de Posgrado en Educación –RIPE–, Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco, y que esta reunión de instituciones tan señeras, fomente e impulse la vinculación cada vez más cercana de los grupos de investigación de estas casas de altos estudios.

En cada una de las jornadas de este II Congreso, nos han acompañado prestigiosos especialistas con reconocidas trayectorias profesionales en el campo de la investigación educativa tanto a nivel nacional como internacional, quienes nos ilustraron desde sus saberes expertos sobre temas importantes y transversales a todas las universidades, con títulos como: “De los congresos presenciales a los congresos virtuales”; “¿Cuándo, cómo y por qué cuantificar en la investigación educativa? La falsa oposición de cualificación y cuantificación: El problema del acceso a la subjetividad, a los grupos, a los derechos”; “Posicionamiento de la investigación cualitativa en los posgrados” y “Lineamientos en los programas de capacitación a docentes en servicio”. Estas y otras conferencias son presentadas en el presente libro.

Es todo un beneplácito y un gran honor concedido presentar esta producción científica del más alto nivel académico del área educativa, reconocer a quienes la hicieron posible y mostrar nuestra gratitud en haber compartido, disfrutado y aprendido junto a cada autor de las exposiciones y ponencias de los trabajos de investigación de docentes y estudiantes provenientes de los lugares geográficos mencionados, lo que permite hacer un comparativo del nivel investigativo de las unidades de posgrado de las facultades de educación de las universidades convocadas.

Como puede comprenderse, un texto tiene su propio límite y fin, convirtiéndose a su vez en un nuevo punto de partida para ahondar mucho más en cada una de las problemáticas tratadas por nuestros investigadores, como también para incursionar en nuevos problemas y enfoques, tal como se mencionó al inicio, para que aquellos que detentan los medios de decisión diseñen medidas de amplio alcance. Nuestra tarea y compromiso es continuar con la producción de conocimiento sobre el hecho educativo y difundir nuevos hallazgos en investigación desde los principios de la ética, la justicia educativa, con honestidad científica y modestia de los sabios, por cierto, a los que aspiramos.

Para concluir, este será el desafío –motivante y renovado– para los miembros de la RIPE, difundir en todos los espacios posibles, además de este libro, las publicaciones científicas de sus asociados y seguir realizando eventos de trascendencia para el desarrollo educativo y la transformación que merece, desea y espera, nuestra realidad americana en sus diferentes latitudes.

Dra. CLAUDIA BEJARANO CONFALONIERI
Universidad Pontificia de Salamanca –UPSA–
Salamanca, España

CAPÍTULO PRIMERO

De los congresos científicos presenciales a los congresos científicos virtuales

EDWIN ROGER ESTEBAN RIVERA¹

CLAUDIA ALEJANDRA BEJARANO CONFALONIERI²

Lo virtual posee una realidad plena, en tanto que virtual³.

I. LA CIENCIA Y SU DIFUSIÓN

La ciencia es una construcción social, por tanto, se construye, deconstruye y reconstruye en forma permanente, esa es su dinámica. Los

-
- 1 ORCID: [<https://orcid.org/0000-0003-4669-1268>]; *e-mail* [resteban@unheval.edu.pe], Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco, Perú.
 - 2 ORCID: [<https://orcid.org/0000-0003-4565-9987>]; *e-mail* [claualebejarano@gmail.com], Universidad Pontificia de Salamanca –UPSA–, Salamanca, España.
 - 3 GILLES DELEUZE, filósofo francés (1925-1995), en *Différence et Répétition*, Paris, Presses Universitaires de France, 2011.

conocimientos generados en los diferentes campos del saber por la vía de la investigación científica son sometidos a crítica ante la comunidad a través de diversos espacios. En la actualidad, muchos de esos conocimientos los podemos localizar en libros arbitrados y revistas indizadas, tanto en formato físico como virtual, también se puede acceder a los nuevos conocimientos en diversos eventos académicos.

Los eventos académicos son acontecimientos previamente organizados que reúnen a un determinado número de personas en tiempo y lugar preestablecidos, que desarrollan y comparten una serie de actividades culturales afines a un mismo objetivo⁴, entre ellos destacan las exposiciones, ferias, coloquios, conferencias, convenciones, encuentros académicos, seminarios, jornadas, simposios, paneles fórum y congresos. En esta oportunidad nos referiremos a los congresos.

En este trabajo, exponemos aspectos que se interrelacionan y dan estructura conceptual al tema de los congresos, que adaptándose por el actual contexto de pandemia del Covid-19, debieron mutar de *lo presencial* a *lo virtual*. Analizamos en lo conceptual su significado, su historicidad y la importancia, tanto para las instituciones universitarias, las autoridades académicas, los organizadores como también para los participantes en estas jornadas de trabajo, estudio y actualización profesional. Son tres las aristas que proponemos y que conforman al tema en cuestión: la primera referida a qué son los congresos en ambas modalidades, la segunda en orden a su por qué y para qué y, por último, la tercera en consideración a quiénes son los protagonistas, el rol de los organizadores y de los destinatarios, privilegiados asistentes que hacen opción voluntaria y libre de participar en estas propuestas de formación continua de *modo online*.

II. LOS CONGRESOS. SU SIGNIFICADO E IMPORTANCIA

Es posible encontrar un conjunto de ideas sobre el término *congreso*: “reunión de personas que tratan asuntos de interés científico o cultural”⁵, “evento en el cual un grupo de expertos e interesados en algún tema particular se reúnen para discutirlo y dar opiniones orientadoras

4 ROSARIO JIJENA SÁNCHEZ. *Cómo organizar eventos con éxito*, 2.ª ed., Buenos Aires, Ugerman Editor, 2014.

5 OSWALDO ORTEGA. *Dinámica de grupos. Técnicas de organización de eventos*, Bogotá, Ecoe Ediciones, 2016, p. 75.

de interés general”⁶, “órgano del poder legislativo de un Estado”, “conjunto de representantes elegidos por los habitantes de un país para deliberar y sancionar leyes nacionales”⁷.

Para la Real Academia Española, el congreso es una “conferencia generalmente periódica en que los miembros de una asociación, cuerpo, organismo, profesión, etc., se reúnen para debatir cuestiones previamente fijadas”⁸. Los congresos revisten singular importancia porque su objetivo primario y principal es permitir el intercambio de conocimientos entre los participantes⁹.

Los congresos “nacen por la necesidad de reunir a las personas que, por su cargo u ocupación, debían cotejar sus opiniones con otros pares y decidir luego los rumbos a seguir. Hubo un ambiente cargadamente político en épocas antiguas”¹⁰, aspecto que aún se mantiene. Es por ese motivo que en la mayoría de los países el Poder Legislativo está representado por el Congreso de la República, que a su vez está compuesto por representantes de los partidos políticos, agrupaciones o regiones para actuar en el ámbito nacional. En otros países se les llama Parlamento o Asamblea.

Con el pasar del tiempo, los congresos han adquirido importancia no solo en el campo político, sino en todos los distintos campos del saber o disciplinas del conocimiento, por ejemplo, en las organizaciones gremiales y religiosas. Además de los congresos políticos, hoy en día se organizan congresos “para agrupar temporalmente a personas que trabajan temas relacionados con la ciencia, la tecnología, el humanismo, alguna disciplina del conocimiento o algún tema o problema de interés mundial, regional o local”¹¹. Estos congresos son denominados congresos académicos o congresos científicos.

6 OSWALDO ORTEGA. *Dinámica de grupos. Técnicas de organización de eventos*, Bogotá, Ecoe Ediciones, 2016, p. 75.

7 OSWALDO ORTEGA. *Dinámica de grupos. Técnicas de organización de eventos*, Bogotá, Ecoe Ediciones, 2016, p. 75.

8 REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Lengua Española*, 23.ª ed., 2014, s. v., congreso, disponible en [<https://dle.rae.es/congreso?m=form>]

9 JIJENA SÁNCHEZ. *Cómo organizar eventos con éxito*, cit., p. 248.

10 OSWALDO ORTEGA. *Dinámica de grupos. Técnicas de organización de eventos*, Bogotá, Ecoe Ediciones, 2016, p. 74.

11 Ídem.

III. LOS CONGRESOS CIENTÍFICOS

A veces oímos que los investigadores presentan un “póster” o una “comunicación” a un “congreso”. ¿Qué significa esto? Veamos los aspectos a destacar:

A. Por su origen y permanencia en el tiempo

Al reconocer su parte histórica, el mito del científico solitario, encerrado para investigar, desaparecía en el siglo xvii cuando surgieron las pequeñas reuniones de eruditos –con cierta asiduidad– que se citaban para debatir sobre sus avances y que, más adelante, darían paso a las *sociedades de genios*, lo que hoy conocemos como las *sociedades científicas* que continúan aglutinando a los grandes talentos de la ciencia¹². Una sociedad o comunidad científica es una asociación de profesionales, especialistas investigadores de una determinada ciencia que se reúnen para discutir sobre algún tema en particular, para mostrar evidencias y argumentos de cada una de las posturas individuales o colectivas.

Más adelante, avanzado el tiempo y a lo largo del siglo xx, esas “reuniones” organizadas por las sociedades o academias pasaron a llamarse *congresos*. Estos congresos se realizaban en forma periódica –semanal o mensual– y ahí se discutían asuntos específicos vinculados a la ciencia.

En la actualidad, los congresos son convocados por una entidad académica: instituto, facultad, universidad, etc. o por varias instituciones a la vez. Los congresos organizados por la RIPE que congrega a las unidades de posgrado en educación de Perú, es ejemplo de congresos organizados por un colectivo de instituciones. Estos congresos giran en torno a temas muy específicos y la participación en estos es abierta a todos los profesionales que trabajen en el tema y que cumplan con los requisitos de ingreso.

12 EC BRANDS. “Estas son las claves para organizar un congreso científico-médico”, en *El Confidencial*, Madrid, 6 de noviembre de 2019, disponible en [https://www.elconfidencial.com/empresas/2019-11-06/empresas-congresos-profesionales-bra_2306447/].

B. Desde lo semántico

La expresión de *congreso científico* refiere a

... la agrupación de más alta jerarquía científica, técnica o cultural que se pueda organizar. Como tal, se entiende y acepta que sus participantes, a los cuales se les llama congresistas o miembros del congreso, tienen capacidad, nombre y relevancia en el campo o disciplina objeto del congreso¹³.

Los congresos se constituyen en una ocasión excepcional para escuchar en primera persona nuevas líneas de trabajo y un extraordinario espacio para la difusión de conocimientos relevantes y/o novedosos relacionados con la investigación, la docencia y la práctica científica dentro de un área del conocimiento, también permite el intercambio de experiencias profesionales entre los asistentes.

C. En cuanto a la envergadura y geolocalización

Dado el nivel académico que demandan los congresos, estos pueden tener un ámbito regional, nacional e internacional y efectuarse en distintas periodicidades. Es ahí donde se ponen de manifiesto los avances más recientes en el campo del saber del congreso en mención.

IV. ¿CUÁLES SON LAS VENTAJAS DE ASISTIR A UN CONGRESO CIENTÍFICO?

Los congresos científicos ofrecen muchas ventajas, a decir de FRANCISCO JAVIER GONZÁLEZ DE DIOS y otros¹⁴, de un congreso científico se puede esperar lo que se muestra en la tabla siguiente.

13 ORTEGA. *Dinámica de grupos. Técnicas de organización de eventos*, cit., p. 75.

14 FRANCISCO JAVIER GONZÁLEZ DE DIOS, MARÍA INMACULADA GONZÁLEZ MUÑOZ, ADOLFO ALONSO ARROYO Y RAFAEL ALEIXANDRE BENAVENT. "Comunicación científica (II). Congresos científicos (1): Elaboración de resúmenes", en *Acta Pediátrica Española*, vol. 71, n.º 6, 2013, pp. 145 a 149, disponible en [<http://webs.ucm.es/BUCM/med/doc22198.pdf>]

TABLA 1. Ventajas de asistir a un congreso científico

VENTAJA	DESCRIPCIÓN
<i>Formación</i>	Los congresos forman parte de la denominada formación en servicio o formación permanente, como tal, permiten recibir información científica de los expertos en determinadas áreas de estudio y debatirlos. La formación cubre doble vertiente: teórica y práctica.
<i>Actualización</i>	Los congresos nos permiten recoger novedades científicas y actualizar conceptos. Si bien hoy en día la información más actual la obtenemos a través de Internet, el congreso nos permite filtrarla, la mayoría de la cual será publicada con posterioridad en las memorias del congreso o revistas indizadas.
<i>Reunión de profesionales</i>	Lugar de encuentro con los colegas que desempeñan la profesión en otros contextos geográficos, tanto nacionales como del extranjero. Permite intercambiar experiencias mediante el diálogo directo y es una oportunidad para la formación de redes académicas.
<i>Rigor científico y muestra de resultados provisionales</i>	Es uno de los aspectos de mayor trascendencia de los congresos, pues en congresos profesionales existe la instancia de evaluación –con aspectos prefijados– de los trabajos de investigación enviados por sus autores, de los que se cuenta con un panel de especialistas “de área” encargados de coordinar las revisiones según la temática de cada trabajo. Las revisiones se realizan mediante la modalidad <i>doble ciego</i> , donde tanto autores como revisores se mantienen anónimos entre sí. Luego, se comunica a sus autores cuáles fueron las comunicaciones aprobadas y que serán presentadas durante la sesión de posters o de manera expositiva. Este procedimiento contribuye a la calidad científica del congreso, que puede darse desde el número de ponentes y de congresistas participantes.
<i>Generar nuevas ideas y recuperar la motivación profesional</i>	La rutina diaria del trabajo no suele ser el mejor ambiente para pensar en nuevas ideas o para imaginar nuevos proyectos. En un congreso, disponemos de cuatro o cinco días para estar del todo enfocados, pensando en ciencia. Nuestro cerebro se expone a decenas de aplicaciones novedosas y podemos hacer constantes paralelos entre las muchas y diferentes charlas atendidas y la propia investigación. Por tanto, el <i>carácter intensivo</i> de los congresos también influye en la fertilidad de las ideas.

VENTAJA	DESCRIPCIÓN
<i>Aporte cultural</i>	<p>Los congresos suelen tener un programa social complementario a las jornadas de exposición de trabajos, destinados a diversas actividades que se ofrecen y que amplían la formación cultural, social e histórica de los lugares visitados, por ejemplo, el conocimiento del patrimonio arquitectónico, las artes plásticas, las danzas o bailes (en las culturas originarias es considerado como un medio para comprender el universo, las manifestaciones de la naturaleza y la afirmación del sujeto de su propio lugar en el mundo), el teatro, la literatura, el entretenimiento, las exposiciones, etc., que son importantes para promover la interacción entre los ponentes y asistentes al congreso. La asistencia presencial a un congreso nacional o internacional da lugar al denominado <i>turismo profesional o turismo del talento</i>, en los congresos virtuales se promueve el turismo virtual.</p>
<i>Conformar una red de contactos</i>	<p>A los congresos acuden investigadores que comparten ciertos intereses en común. En ocasiones nos reencontramos con conocidos de otros centros, en otras se conoce a especialistas en la misma u otra disciplina, lo que permite crear futuras colaboraciones y expandir el conocimiento para alcanzar objetivos comunes. También puede darse la posibilidad de encontrar nuevas oportunidades profesionales. Por tanto, el congreso es un momento ideal para <i>entrar en contacto</i>, conocerse en persona y entablar conversaciones (en veladas organizadas, pausas-café u otros momentos y espacios afines o espontáneos) de las que puedan surgir estudios compartidos. Hoy, la formación continuada así como el intercambio de información entre profesionales que desarrollan su labor en distintos lugares del mundo, es más rápido y sencillo gracias a la tecnología. No obstante, continúa siendo imprescindible y de un enorme valor el contacto personal entre ellos.</p>
<i>Trabajo colaborativo</i>	<p>Los métodos son cada vez más especializados, es imposible estar al día en todas las técnicas, por lo que se hace indispensable aunar esfuerzos entre investigadores con diferentes perfiles. Además, a la hora de conseguir financiación, los grupos más exitosos son aquellos que son capaces de responder preguntas mediante protocolos novedosos y técnicas variadas, por lo que existe una enorme presión para crear colaboraciones multidisciplinares. Así, los congresos se convierten en verdaderos sitios de empleo donde los investigadores principales o <i>Senior</i> buscan colaboradores, y los científicos <i>Junior</i> promocionan sus habilidades específicas.</p>
<i>Mejorar nuestras propias habilidades</i>	<p>Al escuchar y observar el trabajo de otros, no solo podemos aprender nuevas técnicas e hipótesis y estar al día de resultados novedosos, sino que también aprenderemos a transmitir mejor nuestros propios resultados a través de la exposición oral, charlas o posters.</p>

Durante mucho tiempo y hasta mediados del siglo pasado, los congresos fueron el principal medio de comunicación de las novedades de la ciencia. “Eran los espacios donde se daban a conocer los avances de conocimiento y tenían lugar auténticas primicias en materia científica”¹⁵. Sin embargo, esta primacía cambió a partir de 1960, cuando las revistas profesionales y científicas empezaron a exigir originalidad a los artículos que les llegaban para ser publicados, “muchas revistas científicas comenzaron a incluir en sus cláusulas la condición de originalidad y exclusividad de los artículos de investigación, y se ha hecho con el monopolio de las novedades científicas”¹⁶. Esto ha generado que en los congresos de algunas disciplinas se presenten resultados de investigación que antes han sido publicados en alguna revista.

Pero no toda exclusividad se presenta en las revistas indexadas, es decir, que ha sido listada en alguna base de datos/índice/repositorio de consulta mundial, sino hay quienes presentan investigaciones parciales o resultados preliminares en los congresos que, con las observaciones, preguntas o críticas de los asistentes al congreso, el investigador mejora los procesos, por consiguiente, los resultados finales de investigación, para con posterioridad publicarlo en una revista indexada, lo que como es habitual, traerá a que esa publicación tenga un excelente factor de impacto.

Debido a la importancia de los congresos, la mayoría de los organizadores no solo certifican con el número de horas del evento, sino le asignan créditos académicos, créditos que son convalidados en los estudios formales de universidades cuyos marcos normativos así lo establecen, como la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez en México o la Universidad Nacional Hermilio Valdizán en Perú¹⁷.

15 SANDRA MIGUEL. “Ponencias o artículos: ¿una tensión en la comunicación científica?”, en *Anuario ThinkEPI*, vol. 6, 2012, pp. 127 a 129, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3946201.pdf>], p. 127.

16 Ídem.

17 EDWIN ROGER ESTEBAN RIVERA (coord.). *Modelo educativo*, Huánuco, Universidad Nacional Hermilio Valdizán, 2017, disponible en [<https://www.unheval.edu.pe/educacion/modelo-educativo-unheval/>]; EDWIN ROGER ESTEBAN RIVERA, EWER PORTOCARRERO MERINO, AMANCIO RICARDO ROJAS COTRINA, MARÍA LOURDES PIÑERO MARTÍN y SONIA FIORELLA CALLUPE BECERRA. “La transdisciplinariedad desde el modelo educativo: una experiencia universitaria”, *Revista Inclusiones*, vol. 8, n.º 1, enero-marzo de 2021, pp. 241 a 261, disponible en [<http://revistainclusiones.org/pdf1/22%20Edwin%20et%20al%20VOL%208%20NUM%201%20ENEMAR2021INCL.pdf>].

V. ENFRENTAR LA PANDEMIA Y EL CONFINAMIENTO. DE LO PRESENCIAL A LO VIRTUAL

Nuestros sistemas educativos se han construido a través de la historia “haciendo pie”, entre otros elementos, en la presencialidad, más allá de las experiencias –muchas muy valiosas– que se desarrollan en la educación a distancia, sobre todo en los estudios de posgrado, de pos-títulos docentes y en algunos casos, en el grado universitario.

Hace un año, a consecuencia del confinamiento por el Covid-19 dispuesto por las administraciones gubernamentales de cada país –en nombre de un inducido deseo de seguridad– y para evitar la expansión del virus, las poblaciones fueron y aún son sometidas a prolongadas cuarentenas, mientras que la educación formal en todos los niveles, ciclos y modalidades de enseñanza sufrió la suspensión de la *presencialidad* y tuvo que adecuarse a la educación a distancia. Las universidades que contaban con infraestructura tecnológica implementaron clases con predominancia virtual, pero aquellas que no tenían dicha infraestructura, o en las que sus estudiantes carecían de conectividad a Internet, emplearon otras estrategias como llamadas telefónicas, correos electrónicos, o redes sociales como Facebook o WhatsApp¹⁸.

Esta disparidad refleja grandes desigualdades de orden económico, cultural y social en el acceso a la educación, en nuestro caso, al sistema universitario latinoamericano, a lo largo de los heterogéneos territorios¹⁹, más aún, esta situación de pandemia las profundizó, lo que seguirá como el centro de la preocupación y acción de la política pública.

A pesar de las dificultades encontradas, la inmovilidad o confinamiento social ha permitido masificar la educación sobre el sistema *e-learning*.

El término educación en línea, educación virtual o *e-learning* se emplea para hacer referencia a la enseñanza y

18 Ídem.

19 Según lo expresado por MARÍA LOURDES PIÑERO MARTÍN, EDWIN ROGER ESTEBAN RIVERA, AMANCIO RICARDO ROJAS COTRINA y SONIA FIORELLA CALLUPE BECERRA. “Tendencias y desafíos de los programas de posgrado latinoamericanos en contextos de Covid-19”, *Revista Venezolana de Gerencia*, año 26, n.º 93, enero-marzo de 2021, pp. 123 a 138, disponible en [<https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/34972/36945>].

aprendizaje a distancia que utiliza como medio de transmisión fundamentalmente internet, mediante entornos virtuales de aprendizaje²⁰.

Este tipo de educación permite que el estudiante construya sus aprendizajes según sus tiempos, recursos, ritmos y estilos por lo que fomenta su autonomía.

Las diversas experiencias educativas en *e-learning* han formado un *corpus* teórico que da soporte a un modo de aprendizaje y enseñanza cada vez más importante en los últimos años, que bien direccionado y con los recursos humanos y tecnológicos necesarios, es una buena vía de aprendizaje eficiente y efectivo²¹.

VI. LOS CONGRESOS VIRTUALES. UNA OPORTUNIDAD DE HACER LO POSIBLE

La palabra *virtual* procede del latín medieval *virtualis*, que a su vez deriva de *virtus*, que significa potencia o fuerza. El término *potencia* es clave para este análisis, ya que gracias a este se puede determinar que lo virtual no se opone a lo real, como tradicionalmente se ha pensado, sino a lo actual²². Lo virtual se encuentra en el ámbito de la potencia, de la realidad no efectiva como ya se ha dicho, mientras que lo real efectivo se encuentra del lado de lo ya actualizado.

Por lo tanto, lo virtual es una forma de ser fecunda y potente que favorece los procesos de creación²³. En función del nivel de *inmersión funcional* del usuario, en los congresos en modalidad virtual el sistema es no inmersivo, pues el usuario usa medios con los que puede inte-

20 Ibid., p. 133.

21 EDWIN ROGER ESTEBAN RIVERA, ANDRÉS AVELINO CÁMARA ACERO y MARÍA DEL CARMEN VILLAVICENCIO GUARDIA. “La educación virtual de posgrado en tiempos de Covid-19”, *Revista de Estilos de Aprendizaje*, vol. 13, n.º especial, 2020, pp. 82 a 94, disponible en [<http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2241/3243>].

22 PIERRE LÉVY. ¿Qué es lo virtual?, Barcelona, Paidós Ibérica, 1999.

23 TOMÁS ALBALADEJO MAYORDOMO. *Teoría de los mundos posibles y macroestructura narrativa*, Alicante, Universidad de Alicante, 1998, disponible en [https://www.academia.edu/42138600/TEORÍA_DE_LOS_MUNDOS_POSIBLES_Y_MACROESTRUCTURA_NARRATIVA_ANÁLISIS_DE_LAS_NOVELAS_CORTAS_DE_CLARÍN].

ractuar con distintas personas en tiempo real, de manera sincrónica. Ofrece un mundo alternativo a través de la pantalla de un ordenador, con lo cual se abaratan los costos y la participación del usuario se hace mucho más accesible. Así, la virtualización no solo acelera procesos ya conocidos, sino que inventa velocidades nuevas y espacios y tiempos cambiantes. Un mundo infovirtual es un espacio de posibilidades, es decir, tiene condiciones como alternativa a la presencialidad, que tiene a favor darnos una auténtica participación: ya no existe un protagonista con el que identificarse como en el cine, sino que nosotros mismos somos los protagonistas.

Desde el inicio de la crisis sanitaria, muchas compañías, sociedades, incluidas las instituciones educativas, se han visto obligadas a reinventarse y a buscar otras vías para seguir con sus planes iniciales y/o actividades programadas. Así, en algunos casos, la posibilidad de realizar un congreso virtual u *online* se ha vuelto una solución que *a priori* no se vislumbraba, pero que reúne las condiciones ideales en tiempos de confinamiento.

Un congreso científico virtual es una reunión de connotados académicos de un determinado campo del saber que exponen los resultados de sus investigaciones ante un público que tiene la oportunidad de preguntar o realizar críticas en tiempo real. El espacio físico que es característica de un congreso presencial, es reemplazado por un espacio virtual, sea una plataforma virtual o aplicaciones de videoconferencia. Entre las plataformas más empleadas tenemos a ATutor, Canva, Chamilo, Claroline, Classroom, COFFEE, CourseSites by Blackboard, Didactalia, Docebo, Dokeos, Ecaths, Edmodo, Eduteka, ILIAS, LON-CAPA, LRN, Mahara, mCourser, Meet, Moodle, NEO LMS, Openswad, RCampus, Sakai, Schoology, SocialGO, Teachstars, Tiching, Twiducate, Udemey, WebRoom²⁴. Entre los aplicativos de videoconferencia más conocidos tenemos a Zoom, Meet, Teams, Jitsi, Cisco Webex, Skype, FreeConference.

Así, en 2020 se desarrollaron, entre otros, los siguientes congresos: IX Congreso 2020, El rol de los estudios de población tras la pandemia de Covid-19 y el desafío de la igualdad en América Latina y el Caribe, organizado por por la Asociación Latinoamericana de Población; I Congreso de Investigación e Innovación Multidisciplinario Virtual

2020, organizado por la La Universidad Norbert Wiener (Perú); II Congreso Internacional: Educación de Posgrado en Educación, organizado por la Red de Investigación de Posgrado en Educación (Perú); 48 Congreso 2020 en modalidad virtual, organizado por la Sociedad Argentina de Genética (Argentina); IX Congreso Iberoamericano de Aprendizaje Mediado por Tecnología CIAMTE 2020, organizado por la Universidad Nacional Autónoma de México.

VII. LO PRAGMÁTICO Y FUNCIONAL DE LOS CONGRESOS VIRTUALES

La popularidad de este tipo de eventos se ha disparado durante esta pandemia del Covid-19, lo que nos conduce a describir algunos aspectos interrelacionados y comunes que podemos identificar por sus efectos prácticos y beneficiosos.

TABLA 2. Ventajas de los congresos científicos virtuales

VENTAJA	DESCRIPCIÓN
<i>Facilitan la presencia de ponentes internacionales</i>	<p>Los sistemas tecnológicos actuales permiten crear un congreso totalmente en línea. Un sitio bien iluminado y sonorizado, los instrumentos necesarios y el mundo en una pantalla digital.</p> <p>Puede ser muy útil cuando se busca reunir a personalidades de una misma temática dispersos por varios lugares y hasta permitir que interactúen entre ellos, desde donde se encuentran.</p> <p>Para el expositor supone una ventaja, porque le permite desarrollar sus ponencias desde un sitio familiar, más cómodo y relajado. Obtiene presencia y visibilidad sin moverse de su casa o lugar de trabajo. Tiene la posibilidad de hablar de los aportes de su trabajo. Se puede mantener una comunicación antes, durante y después del evento.</p>
<i>Facilita el uso de nuevas tecnologías</i>	<p>En algunas disciplinas –que reportan cambios rápidos–, el poder intercambiar información en línea es muy útil para técnicos y profesionales. Estos, por ejemplo, pueden dar a conocer novedades tecnológicas o nuevos métodos, en vivo.</p>

VENTAJA	DESCRIPCIÓN
<i>Posibilitan la asistencia de más participantes</i>	<p>Los congresos virtuales o eventos que incluyan esta modalidad permiten la asistencia de un mayor número de participantes.</p> <p>Para el participante supone también un valor adicional porque puede acceder a contenidos únicos, de su interés y sin desplazarse. Se nutre con los diferentes puntos de vista aportados por numerosos especialistas, lo que agrega la riqueza de la diversidad.</p> <p>Puede escuchar cada ponencia a su ritmo y en un espacio tranquilo. La conexión en línea le permite hacer preguntas o participar de las promociones que se ofrezcan durante el evento. Para el organizador, además del cumplimiento de los objetivos propuestos, tiene también el beneficio económico adicional, por más exiguuo que este sea.</p>
<i>Incrementan la difusión del congreso</i>	<p>La tecnología de las comunicaciones y el marketing digital permiten ampliar la difusión, acortan los tiempos y maximizan su alcance.</p> <p>Las redes sociales posibilitan la segmentación adecuada de los potenciales interesados. El marketing por correo electrónico acerca la información de los contenidos a más personas, además permite un seguimiento inteligente hasta alcanzar el objetivo final de la participación.</p> <p>Instrumentos como el chat en línea, facilitan al usuario una conexión remota más cercana y amable.</p>
<i>Suponen un gran ahorro para los organizadores</i>	<p>Los gastos de logística, disponer de tiempo, recursos materiales, personal afectado por la organización, etc., pueden reducirse al mínimo al tratarse de un evento virtual, o bien minimizarse en sus costos.</p> <p>Se pueden evitar los gastos de traslado de los expositores internacionales, su estadía, desplazamientos y actividades adicionales.</p>
<i>Se pueden realizar venta de productos</i>	<p>En los congresos virtuales, los productos propios del congreso como de los patrocinadores, pueden ser ofrecidos para la venta. En un congreso virtual la plataforma digital permite que las ventas puedan seguir realizándose después de concluido el evento académico.</p>

VENTAJA	DESCRIPCIÓN
<i>Se pueden transmitir en tiempo real, streaming</i>	<p>La transmisión del evento se puede disfrutar en línea, de modo confiable y en alta calidad o de forma diferida. Así los asistentes virtuales pueden adaptar su participación a los horarios que les sean más convenientes.</p> <p>Los ponentes virtuales por su parte, tendrán la posibilidad de elegir el mejor momento para exponer, dentro del horario y de los días que dure el evento.</p> <p>Ofrecer todas estas posibilidades de acceso y participación otorga un valor agregado a la entidad organizadora. Esto es percibido tanto por el ponente como por el asistente, como un beneficio y ventaja que se le otorga.</p>
<i>El idioma no es un impedimento</i>	<p>Este aspecto ya no es más un inconveniente para la participación en un evento bien organizado. La traducción simultánea de los expositores a todos los idiomas convierte un evento local en uno internacional.</p> <p>Lo mismo sucede con las herramientas utilizadas para la difusión de los contenidos antes, durante y después del evento.</p> <p>En la actualidad, la barrera del idioma no es una dificultad ni para viajar a los lugares más exóticos del planeta. La aparición de audifonos traductores, permite convertir nuestro idioma a muchos otros.</p>

Por ello, CHIARA BALDOVÍ organizadora de Congresos Virtuales para Latinoamérica y España cree que una vez que pase esta crisis sanitaria, la popularidad y la demanda de este tipo de congresos seguirá al alza, ya que quienes no conocían esta opción la vislumbran también para un futuro a corto y mediano plazo²⁵.

Si hay una solución, por qué no la vamos a implementar, los límites nos los ponemos nosotros. Hoy en día, existen muchas herramientas *online* gratuitas que permiten invitar a los asistentes, entrevistar a expertos por videollamada y emitir esos contenidos a miles de personas al mismo tiempo. Tener la tecnología adecuada –ante esta situación– es una decisión muy acertada y, por tanto, crear congresos virtuales puede brindar experiencias positivas e informativas a los asistentes.

25 ESTEFANÍA OLIVER. “Los congresos virtuales y online como solución al confinamiento”, en *Crónica Global*, 27 de marzo de 2020, disponible en [https://cronicaglobal.lespanol.com/creacion/vida-tecky/congresos-virtuales-como-solucion-confinamiento_331995_102.html].

Empero, las comunidades virtuales no nacen por los efectos del Covid-19, las comunidades virtuales tienen su origen en la última década del siglo pasado. entendiéndose a la comunidad virtual como

... agregaciones sociales que emergen de la red cuando un número suficiente de personas entablan discusiones públicas durante un tiempo lo suficientemente largo, con suficiente sentimiento humano, para formar redes de relaciones personales en el ciberespacio²⁶.

Facebook y Twitter son ejemplos de comunidades sociales virtuales.

Desde la última década del siglo pasado, cobran importancia las comunidades virtuales de aprendizaje –CVA–, al masificarse el uso de Internet y de las computadoras. Por un lado, los profesores las incorporan en forma paulatina como una estrategia educativa y didáctica en su práctica docente y comienzan a aprovecharlas como un medio de enseñanza, y por otro, los estudiantes las utilizan como medio y retroalimentación de sus aprendizajes formales²⁷. En estas condiciones, la virtualidad se convierte en un complemento de las clases presenciales. Por lo general, los trabajos de los estudiantes son presentados en las plataformas virtuales.

VIII. INNOVACIÓN, TECNOLOGÍA Y SOSTENIBILIDAD

Las sociedades científicas o instituciones académicas organizadoras de congresos virtuales, demandan innovación en los sistemas de gestión de contenidos, en producción audiovisual e incluso en formación en línea. También resulta imprescindible la utilización de sistemas de acreditación innovadores, que aporten un análisis detallado de los datos del comportamiento de los asistentes: presencia en las sesiones, niveles y comparativas de afluencia, valoración de las jornadas, etc.

26 HOWARD RHEINGOLD, citado en LIÉTER ELENA LAMÍ RODRÍGUEZ DEL REY, MARÍA ELENA RODRÍGUEZ DEL REY RODRÍGUEZ y MARÍA GERTRUDIS PÉREZ FLEITES. “Las comunidades virtuales de aprendizaje: Sus orígenes”, en *Universidad y Sociedad*, vol. 8, n.º 4, septiembre-diciembre de 2016, pp. 91 a 99, disponible en [<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/465/499>], p. 94.

27 Ídem.

El pre y pos congreso son partes esenciales abiertas para aprender y mejorar, la tecnología en ese punto juega un papel importante, dado que mientras las mentes estudiosas comienzan a preparar sus ponencias, la organización del evento se pone en marcha. Así muchos de nosotros hemos experimentado la activación de una “App” para que los participantes dispongan de toda la información relativa al congreso, que incluye los resúmenes diarios y con posibilidades de descarga en todo tipo de dispositivos (*smartphones, tablets* y ordenadores).

En tiempos actuales es imprescindible la incorporación de estos medios y otros recursos informáticos tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como de estas actividades de formación propias de la educación superior, porque “determina el perfil de la universidad moderna, lo cual, supone un proceso integral que fomente el aprendizaje autónomo e implique la creación de una cultura para la apropiación crítica del conocimiento”²⁸.

IX. LA GESTIÓN A CARGO DE LOS ORGANIZADORES DE LOS CONGRESOS VIRTUALES. ASPECTOS QUE SUBYACEN

Este largo confinamiento nos hizo tomar conciencia de que estamos inmersos en un mundo cada más veloz y ansioso por las novedades, más precario respecto a la estabilidad de las cosas, vertiginoso en cambios y transformación, agotador por el estrés que significa “adaptarse” a diario para sobrevivir al estado de cosas, pero curiosa y saludablemente también, con iniciativas y modos creativos de avanzar en estos nuevos escenarios.

Ante este estado de cosas, que irrumpe en nuestras vidas y rutinas de normalidad, algo rompe con el ansiado equilibrio. Además, esta crisis llegó en un momento en que nos acostumbrábamos a que todo resultara como esperábamos, a no encontrar oposición y a buscar la eficiencia permanente. Las cosas cambiaron y aumentaron en su tipo, crudeza, velocidad, tamaño y cantidad. También aparecieron otras

28 MILAGRO DE LA CARIDAD RODRÍGUEZ ANDINO e HILDA MARÍA BARRAGÁN SÁNCHEZ. “Entornos virtuales de aprendizaje como apoyo a la enseñanza presencial para potenciar el proceso educativo”, *Killkana Sociales; Revista de Investigación Científica*, vol. 1, n.º 2, 2017, pp. 7 a 14, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6297476>], p. 7.

turbulencias mientras el mundo intentaba buscar calmarse y tener claridad ante tanta confusión reinante. Sin embargo, algunas décadas antes de este acontecimiento global, el enfoque de una transformación radical ya preocupaba por sus implicaciones, por ejemplo, nuevos paradigmas introducidos por la mediación tecnológica, rupturas de creencias globales, la tecnología en su avance e implementación a nivel mundial, el desequilibrio del ecosistema y las volátiles economías, situaciones entre otras que contribuyeron a este panorama.

Estos abruptos y obligados cambios hicieron que las autoridades académicas sumados los organizadores de los congresos, tuvieran que implementar otros recursos que funcionen y hallar la mejor *adaptación* ante lo que se vive, cambios que les permitieran seguir adelante. Nos referimos a adoptar liderazgos ejecutivos bien definidos, atentos a lo que pretende cumplir cada universidad y esta actividad programada de congreso, al pensar y desarrollar las estrategias y líneas de acción más pertinentes.

Estas circunstancias nos interpelan con más interrogantes que respuestas, porque se han multiplicado las variables que escapan del todo a nuestro control, aunque estemos obsesionados con el devenir, los planes y las predicciones, el más reciente punto de inflexión colectivo nos ha dejado claro que a veces no alcanza para asumir lo que nos pasa.

Necesitamos un inventario de herramientas para navegar la incertidumbre, con premisas que nos permitan anticipar problemas, flexibilidad, disposición y apertura para modificar condiciones y modos de trabajo, comprender la interdependencia de las variables, centrar nuestra atención en el conocimiento aplicable, en el desarrollo de habilidades, en el uso de información y en la gestión de las emociones para que menos aspectos de la marea pandémica nos tomen por sorpresa, además, que aquellas situaciones que no podamos prever o pronosticar, sean solucionadas apelando a nuestra experiencia, a las realidades alternativas, posibles, para aprovechar las situaciones como buenas oportunidades, de modo que puedan moverse entre la continuidad y el cambio en un mundo oscilante, incierto y complejo.

X. ALGUNAS CERTEZAS CONCLUSIVAS, ABIERTAS A SEGUIR PENSANDO

El contexto de la pandemia impactó a nivel mundial, en toda la vida social y las comunicaciones, las autoridades universitarias y los organizadores se dieron cuenta que ese congreso presencial no se podía hacer y se presentaron las dudas acerca de si atrasar la fecha o bien tomar el desafío de buscar otro modo de llevarlo a cabo... la opción fue hacerlo virtual. Hoy, queremos desarrollar todos los recursos que nos ha dado la virtualidad para cubrir el bache que genera esta ausencia de contacto físico en el mismo espacio.

Pensamos que era la oportunidad –en esa cuarentena– para demostrar que las tecnologías nos permiten tener una dinámica creativa de trabajo, en donde también se pudiera replicar el *networking*, sin extrañar lo presencial, desarrollando innumerables canales distintos de vinculación que antes no utilizábamos.

El deseo de comunicarse con expertos de diferentes lugares y compartir sus experiencias ha sido una de las claves para vencer muchos desafíos, lo esencial es tener muy claro que la tecnología es un medio, que todos sus dispositivos (según su disponibilidad material en cada universidad) son verdaderos recursos, pero no fines, pues su integración creciente y deseada supone un profundo cambio en las formas.

La demostración de un gran compromiso y pasión por brindar una instancia de excelencia académica, en la que todos hicieron un gran esfuerzo para adecuarse a estas necesidades y facilitar los medios de acceso bajo esta nueva modalidad, distinguimos y apreciamos la rápida adaptación de todos los participantes, cada uno en su rol.

Hubo una amplia producción y desarrollo de tutoriales, con intervención de áreas estratégicas en lo técnico, de soporte y asistencia, que se brindaban a los participantes todas las herramientas informáticas disponibles con la posibilidad de generar contacto en tiempo sincrónico y/o asincrónico, un aspecto muy fundamental.

Se trata de un camino de aprendizaje que toda la comunidad científica y educativa universitaria tuvo que atravesar y continúa, que se sostiene con un gran trabajo en equipo, colaborativo, de comunicación, en redes interdisciplinarias, atentos a la creación de valor, a la transformación de la realidad, a la gestión del cambio, enfatizando la creatividad y la innovación, junto a la toma de decisiones con responsabilidad social.

La realización de congresos virtuales pone en evidencia que “las tecnologías de la información y la comunicación –TIC– ofrecen nuevas oportunidades de aprendizaje en una sociedad interconectada, donde su uso se ha hecho fundamental”²⁹. Consideramos entonces que los eventos virtuales como los congresos, llegaron para quedarse, las posibilidades de tener eventos de alcance mundial con solo un *click* y el bajo costo que representa en comparación con instancias presenciales son difíciles de mejorar, pero como siempre, el factor humano es el alma de los encuentros y lo que promueve la vinculación, virtualidad para lo masivo y presencialidad para lo exclusivo serán entonces una buena combinación a futuro.

Este tipo de coyuntura nos empujó al uso obligado de las herramientas tecnológicas y hace que las personas empiecen a entender los beneficios que trae consigo utilizar la virtualidad acoplado a todo lo que es la vida diaria y profesional. Por este motivo, de acá en adelante de seguro comenzaremos a convivir con una modalidad híbrida pos pandemia. Tal vez el presencial absoluto dejará de existir para tener, como decíamos, un híbrido, con la mayor parte de la gente participando en forma virtual o semi virtual, en tiempos sincrónicos y asincrónicos. Más allá de esta situación particular, ya hace años que la educación trabaja por integrar mecanismos de comunicación no presencial directa.

En forma progresiva nos hemos convertido en exploradores de superficies “líquidas”³⁰ para navegar en el océano tecnológico, en experimentadores protagónicos ante esa nueva eclosión de canales comunicativos y en línea, atravesamos la barrera que separa lo actual de lo virtual³¹ para formar parte de una difusa noción de realidad.

Pasamos de la perspectiva renacentista que utiliza la profundidad expresiva (luz, textura, simetría...) con tal fuerza real en los escenarios y la figura humana, de la que nos ofrece una visión directa como

-
- 29 MARÍA JOSÉ CUETOS REVUELTA, LUCÍA GRIJALBO FERNÁNDEZ, ELENA ARGÜESO VACA, VANESSA ESCAMILLA GÓMEZ y RUTH BALLESTEROS GÓMEZ. “Potencialidades de las TIC y su papel fomentando la creatividad: percepciones del profesorado”, en *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 23, n.º 2, 2020, pp. 287 a 306, disponible en [<http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/26247/21103>], p. 287.
- 30 ZYGMUNT BAUMAN. *Modernidad líquida*, México D. F., Fondo de Cultura Económica, 2003.
- 31 GILLES DELEUZE y CLAIRE PARNET. *Lo actual y lo virtual. Diálogos*, 2.ª ed., Paris, Flammarion, 1996.

hace lo presencial físico en nuestra relacionalidad, a lo opuesto, que es la perspectiva del cubismo, pues trata las formas de la naturaleza por medio de figuras geométricas, fragmenta, cuadrícula las superficies. Se adopta así la llamada “perspectiva múltiple” desde la que se representa un objeto en “partes” en un mismo plano. Es lo que sucede hoy con nuestra corporeidad física reducida a la imagen fragmentada –como un objeto recortado– de un sujeto que aparece en coexistencia con otros, tal como se ve en las pantallas durante las videoconferencias o reuniones por medio de las actuales plataformas, es la dinámica de este trueque perpetuo entre lo virtual y lo actual, definido y actualizado por medio de un cristal.

Por último, invitamos a la reflexión sosegada acerca de lo virtual, la magnitud con que se dio en este tiempo de coronavirus, de modo específico en los congresos virtuales, que quizá muchos de nosotros tuvimos la experiencia de organizar o participar. Mientras tanto, existan las restricciones y los confinamientos a los que ajustarse y adaptarse, deberemos estar en línea.

Nuestra respuesta y las diversas evidencias dadas por los congresos virtuales realizados en 2020, año inolvidable por cierto, nos permiten concluir que, ante los tiempos venideros en los que se planifiquen estas actividades académicas de prestigio, sus organizadores se hallan “dispuestos” –a encontrar en el conocimiento ayuda– y por la experiencia vivida “preparados” con juicio y sabiduría, porque como bien se expresó en la *Antígona* de SÓFOCLES (496-406), “Muchas son las cosas admirables, / mas ninguna que el hombre hay más admirable”. En estos momentos, en los que toda la humanidad está en riesgo, quienes se dedican a esta noble labor de la educación (desde el rol que sea) tienen una tarea histórica, de responsabilidad social y altamente científica.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBALADEJO MAYORDOMO, TOMÁS. *Teoría de los mundos posibles y macroestructura narrativa*, Alicante, Universidad de Alicante, 1998, disponible en [https://www.academia.edu/42138600/TEORÍA_DE_LOS_MUNDOS_POSIBLES_Y_MACROESTRUCTURA_NARRATIVA_ANÁLISIS_DE_LAS_NOVELAS_CORTAS_DE_CLARÍN].

- BAUMAN, ZYGMUNT. *Modernidad líquida*, México D. F., Fondo de Cultura Económica, 2003.
- CUETOS REVUELTA, MARÍA JOSÉ; LUCÍA GRIJALBO FERNÁNDEZ, ELENA ARGÜESO VACA, VANESSA ESCAMILLA GÓMEZ y RUTH BALLESTEROS GÓMEZ. “Potencialidades de las TIC y su papel fomentando la creatividad: percepciones del profesorado”, en *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 23, n.º 2, 2020, pp. 287 a 306, disponible en [<http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/26247/21103>].
- DE LA SERNA RAMOS, MARÍA y MARTA ESCUDERO LÓPEZ-CEPERO. *Guía de organización de congresos, eventos feriales y exposiciones*, Madrid, Síntesis, 2017.
- DELEUZE, GILLES. *Diferencia y repetición*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2002, disponible en [http://www.medicinayarte.com/img/diferencia_y_repeticion.pdf].
- DELEUZE, GILLES y PARNET C. *Lo actual y lo virtual. Diálogos*, 2.ª ed., Paris, Flammarion, 1996.
- EC BRANDS. “Estas son las claves para organizar un congreso científico-médico”, en *El Confidencial*, Madrid, 6 de noviembre de 2019, disponible en [https://www.elconfidencial.com/empresas/2019-11-06/empresas-congresos-profesionales-bra_2306447/].
- ESTEBAN RIVERA, EDWIN ROGER (coord.). *Modelo educativo*, Huánuco, Universidad Nacional Hermilio Valdizán, 2017, disponible en [<https://www.unheval.edu.pe/educacion/modelo-educativo-unheval/>].
- ESTEBAN RIVERA, EDWIN ROGER; ANDRÉS AVELINO CÁMARA ACERO y MARÍA DEL CARMEN VILLAVICENCIO GUARDIA. “La educación virtual de posgrado en tiempos de Covid-19”, *Revista de Estilos de Aprendizaje*, vol. 13, n.º especial, 2020, pp. 82 a 94, disponible en [<http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2241/3243>].

ESTEBAN RIVERA, EDWIN ROGER; EWER PORTOCARRERO MERINO, AMANCIO RICARDO ROJAS COTRINA, MARÍA LOURDES PIÑERO MARTÍN y SONIA FIORELLA CALLUPE BECERRA. “La transdisciplinariedad desde el modelo educativo: una experiencia universitaria”, *Revista Inclusiones*, vol. 8, n.º 1, enero-marzo de 2021, pp. 241 a 261, disponible en [<http://revistainclusiones.org/pdf1/22%20Edwin%20et%20al%20VOL%208%20NUM%201%20ENEMAR2021INCL.pdf>].

GONZÁLEZ DE DIOS, FRANCISCO JAVIER; MARÍA INMACULADA GONZÁLEZ MUÑOZ, ADOLFO ALONSO ARROYO y RAFAEL ALEIXANDRE BENAVENT. “Comunicación científica (II). Congresos científicos (1): Elaboración de resúmenes”, en *Acta Pediátrica Española*, vol. 71, n.º 6, 2013, pp. 145 a 149, disponible en [<http://webs.ucm.es/BUCM/med/doc22198.pdf>].

JIJENA SÁNCHEZ, ROSARIO. *Cómo organizar eventos con éxito*, 2.ª ed., Buenos Aires, Ugerman Editor, 2014.

LAMÍ RODRÍGUEZ DEL REY, LIÉTER ELENA; MARÍA ELENA RODRÍGUEZ DEL REY RODRÍGUEZ y MARÍA GERTRUDIS PÉREZ FLEITES. “Las comunidades virtuales de aprendizaje: Sus orígenes”, en *Universidad y Sociedad*, vol. 8, n.º 4, septiembre-diciembre de 2016, pp. 91 a 99, disponible en [<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/465/499>].

LÉVY, PIERRE. *¿Qué es lo virtual?*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1999.

LIPOVETSKY, GILLES. *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*, Barcelona, Editorial Anagrama, 2007.

MIGUEL, SANDRA. “Ponencias o artículos: ¿una tensión en la comunicación científica?”, en *Anuario ThinkEPI*, vol. 6, 2012, pp. 127 a 129, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3946201.pdf>].

- OLIVER, ESTEFANÍA. “Los congresos virtuales y online como solución al confinamiento”, en *Crónica Global*, 27 de marzo de 2020, disponible en [https://cronicaglobal.elespanol.com/creacion/vida-tecky/congresos-virtuales-como-solucion-confinamiento_331995_102.html].
- ORTEGA, OSWALDO. *Dinámica de grupos. Técnicas de organización de eventos*, Bogotá, Ecoe Ediciones, 2016.
- PIÑERO MARTÍN, MARÍA LOURDES; EDWIN ROGER ESTEBAN RIVERA, AMANCIO RICARDO ROJAS COTRINA y SONIA FIORELLA CALLUPE BECERRA. “Tendencias y desafíos de los programas de posgrado latinoamericanos en contextos de Covid-19”, *Revista Venezolana de Gerencia*, año 26, n.º 93, enero-marzo de 2021, pp. 123 a 138, disponible en [<https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/34972/36945>].
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Lengua Española*, 23.ª ed., 2014, disponible en [<https://dle.rae.es>].
- RODRÍGUEZ ANDINO, MILAGRO DE LA CARIDAD e HILDA MARÍA BARRAGÁN SÁNCHEZ. “Entornos virtuales de aprendizaje como apoyo a la enseñanza presencial para potenciar el proceso educativo”, *Killkana Sociales; Revista de Investigación Científica*, vol. 1, n.º 2, 2017, pp. 7 a 14, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6297476>].

CAPÍTULO SEGUNDO

¿Cuándo, cómo y por qué cuantificar
en la investigación educativa?
La falsa oposición de cualificación y
cuantificación. El problema del acceso a la
subjetividad, a los grupos, a los derechos

GERMÁN VARGAS GUILLÉN³²

*A JUAN AMÓS COMENIO (1592-1670),
trescientos cincuenta años después de su partida*

En este estudio pretendemos presentar una visión de la investigación cuantitativa, bajo el entendido de que otros colegas harán lo propio, a fondo, con respecto a la investigación cualitativa. Como se sabe, nuestra especialidad es la fenomenología, enfoque muy querido en la investigación cualitativa, en muchos sentidos, una perspectiva in-

32 ORCID: [<http://orcid.org/0000-0001-6156-799X>]; e-mail [gevargas@pedagogica.edu.co], Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

telectual detractora de la cuantificación, del empirismo, del naturalismo, del realismo y del positivismo³³. Lo que queremos explorar aquí es precisamente la necesidad de integrar en la fenomenología –que es un estudio de *lo que aparece*, de *lo que se muestra*– la noción fuerte de *dato* y su relación con la *evidencia*, desde nuestra perspectiva, avanzamos en la dirección de dar a conocer cómo se concibe la realidad y el sustento epistemológico en la práctica del investigador cuantitativo, de ahí que este estudio verse sobre la pregunta ¿cuándo, cómo y por qué cuantificar en la investigación educativa?, además de la falsa oposición de cualificación y cuantificación, el problema del acceso (a la subjetividad, a los grupos, a los derechos), en cierto modo, lo que pondremos en discusión exige diferenciar *educación* (más accesible en lo cuantitativo), *pedagogía* (de manera intrínseca cualitativa), pero además qué hacer con investigaciones sobre la *didáctica*, la *enseñanza*, el *currículo*.

Por lo general, quienes hacen investigación práctica avanzan sin tener en cuenta los fundamentos epistemológicos de esta, por ejemplo, por qué trabajar con muestras, por qué generalizar resultados en la investigación cuantitativa –no necesariamente en la investigación cualitativa–, por qué validar instrumentos, por qué el investigador debe mantener su “independencia” o “neutralidad valorativa”, es decir, este estudio se orienta a fundamentar el proceder en la investigación cuantitativa³⁴.

En el fondo, en lo que centramos la atención es una “fenomenología del dato” o una “fenomenología de las decisiones racionales basadas en la evidencia”, dos polos de una misma y única tensión, a saber, la reducción de *lo que hay a esfera de propiedad*, esta tal fenomenología

33 En muchos sentidos, esta es la *cosa misma* que motiva y que se discute en GERMÁN VARGAS GUILLÉN. *Filosofía, pedagogía, tecnología*, Bogotá, Editorial Aula de Humanidades, 2004, en especial en los capítulos III, “De la tensión entre el investigador y el método” y IV, “Interdisciplinariedad e investigación cualitativa en educación”.

34 En nuestra opinión, una obra clásica para ver estos enlaces y, en especial, la pregunta por la *validez* ha tenido su eclosión en la obra clásica de CAMPBELL y STANLEY, se trata de una obra de investigación educativa que migró al conjunto de las ciencias sociales. Cfr. DONALD T. CAMPBELL y JULIAN C. STANLEY. *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2011, disponible en [<https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/campbell-stanley-disec3b10s-experimentales-y-cuasiexperimentales-en-la-investigacion3b3n-social.pdf>].

en educación y en pedagogía es una condición necesaria para llegar a comprender que es falsa la presunta oposición entre investigación cuantitativa e investigación cualitativa, y que antes bien, una y otra pueden usar bajo criterios y controles críticos tanto las estadísticas como los *informes en primera persona*.

I. NO ES QUE LA CIENCIA POSITIVA SEA UN ENGAÑO Y SUS RESULTADOS MERAMENTE APARENTES, ES QUE, POR ASÍ DECIRLO, DECAPITA LA SUBJETIVIDAD³⁵

A veces necesitamos datos como qué edad tienen los maestros vinculados al personal activo en la carrera docente; cuánto cuesta la nómina de maestros; cuál es la cifra de ideal para un curso de enseñanza de la lecto-escritura; qué rango de edad promedio es la ideal para la enseñanza de esta; qué tamaño de los grupos propicia un mayor índice de aprendizaje y rendimiento de los estudiantes; cuántas horas se requiere, con cuántos maestros y con qué costos, para atender las diferencias individuales. Estas son preguntas relevantes para hacer la planificación educativa, para proyectar los costos del relevo, para preparar las generaciones de relevo, para incrementar los rendimientos de los niños en las primeras letras, para atender a los estudiantes con miras a su rendimiento, al cabo, para democratizar la educación, este tipo de preguntas no se pueden resolver en forma cualitativa o sus respuestas serían, al menos, incompletas.

Ahora bien, cómo perciben los alumnos los roles de género de sus maestros, la puesta en escena (*performance*) de estos roles; por qué los jóvenes tienden a poner la carrera docente por fuera de sus intereses; cómo se experimenta la vida, en *primera persona*, en cursos de mayor o menor tamaño; qué sentido tiene la formación, la educación, la enseñanza en sujetos de carne y hueso. Todas estas son cuestiones sobre las que la cuantificación es excedente, acaso inoportuna, no implica que no se pueda llegar a tener encuestas nacionales sobre estos tópicos, antes bien las cuestiones que se plantean en ellas emergen con sentido de aproximaciones cualitativas y, a su turno, el refinamiento en la lectura de los datos tiene de nuevo un soporte en las indagaciones sobre la vivencias en *primera persona*, de ahí la pregunta cuándo, cómo y por qué cuantificar en la investigación educativa.

Nuestra aproximación parte del supuesto según el cual la *decisión racional exige información*, desde CLAUDE ELWOOD SHANNON³⁶ se entiende esta última como un proceso de reducción de *incertidumbre*, la certeza cuya contraparte es la incertidumbre, es ante todo un *estado psicológico*, no tiene que ver con la *verdad* sino con la *creencia* en la eventual ocurrencia de los *hechos*, esta es la gran contribución de THOMAS BAYES³⁷, en rigor, no ofrece leyes ni garantías de una explicación causal.

Es pues el intento de responder a la pregunta cómo podemos lidiar con la incertidumbre la que abre el horizonte de la probabilidad como eje de una concepción epistemológica en la que se intenta establecer cómo dadas unas determinadas condiciones, se consideran correlaciones que hacen comprensibles *ocurrencias* de *eventos* asociados a ellas, pero en última instancia, su realización se puede registrar –y en efecto, se registra– como una suerte de *historial* que da cuenta mediante *datos* de la ocurrencia de los hechos, este registro permite *creer* en la eventual ocurrencia de un fenómeno sobre la base de esa *historia*, pero no genera garantías deterministas que aseguren que de manera inflexible algo ha de ocurrir.

En cierto modo, si algo puede aparecer como núcleo cualitativo de la investigación es la introducción de la *probabilidad*, por supuesto, esta puede recurrir a la cuantificación e incluso se puede llevar a cabo bajo criterios muestrales que con rigor metodológico permitan ajustar cada vez más los instrumentos de medición, pero la probabilidad además está presente cuando la investigación es *uno a uno* o cuando se investiga sobre la base de casos –sea que se estudien “en profundidad”, con encuestas, con observación participante, etc.–.

Si se quiere poner un punto de comparación entre las formas de aproximarse a los *hechos* se podría ver cómo hay investigaciones que recurren a grandes datos –por ejemplo, estadísticas basadas sobre encuestas estatales o nacionales– como un extremo, mientras que otro puede estar constituido por la referencia al sujeto, a su *propiocepción*, como cuando se lleva a cabo la introspección. En el primer caso, se pueden tener datos que dan cuenta de posibles relaciones sincrónicas e incluso, del análisis del comportamiento en la línea de tiempo en

36 Petoskey, Michigan, 30 de abril de 1916 - Medford, Massachusetts, 24 de febrero de 2001.

37 Londres, ?, 1702 - Royal Tunbridge Wells, UK, 7 de abril de 1761.

diacronía o sus correlaciones. En el segundo caso, del mismo modo, se pueden hacer cortes transversales y longitudinales que bien pueden buscar describir la vivencia de sujetos particulares en un momento del tiempo o en reconstrucciones en el devenir del mismo.

Dos conceptos, como se ve, tienen relevancia: hecho y dato. El *hecho* –*factus, factum*– da cuenta de lo que sucede, de lo que acontece, de lo que hay, una suerte de *caso* relativo a una *cosa*, en cambio el *dato* –*datum* “lo que se da”–, hace relación a la información que se puede reportar sobre los hechos con miras a derivar las consecuencias de estos, se evidencia así que sería un recorte delimitar su comprensión a las cifras, aunque desde luego se las pueda tener incluso en el modo de guarismos y con la posibilidad de tratamiento algorítmico.

Ahora bien, los hechos son parte de las *manifestaciones* de las cosas, mientras los datos son del orden del *aparecer*, si se quiere, unos son del orden óntico (*modus essendi*), otros del orden cognitivo (*modus cognoscendi*), entonces, se puede ver ahora que unas y otras son en su estructura *fenómeno*, ingredientes del fenómeno. Como se sabe, este es lo que *se presenta a la luz* y, al mismo tiempo, *se manifiesta* –como algo que es en sí un *acaecer en las cosas*– y *aparece* –o tiene sentido para alguien y tiene sentido en la medida en que ese alguien lo destaca, le da valor–.

Ahora podemos decir que los *fenómenos* no son propiedad ni de los enfoques cuantitativos ni de los enfoques cualitativos, dado que todos los investigadores –por no decir con toda la amplitud, todos los seres humanos en sus actividades cotidianas– se las ven con los *fenómenos*. Un fenómeno puede estar constituido por diversos hechos y todos estos pueden dar lugar a su vez a múltiples datos, lo más significativo es que los fenómenos demandan tanto de la, digamos, *objetividad* del mundo como de la *subjetividad* de la vivencia del mismo.

Entonces, cuantificar o dar cuenta de las cualidades es una decisión que viene no de las *cosas mismas*, sino de las exigencias del conocimiento de ellas, de las preguntas que nos planteamos acerca de ellas, es imposible pensar la educación al margen de estas dos aproximaciones, la democratización de las oportunidades de acceso no solo exige datos y transparencia –en cómo se obtienen, cómo se procesan, cómo se integran a las decisiones– con respecto a estas, sino también una relación o referencia a los hechos –establecer a qué se hace referencia, las condiciones de su emergencia y manifestación–, así pues, la investigación se las ve con los *fenómenos* que se despliegan en la doble

condición de *horizonte* y *perspectiva* traducidas en una suerte de *localización* o darse espacio en el tiempo y de *apreciación* de los mismos a partir de un *punto de vista*.

Los datos son relevantes en la toma de decisiones, estas conciernen desde luego a las personas singulares tanto como a los colectivos, un ejemplo complejo es el de las votaciones y los escrutinios en las democracias contemporáneas, donde por un lado, cada voto en principio expresa un punto de vista personal propio, pero por el otro, la que se manifiesta es una población, de este modo, a través de la estadística es posible establecer tendencias en su ocurrencia, sin embargo, como suele decirse, la verdadera encuesta ocurre en las urnas. Como se sabe, *intuitio personæ*, cada quien vota por muy diferentes razones, es un ejemplo relevante para ver la complementariedad entre cuantificación y cualificación, entender qué tendencia tiene un grupo etario, cultural o económico es estadísticamente relevante, mas entender por qué votarían así o asá sujetos de una determina población permite comprender de forma racional el comportamiento de los votantes.

Claro que siempre los pronósticos pueden fallar, por supuesto que se pueden conocer “en profundidad” los motivos y las razones que movilizaron a un segmento de votantes, en especial, *a posteriori*, no le resta mérito ni valor a las estadísticas, la *decisión racional* es un fenómeno que obedece al intento de saber cómo se decide, con base en qué datos y con miras a qué objetivos, desde luego, si se tuvieran todos los recursos para la combinación de todos los modos de aproximación a los datos –tanto cuantitativos como cualitativos– podríamos tener mejores explicaciones y, eventualmente, pronósticos acertados. Aún en el caso de la combinación de métodos y de adecuados tamaños muestrales, todas las estadísticas y todas las “descripciones en profundidad” dan cuenta de lo que ha pasado, pero no permiten prever con garantías qué va a pasar, no solo en el comportamiento de los electores, sino además en el comportamiento de los televidentes, en las acciones civiles y políticas.

En educación, proveniente acaso de la medicina y algunas vertientes de la psicología, se ha introducido –al menos en el último lustro– el enfoque según el cual es posible una *pedagogía basada en la evidencia*, ya se han aludido casos en los que esta, al menos de manera empírica expresada en datos estadísticos, es condición de decisiones más democráticas en los sistemas educativos, desde luego, es con los datos estadísticos con los que podemos ver la equidad y, con más frecuencia, la inequidad de las oportunidades educativas: cómo le va a

los estudiantes de las poblaciones de diversos sectores y condiciones socioeconómicas en las *Pruebas Saber* –como se denomina en Colombia la prueba de Estado del rendimiento de los estudiantes en distintos momentos del ciclo educativo– es una condición necesaria para ver el comportamiento del sistema.

Ahora bien, por qué le va en extremo bien a niños y jóvenes en las mentadas pruebas, con independencia del sector poblacional del que provienen, e incluso, en otros casos, por igual en extremo mal? Son preguntas cuya respuesta exige un doble sentido de *evidencia*: la que ofrecen los datos estadísticos o las que se configuran por estudios en profundidad. La *evidencia* es una suerte de *poner ante los ojos*, sin más, *lo que hay*, pero la *evidencia* o este *ver* puede tener soporte tanto en las estadísticas como en la reflexión, incluso, en la *teoría* –que, como se sabe, indica una *forma de ver*, una *mirada*–.

La pedagogía basada en la evidencia tiene desde luego un soporte en las estadísticas y exige apelar –en realidad apela– a la *primera persona*, a los *informes* de esta³⁸, así pues, una “fenomenología del dato” o una “fenomenología de las decisiones racionales basadas en la evidencia” se muestran como condición de posibilidad para responder a la pregunta cuándo, cómo y por qué cuantificar en la investigación educativa, incluso se puede decir que el dato, en cuanto evidencia estadística, presenta el *qué*, mientras el dato, en cuanto referencia a la experiencia de los sujetos, apunta a caracterizar el *por qué*, ahora podemos decir que disponer de datos –sean estadísticos o *informes en*

38 En el caso colombiano, entre otros, es relevante el trabajo de PABLO FERNANDO PÁRAMO BERNAL, sus estudios comportan estadísticas procesadas de manera estándar mediante la plataforma estadística SPSS y datos cualitativos procesados con *Etnograph*. Al usar ambos tipos de procesamiento de datos, no solo se cuenta con sus investigaciones, sino con el rigor de su enseñanza. ¿Cómo da con esta complementariedad?, ha sido materia de una serie de libros sobre los métodos cuantitativos y cualitativos en ciencias sociales: PABLO FERNANDO PÁRAMO BERNAL. “La evidencia como postulado epistemológico de la pedagogía”, en ALBERTO MARTÍNEZ BOOM (ed.). *Epistemología de la pedagogía*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, 2016, disponible en [http://editorial.pedagogica.edu.co/docs/files/Catedras_Epistemologia_web.pdf], pp. 237 a 254; ÍD. (comp.). *La recolección de información en las ciencias sociales. Una aproximación integradora*. Bogotá, Lemoine Editores, 2017; ÍD. (ed.). *La investigación en ciencias sociales. La historia del método y su filosofía*, Bogotá, Lemoine Editores, 2020.

primera persona– no implica, *eo ipso*, validez, la pregunta por esta es la *cosa misma* de la investigación³⁹.

II. LOS TÍTULOS PEDAGOGÍA, EDUCACIÓN, CURRÍCULO, ENSEÑANZA, DIDÁCTICA

JUAN AMÓS COMENIO⁴⁰ fue un paria, más que llegar a la configuración de la pedagogía como efecto o reacción a la Reforma, se declara como un *reformador*, produce la mentalidad –como efecto– reformada, su cultura, así para COMENIO el área superior de la enseñanza es la didáctica, que es una materialidad y materializa la enseñanza, incluso la pedagogía, esta trata en resumen como *cosa misma* a la *formación*, articulada por el *deseo* –que no se puede cuantificar, ni predecir, ni controlar–. La educación –dentro de ella, el currículo– en cambio, es un asunto de Estado, exige políticas públicas, obras, inversión, administración, es, pues, un residuo de la teología política, requiere el control y la sujeción, de comienzo a fin exige estadísticas, estados, cálculos, mediciones.

COMENIO es un faro en la historia de la pedagogía que nos legó tareas de las cuales no nos podemos desembarazar los educadores, los investigadores en pedagogía, didáctica, currículo. Queremos mostrar ahora cómo en su *Didáctica magna* convergen puntos de vista que solo podemos enfrentar por una parte desde la *estadística*, y por otra, cómo y por qué necesitamos los *informes en primera persona*. Como es bien sabido, debemos a COMENIO por primera vez en la historia de la educación, la denuncia de que las escuelas no son para todos y que

39 Sostenemos que la diferencia entre la investigación cuantitativa y la cualitativa no es el uso de datos, ni siquiera que en la primera se tomen como referentes los datos estadísticos y en la segunda los *informes de primera persona*, la diferencia estriba en que la primera se despliega por el planteamiento de *problemas*, mientras que la segunda lo hace por *temas* o al *tematizar*. Cfr. VARGAS GUILLÉN. *Filosofía, pedagogía, tecnología*, cit., pp. 102 y ss. Sobre la validez como *cosa misma* de la investigación, cfr. ÍD. *La validez. El problema del método en G. Simondon*, Bogotá, Aula de Humanidades, 2019.

40 En esta sección, tomamos como base el estudio de GERMÁN VARGAS GUILLÉN. “Los presupuestos filosóficos de la *Didáctica Magna* de Juan Amós Comenio –Comenio, 350 años–”, en *Pedagogía y Saberes*, n.º 54, 1.º Semestre de 2021, pp. 69 a 84, disponible en [<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/11525/9150>].

los más marginados de ellas son los más pobres, por supuesto, esta denuncia y la consecuente exigencia de *escuelas para todos en las que se enseñe a todos*, que en adición *incluya a las mujeres* y –como él decía– a los tardos y lentos de entendimiento, todo esto en aquel entonces se podía ver como un estado de cosas, se podía cuantificar.

COMENIO se preguntó si necesitaba un *método* para cada cosa, hecho o materia, para cada alumno y por cada maestro, su conclusión fue que era posible un único método, universal, que a su vez permite la educación universal de todos, en todo y para todos los propósitos. Ese método al cabo es la misma *Didáctica magna*, pero también son en conjunto sus obras. El diseño y validación de este método no solo tuvo que recurrir a materiales, también a poblaciones, estrategias, formas de evaluación que, *mutatis mutandis*, exigían y pueden ser materia de datos estadísticos entonces y ahora.

Si en algo hay privilegio del propio COMENIO en relación con el *quantum*, es en materia de la enseñanza de las lenguas, de estas no solo hizo *clasificaciones, comparaciones y modelos de enseñanza*, también a todas luces recurrió a estadísticas que mostraban la dispersión de los procesos tanto en la materia de enseñanza como en el aprendizaje de los alumnos.

Ahora bien, COMENIO también da con preguntas en relación con la didáctica que solo se pueden resolver con recursos a *informes de primera persona*: ¿cómo se funda el método?, ¿cómo se va de lo fácil a lo difícil, y, qué es una y otra cosa, en cada caso, para cada quién? ¿Cómo se halla el sentido de la formación y del oficio o la profesión a la cual le tributa? Desde luego se puede auscultar en el interior del pensamiento del autor cómo y por qué aparece la *primera persona*.

COMENIO sí fue un educador, un erudito en lenguas, teología y en la ciencia natural de su tiempo, fue más allá de todo ello pero incluyéndolo, un filósofo, según su perspectiva como filósofo, consideró que la tarea del pedagogo tiene sentido en la medida en que contribuya a que cada quien tenga la experiencia del alma abierta⁴¹. En filosofía, el alma abierta apunta a la configuración de una *humanidad universal* que a su vez, implica que en cada quien se viva la armonía del mundo, que esta armonía es a su vez *maestra*, ese orden natural, esa armonía, es el principio de todo método, si se tiene un auténtico

41 JAN PATOČKA. “Comenius et l’âme ouverte”, en *Lécrivain, son «Object»*, Paris, Presses Pocket, 1992, pp. 101 a 127.

método es porque se aprende paso a paso a ir de lo sencillo a lo difícil, como lo hace la naturaleza misma.

Enotnces, según COMENIO ese orden natural es efecto de la creación divina, Dios es sin más la fuente primera y última de la formación, del método y de las prácticas didácticas, una educación para todos, incluyente de género y diferencias individuales se exige porque hay que apoyar esta naturaleza caída a que se oriente a Dios, a que por sus propios medios obre en dirección a él, en fin, es preciso que se restaure la armonía perdida por el pecado y se reforme para que cada quien sea capaz de caminar hacia Dios en todos y cada uno de sus pasos.

Para COMENIO el problema de la formación y sus fundamentos filosóficos es materia de una reflexión filosófica e, incluso, teológica, desmembrar su pedagogía y su didáctica de este cuerpo de ideas es sin más extraviar el sentido de su pensamiento⁴². Ahora bien, dejar de acudir a datos estadísticos o *informes de primera persona* hace perder las condiciones de posibilidad de la validez de la investigación filosófica educativa y pedagógica, por eso, en la conmemoración de estos 350 años de la muerte de COMENIO tenemos que volver sobre su obra y evaluar qué demandas de cualidades y de cantidades se encuentran insitos en los mismos orígenes de la pedagogía moderna, del pensamiento y el proyecto reformador al que se orienta la formación.

Volvamos a nuestro mundo de hoy, es cierto que estos últimos 350 años son en muchos sentidos un proceso de secularización de la cultura, entonces, ¿qué quieren decir, aquí y ahora, los títulos *pedagogía, educación, currículo, enseñanza, didáctica*? En síntesis, pedagogía indica la pregunta por la *formación*, su sentido y alcance, la manera como se enlaza con la idea de lo humano, las metas a las que tienden no solo los procesos de formación de las personas, sino también al que tienden los procesos de formación de y en la cultura.

42 VĚRA SCHIFFEROVÁ. “Jan Amos Komenský – portrét filozofa”, en VLADIMIR LEŠKO, VERA SCHIFFEROVÁ, RÓBERT STOJKA y PAVOL THOLT (eds.). *Patočka. A novoveká filozofia*, Košice, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika V Košiciach, 2014, pp. 105 a 128. SCHIFFEROVÁ hace explícito que en los años del comunismo de la entonces República Checoslovaca, al Instituto de Investigaciones Pedagógicas se le llamo “Instituto Jan Amós Comunista”, traemos eso a colación porque no importa cuánto se quiera apropiarse un enfoque o una ideología del pensamiento de un autor, al cabo lo que vale es estructuralmente su sentido.

En cambio la *educación* se orienta a clarificar las condiciones en que ocurre la *formación*, se trata del estudio de las variables socioeconómicas que hacen posible que esta ocurra, sin duda, incluye consideraciones sobre la materialidad de la ejecución, los estudiantes, los maestros, los padres de familia, las escuelas, las distancias de la casa de sus actores al lugar de los estudios, la disponibilidad de libros, el índice de educación de padres y maestros, la alimentación de los estudiantes, su talla, su disponibilidad de tiempo para la dedicación a los estudios, así, es un campo privilegiado para la cuantificación, en fin, para las estadísticas.

Las sociedades con diferencias variables de unas a otras, establecen objetivos para la educación tales como qué debe aportar el paso por el sistema educativo a las personas para que se inserten de manera significativa en el mundo social, en los procesos políticos, en la producción y el consumo de bienes y servicios, en último término, hay preguntas por el saber tales como qué del acumulado de la filosofía, las ciencias, las tecnologías, las artes y demás expresiones de la vida del espíritu debe estar al alcance de los estudiantes y en qué secuencias, con qué materiales y dispositivos, administrados por qué personas y en qué circunstancias, el conjunto de estas preguntas se fundamenta en datos cualitativos además de cuantitativos, son preguntas y respuestas relativas al *currículo*, en el fondo, es un enlace entre cuestiones filosóficas del orden de la formación que se ponen en circuito práctico en el escenario de la educación como dominio del contexto social.

Pero, cómo acontece y debe acontecer la relación con el saber en la interacción entre los maestros y los estudiantes, cómo se recontextualiza (BASIL BERNSTEIN⁴³) en unos casos y se traspone⁴⁴ en otros el saber cribado por las disciplinas para que los estudiantes tengan acceso sus resultados, qué contribución puede hacer la interacción entre los estudiantes para el logro de su relación con los saberes. Aquí la pregunta por el *diseño de ambientes* para que ocurra la relación de los sujetos con el saber toma una primacía determinante, ahora se puede decir que sin el maestro, en su cualidad de *enseñante*, el acontecimiento de la relación con el saber no tiene lugar en las aulas, en muchos sentidos la *enseñanza* es la introducción de las preguntas en lo que

43 Londres, 1.º de noviembre de 1924 - 24 de septiembre de 2000. BASIL BERNSTEIN. *Clases, códigos y control I*. España, Ediciones Akal, 1989.

44 YVES CHEVALLARD. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, España, Edit. Aique, 2011.

tienen que ver con respecto a la *relación con el saber*, desde luego, aquí a una se pueden dar aproximaciones cuantitativas, métricas, cuánto debe durar la formación de un maestro para un desempeño óptimo, cuántas horas deben ser dedicadas por el maestro a la preparación de las clases, cuántos estudiantes puede atender un maestro para alcanzar un adecuado desempeño de los estudiantes, etc. Pero también hay preguntas que solo se pueden responder desde el punto de vista de los *informes de primera persona*: cómo se preserva la vocación de saber en medio de la actividad de la enseñanza; qué motiva a un maestro a tener una actitud innovadora en su relación con el saber y con la enseñanza; cómo experimenta en carne propia el estudiante maestro los fenómenos de la simpatía, la antipatía o la apatía de sus estudiantes.

Por buenas razones, a partir de COMENIO se habla de la *didáctica* como el área superior de la enseñanza, su materialidad, así, con qué materiales se hace la actividad de enseñar y la de aprender; cómo se distribuyen los pupitres en el salón; cuántos minutos son ideales para las intervenciones orales de los maestros en el aula. En las palabras, un maestro puede declarar que es constructivista, conductista, etc., sin embargo, su didáctica es la que materializa su mentalidad, su comprensión de la enseñanza, del aprendizaje, etc. En la didáctica todas las preguntas son, al mismo tiempo cuantitativas y cualitativas, esta es la fuerza de su *materialidad: hecho y dato*.

III. DE HECHO, VIVIMOS DE HECHOS, NOS HACEMOS CON ELLOS, PERO CONSTITUIMOS COMO DATOS CON SUS RESPECTIVOS SENTIDOS

Los *hechos* tienen sentido en cuanto los transformamos en *datos*, unos y otros son ingredientes de los *fenómenos*, si se vuelve sobre la pregunta cuándo, cómo y por qué cuantificar en la investigación educativa, entonces queda en evidencia que si la presunta *oposición* entre *cualificación* y *cuantificación* se muestra falsa, antes bien, si lo que tiene peso en la investigación educativa es el *problema del acceso* (a la subjetividad, a los grupos, a los derechos), entonces se puede decidir de manera discrecional cuándo requerimos o cuándo están de más los datos estadísticamente comprendidos. En función del *problema del acceso* hay, entonces, decisiones éticas y políticas que requieren datos, en muchos casos estadísticos, para ser tomadas en forma racional, por lo que el asunto es si estos datos incluyen –sean métrica, estadística-

mente, considerados, sean *informes de primera persona*– o no al *sujeto*, así pues si se orienta el recurso a los datos en términos del *problema del acceso*, discrecionalmente toman sentido uno u otro tipo de ellos.

Queda en evidencia más allá de toda consideración que la comprensión cualitativa del mundo de los sujetos exige *datum*, tanto como la investigación cuantitativa, solo que esta tiene diferentes matices y funciones en cada contexto, uno y otro tipo de datos provienen más que del *ente*, de la *experiencia humana del ente*, es el *ente* el que se *manifiesta*, el que sirve de soporte y recurso para la validez del *dato*, este es esfera del *aparecer*, o en otros términos, despliegue de la comprensión del sujeto.

Así pues el *datum* exige el retorno al sujeto sin embargo, cuanto mayor *descentramiento* (como lo indica el punto de vista epistemológico de JEAN WILLIAM FRITZ PIAGET⁴⁵) del sujeto se logra –por diversos medios– tanta mayor *objetividad* se alcanza, entre tanto, cuanto más se recurre a los *informes en primera persona* tanta mayor *objetivación* se conquista, la investigación cualitativa es un tránsito de la objetividad a la objetivación, entre tanto la investigación cualitativa es un tránsito de la objetivación a la objetividad⁴⁶.

El falso dilema de cuantificar o cualificar nace de la presunción de que la *objetividad* a secas es posible o, por otro lado, del prejuicio de que los datos pierden y pervierten el sentido prístino de la subjetividad constituyente, con lo que queda en evidencia que preservar y potenciar la subjetividad, que solo es lo que es en intersubjetividad⁴⁷, exige ora ir al dato, ora acudir al *informe en primera persona*, la decisión solo puede tomarse en vías de un punto de vista ético, que consiste en cuándo decapita al sujeto o cuándo lo incluye.

Podemos acotar como colofón que los investigadores en educación y pedagogía estamos ante las exigencias de una cultura y/o una formación cuantitativa además de una formación cualitativa, todas análogas a las de una formación en una mentalidad técnica o de una actitud democrática, saber solo una de las perspectivas o enfoques no da la variedad y cobertura que exige el estudio de los fenómenos, en nuestra opinión, todo este dilema se disuelve si más allá de las preguntas por la preferencia por datos estadísticos o por datos provenientes de informes en

45 Neuchâtel, Suiza, 9 de agosto de 1896 - Ginebra, 16 de septiembre de 1980.

46 Cfr. VARGAS GUILLÉN. *Filosofía, pedagogía, tecnología*, cit., Capítulo II, “De la objetividad a la objetivación”, pp. 55 a 65 y ss.

47 (Hua. X, § 36; Hua VI, § 50)

primera persona, nos sitúa ante las preguntas por la validez, la confiabilidad y el rigor de los mismos, de su obtención como de su utilización.

BIBLIOGRAFÍA

- CAMPBELL, DONALD T. y JULIAN C. STANLEY. *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2011, disponible en [<https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/campbell-stanley-disec3b10s-experimentales-y-cuasiexperimentales-en-la-investigac3b3n-social.pdf>].
- PÁRAMO BERNAL, PABLO FERNANDO. “La evidencia como postulado epistemológico de la pedagogía”, en ALBERTO MARTÍNEZ BOOM (ed.). *Epistemología de la pedagogía*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, 2016, pp. 237 a 254, disponible en [http://editorial.pedagogica.edu.co/docs/files/Catedra5_Epistemiologia_web.pdf].
- PÁRAMO BERNAL, PABLO FERNANDO (ed.). *La investigación en ciencias sociales. La historia del método y su filosofía*, Bogotá, Lemoine Editores, 2020.
- PÁRAMO BERNAL, PABLO FERNANDO (comp.). *La recolección de información en las ciencias sociales. Una aproximación integradora*. Bogotá, Lemoine Editores, 2017.
- PATOČKA, JAN. “Comenius et l’âme ouverte”, en *L’écrivain, son «Object»*, Paris, Presses Pocket, 1992.
- SCHIFFEROVÁ, VĚRA. “Jan Amos Komenský – portrét filozofa”, en VLADIMIR LEŠKO, VĚRA SCHIFFEROVÁ, RÓBERT STOJKA y PAVOL THOLT (eds.). *Patočka. A novoveká filozofia*, Košice, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika V Košiciach, 2014.
- VARGAS GUILLÉN, GERMÁN. *Filosofía, pedagogía, tecnología*, Bogotá, Editorial Aula de Humanidades, 2004.

VARGAS GUILLÉN, GERMÁN. *La validez. El problema del método en G. Simondon*, Bogotá, Aula de Humanidades, 2019.

VARGAS GUILLÉN, GERMÁN. “Los presupuestos filosóficos de la *Didáctica Magna* de Juan Amós Comenio –Comenio, 350 años–”, en *Pedagogía y Saberes*, n.º 54, 1.º Semestre de 2021, pp. 69 a 84, disponible en [<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/11525/9150>].

Posicionamiento de las investigaciones cualitativas en los posgrados

MARÍA LOURDES PIÑERO MARTÍN⁴⁸

La conferencia tiene el propósito de reflexionar sobre las tendencias, problemas y posibilidades que orientan el posicionamiento de las investigaciones cualitativas en los posgrados vinculados a la investigación educativa.

Se parte del planteamiento que es un hecho reconocido que la investigación en ciencias sociales, de manera específica en las ciencias de educación, ha trascendido el marco de los enfoques positivistas y neopositivistas con énfasis en los aspectos de orden cuantitativo hacia aproximaciones de corte interpretativo y dialéctico, desde los cuales se pretende la construcción de significados del comportamiento y la recuperación de los contextos histórico culturales en los que transcurre la experiencia humana en general y los hechos educativos en particu-

lar. En conjunto con la antropología y la sociología, la lingüística fue una de las disciplinas que a principios del siglo xx inicia la ruptura paradigmática del positivismo y el método científico heredado de las ciencias naturales, con el propósito de transitar por posturas epistemológicas y métodos científicos diferenciados. Al respecto, diversos planteamientos son objeto de debate hoy entre investigadores y programas de formación avanzada en el campo de las distintas disciplinas de la investigación educativa, los cuales demandan la generación de procesos orientados al conocimiento de los supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos. Todo ello generó la emergencia de estudios alejados del monismo metodológico del positivismo, derivado en algo que fue denominado como “investigación cualitativa”, cuyo conocimiento y uso fue apropiándose en la investigación educativa, como un término a todas luces multireferenciado y multicalificado.

No obstante, entendemos que la investigación cualitativa, no deviene de una concepción como enfoque, como paradigma o como método, sino más bien como una forma de “proceder” en la investigación, por lo que preferimos relacionarla con una

dinámica interactiva de construcción y reconstrucción de estrategias técnico-operativas realizadas por el investigador (o investigadores), en el marco del método científico elegido y guiado mediante la reflexión epistémica constante que implica el involucramiento en el contexto social, a los fines de recrear, analizar, comprender o transformar las significaciones cotidianas del fenómeno en estudio por parte de los informantes o participantes⁴⁹.

Entre las distinciones de la investigación cualitativa podemos resaltar:

1. Está ajustada a la complejidades del fenómeno social y educativo;
2. Se valora la subjetividad de las percepciones y creencias de quienes están vinculados a los fenómenos de estudio, y a la intersubjetividad en

49 MARÍA LOURDES PIÑERO MARTÍN, MARÍA EUGENIA RIVERA MACHADO y EDWIN ROGER ESTEBAN RIVERA. *Proceder del investigador cualitativo. Precisiones para el proceso de investigación*, Huánuco, Universidad Nacional Hermilio Valdizán-Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico “Luis Beltrán Prieto Figueroa”, 2020, disponible en [https://www.academia.edu/43276280/Proceder_del_investigador_cualitativo_Precisiones_para_el_proceso_de_investigación].

los procesos descriptivos, interpretativos y transformativos por parte del investigador; 3. De allí que la investigación debe ser abierta al mundo de la experiencia, de la cultura, de lo vivido y cotidiano; 4. Por lo tanto, la construcción del discurso es inductivo, contextualizado, lo singular, lo ideográfico; 5. Razón por la cual el objeto de estudio se “constituye” durante todo el proceso investigativo; y 6. Se utilizan y se combinan varias técnicas de recolección y análisis de datos.

Poco a poco la investigación cualitativa ha ganado terreno en el mundo de la investigación, con la presencia de espacios científicos que visibilizan los resultados o avances teóricos al respecto, así podemos apreciar desde hace más de 30 años la organización de congresos internacionales que atienden esta tendencia en el campo de lo socioeducativo, pero también en otros campos como en las ciencias de la salud o de la ciencia y tecnología. De igual forma, cada día más revistas científicas incorporan artículos cuyos resultados contemplan metodologías cualitativas, pero también la literatura referida al entendimiento epistemológico y metodológico cada vez es más amplia, lo cual constituye una importante frontera donde los estudiantes de posgrados pueden consultar información y experiencias investigativas, relacionadas con la rigurosidad y coherencia científica de los procesos de investigación guiados por esta singular perspectiva metodológica.

El desvanecimiento paulatino de la hegemonía positivista en la investigación educativa ha significado un avance en el interés de los maestrantes y doctorandos al momento de realizar sus trabajos de investigación, pues ello implica la posibilidad de abordar problemas y temas educativos de una “manera diferente”, en función de preguntas que se alejan de la causa efecto y la determinación descriptiva, numérica o probabilística, del mismo modo, existe la motivación hacia la ampliación de nuevas competencias investigativas, sumadas al acercamiento y problematización de lo educativo desde una postura más interdisciplinaria y humanizadora.

A pesar del avance de la investigación cualitativa en la investigación posgradual educativa, en los contextos académicos todavía prevalecen algunos obstáculos que limitan el adecuado uso y rigor científico de investigaciones con métodos cualitativos. De este modo, la herencia disciplinar de pregrado se vincula al privilegio del método científico, de allí que los investigadores que realizan investigación cualitativa son

vistos como una “tribu” o un sector poco reconocido⁵⁰, las estructuras académicas poco flexibles evalúan las tesis cualitativas con los mismos criterios de procesos metodológicos cuantitativos, así como también se da preferencia al otorgamiento de fondos de financiamiento para proyectos de investigación que sigan la ruta positivista, lo cual revela un excesivo apego al “metodologicismo” que no permite trascender a nivel de la reflexión epistemológica de los procesos de investigación social, lo que trae como consecuencia el uso de un discurso con mayor peso cuantitativo. Del mismo modo, hay pocos docentes preparados y con competencias en este tipo de investigación, siendo que a su vez, hay pocas líneas de investigación institucionales que enmarquen los emprendimientos investigativos a problemas con miradas cualitativas.

La legitimidad de la investigación cualitativa como opción epistemológica y metodológica en los trabajos de posgrado en educación pasa por la necesidad de tomar en cuenta ciertos criterios que permitan su rigurosidad científica⁵¹, como por ejemplo, mantener una coherencia paradigmática entre el proceso y el discurso científico empleado, lo cual puede alcanzarse mediante la acción *reflexionante* y vigilante del tesista y de su tutor durante todo el proceso investigativo, esta vigilancia permitirá mantener la adecuación entre el tema, los sujetos y el contexto con la naturaleza del objeto de estudio, las teorías relacionantes y los métodos y técnicas empleadas. Además, deberá considerarse que las técnicas para recoger y analizar la información se utilicen de manera correcta, con el fin de garantizar el abordaje argumentativo de las categorías de forma relacional que hacen uso de un lenguaje y discurso propios con los principios teórico epistemológicos que guían el estudio, como la subjetividad, la incertidumbre, la *dialogicidad*, entre otros.

50 FRANCISCO J. MERCADO, MARÍA LUCIA BOSI, LETICIA ROBLES, ESTHER WIESENFIELD y MARGARITA PLA. “La enseñanza de la investigación cualitativa en salud. Voces desde Iberoamérica”, en *Salud Colectiva*, vol. 1, n.º 1, 2005, pp. 97 a 116, disponible en [<http://revistas.unla.edu.ar/saludcolectiva/article/view/39/17>].

51 ESTEBAN OLIVA y MARÍA LOURDES PIÑERO MARTÍN. “Estado del arte de la investigación cualitativa en los trabajos de grado de maestría del Instituto Pedagógico ‘Luis Beltrán Prieto Figueroa’”, *Revista Paradigma*, vol. XXXII, n.º 2, diciembre de 2011, pp. 125 a 150, disponible en [<http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/485/482>].

Por último, consideramos algunos aspectos que deben ser asumidos en los entornos académicos de posgrado que conlleven a un mejor posicionamiento de las investigaciones cualitativas, como una alternativa de emprendimiento científico para los tesisistas en educación, toda vez que signifique una opción comprensiva y crítica en el perfil del maestrante o doctorando, para lo cual será necesario realizar esfuerzos por generar espacios para el debate, el intercambio de proyectos, redes y la reflexión sobre todo epistemológica, en los que los cuerpos docentes puedan desarrollar competencias y conocimientos que acerquen el entendimiento para la definición de líneas, temas y preguntas de investigación desde miradas comprensivas y sociocríticas de los problemas educativos, de este modo, la comunidad científica pueda apropiarse de la legitimidad de discursos y procesos de revisión y evaluación distintivos propios de la investigación cualitativa⁵², sin las etiquetas de la investigación positivista.

BIBLIOGRAFÍA

- FERNÁNDEZ NAVAS, MANUEL y ANA YARA POSTIGO-FUENTES. “La situación de la investigación cualitativa en educación: ¿Nueva guerra de paradigmas?”, en *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, vol. 1 n.º 1, 2020, pp. 45 a 68, disponible en [<https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/7396/7053>].
- MERCADO, FRANCISCO J.; MARÍA LUCIA BOSI, LETICIA ROBLES, ESTHER WIESENFIELD y MARGARITA PLA. “La enseñanza de la investigación cualitativa en salud. Voces desde Iberoamérica”, en *Salud Colectiva*, vol. 1, n.º 1, 2005, pp. 97 a 116, disponible en [<http://revistas.unla.edu.ar/saludcolectiva/article/view/39/17>].

52 MANUEL FERNÁNDEZ NAVAS y ANA YARA POSTIGO-FUENTES. “La situación de la investigación cualitativa en educación: ¿Nueva guerra de paradigmas?”, en *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, vol. 1 n.º 1, 2020, pp. 45 a 68, disponible en [<https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/7396/7053>].

OLIVA, ESTEBAN y MARÍA LOURDES PIÑERO MARTÍN. “Estado del arte de la investigación cualitativa en los trabajos de grado de maestría del Instituto Pedagógico ‘Luis Beltrán Prieto Figueroa’”, *Revista Paradigma*, vol. XXXII, n.º 2, diciembre de 2011, pp. 125 a 150, disponible en [<http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/485/482>].

PIÑERO MARTÍN, MARÍA LOURDES; MARÍA EUGENIA RIVERA MACHADO y EDWIN ROGER ESTEBAN RIVERA. *Proceder del investigador cualitativo. Precisiones para el proceso de investigación*, Huánuco, Universidad Nacional Hermilio Valdizán-Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico “Luis Beltrán Prieto Figueroa”, 2020, disponible en [https://www.academia.edu/43276280/Proceder_del_investigador_cualitativo_Precisiones_para_el_proceso_de_investigación].

CAPÍTULO CUARTO

Investigación etnográfica: propuesta para desarrollar la competencia investigativa en estudiantes universitarios

ROLANDO ALFREDO QUISPE MORALES⁵³

INTRODUCCIÓN

La Ley Universitaria precisa que “[l]a investigación constituye una función esencial y obligatoria de la universidad, que la fomenta y realiza...”⁵⁴, así mismo, establece como requisito para la obtención del grado y título, la aprobación de un trabajo de investigación, sin embargo, muy a pesar de la existencia de estas disposiciones, muchas de estas instituciones hacen muy poco por impulsarla, dejando traslucir

53 ORCID: [<https://orcid.org/0000-0003-3140-8968>], e-mail [rolando.quispe@unsch.edu.pe], Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho, Perú.

54 Capítulo VI, artículo 48, Ley 30220 de 3 de julio de 2014, disponible en [http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley_universitaria.pdf], p. 25.

las grandes limitaciones por la que atraviesan enmarcados solo en las investigaciones cuantitativas.

En ese contexto, el desarrollo de las diversas vertientes de la investigación posibilitan a los estudiantes universitarios desarrollar conocimientos científicos al asumir cualquiera de estas posturas, sean cuantitativas, cualitativas o mixtas, lo que implica ofrecer a los estudiantes un abanico de posibilidades investigativas.

Con base en lo expuesto, al tener en cuenta las limitaciones respecto a la competencia investigativa mostrada por los estudiantes del último ciclo de la Escuela Profesional de Educación Inicial, se propone la aplicación de la investigación etnográfica educativa como propuesta, con la finalidad de revertir las limitaciones expresadas en la competencia investigativa, etnografía educativa entendida como el conjunto de resultados sistematizados como producto de un trabajo de campo sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y otras actividades académicas⁵⁵.

En esa perspectiva, para la realización de la presente investigación se formuló como problema general la pregunta ¿de qué manera influye la aplicación de la propuesta de investigación etnográfica en el desarrollo de la competencia investigativa de los estudiantes de la serie 500 de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación? Así, se trazó como objetivo general comprobar el nivel de influencia de la aplicación de la propuesta de investigación etnográfica en el desarrollo de la competencia investigativa de los estudiantes de la mencionada escuela, además, la investigación desarrollada se enmarca en el tipo mixto y diseño explicativo secuencial.

En este marco, la investigación desarrollada cobra relevancia en tanto que es impostergable que la universidad cumpla con su rol fundamental en la producción de conocimientos científicos, por lo que se requiere que los estudiantes fortalezcan sus competencias investigativas.

55 JUDITH P. GOETZ y MARGARET LeCOMPTE. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Ediciones Morata, 1998, disponible en [<https://upeldem.files.wordpress.com/2018/03/libro-etnograf3ada-y-disec3b10-cualitativo-en-investigac3b3n-educatica-j-p-goetz-y-m-d-lecompte.pdf>].

I. INVESTIGACIÓN ETNOGRAFÍA EDUCATIVA

La investigación etnográfica educativa es un método de investigación sobre el quehacer educativo en el que el investigador participa por lo general durante un periodo relativamente largo, al observar lo que sucede, escuchar lo que dicen, indagar sobre aspectos educativos de su interés, es decir, obteniendo información a través de diversas técnicas que le permitan interpretar y comprender las significaciones que le dan los individuos a la problemática educativa en su diario vivir.

MARTA SABARIEGO PUIG y otros sostienen que la investigación etnográfica educativa es uno de los métodos de investigación más utilizados en la educación para estudiar la práctica pedagógica y describirla desde la visión de los participantes en el proceso educativo, que incide en los aspectos descriptivos e interpretativos⁵⁶. Por su parte GLORIA PÉREZ SERRANO precisa que la etnografía educativa se refiere a un conjunto de métodos y técnicas que permiten investigar problemas relacionados con el comportamiento de las personas⁵⁷.

En suma, la etnografía educativa es un proceso de investigación que busca indagar, examinar y comprender el sistema educativo, sea esta de manera amplia o una parte de ella. En el primer caso, se pueden abordar temas tales como el papel de la escuela en la identidad lingüística en una comunidad, en el segundo caso, la práctica de valores en el aula, es decir, busca generar interpretaciones y profundos significados educativos desde la perspectiva de los estudiantes, maestros o padres de familia.

56 MARTA SABARIEGO PUIG, INÉS MASSOT LAFON e INMA DORIO ALCARAZ. “Métodos de investigación cualitativa”, en RAFAEL BIZQUERRA ALZINA (coord.). *Metodología de la investigación educativa*, Madrid, Editorial La Muralla, 2009, pp. 293 a 328, disponible en [https://www.academia.edu/38170554/METODOLOGÍA_DE_LA_INVESTIGACIÓN_EDUCATIVA_RAFAEL_BISQUERRA_pdf].

57 GLORIA PÉREZ SERRANO. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*, Madrid, Editorial La Muralla, 1994.

II. PROPUESTA DE PLAN DE INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

Toda investigación, sea esta cualitativa o cuantitativa, más aun tratándose de investigaciones con fines de grado, tiene la necesidad de presentar un plan o proyecto de investigación, puesto que permite tener una visión en su conjunto del proceso a seguir, es detallar paso a paso lo que se va a tener que hacer, sin embargo, se debe tener en cuenta que en las investigaciones cualitativas los proyectos de investigación son tentativos y de final abierto por su naturaleza emergente⁵⁸.

En este caso, la investigación etnográfica educacional no está al margen, requiere de un proceso sistematizado que oriente el desarrollo de la investigación, pero con la consideración que sea muy flexible, con alta capacidad para adecuarse a los vaivenes y las modificaciones que el etnógrafo introduce en el proceso de la investigación. SABARIEGO PUIG y otros, con mucha precisión, puntualizan que es indispensable tener presente el carácter cíclico de la investigación etnográfica, puesto que en la práctica, muchas de las acciones establecidas en las fases se volverán a atravesar durante el desarrollo de la investigación⁵⁹. En esa perspectiva, la propuesta de investigación etnográfica educativa se resume en tres fases principales: planificación, trabajo de campo y redacción del informe final.

A. Planificación

En las líneas que preceden, se explica cada una de las partes que corresponden a la fase de planificación, con las que se cristaliza el proyecto de investigación etnográfica educativa, son las siguientes: problema de investigación, referente teórico, metodología y cronograma de trabajo de campo.

1. Problema de investigación

El punto de inicio de toda investigación es determinar el tema, se trata entonces de identificar situaciones problemáticas, descubrir interpre-

58 JAMES H. McMILLAN y SALLY SCHUMACHER. *Investigación educativa*, JOAQUÍN SÁNCHEZ BAIDES (trad.), Madrid, Editorial Pearson, 2009.

59 SABARIEGO PUIG, MASSOT LAFON y DORIO ALCARAZ. “Métodos de investigación cualitativa”, cit.

taciones que cuestionen la versión oficial o la validez educativa, entre otros aspectos, pero como consecuencia de la inmersión en el contexto educativo, debido a que los problemas más intrigantes para estos investigadores son aquellos que descubren o identifican ellos mismos, no debemos olvidar que la relación que se establece con una nueva realidad permite al investigador enriquecer el abanico de dilemas, conflictos, innovaciones, modos de actuar y pensar que hasta ese instante no le eran muy conocidos⁶⁰. Sin embargo, se debe tener presente que una vez identificado el problema, no significa que este se encuentre del todo definido y delimitado, es en el proceso que adquiere ese carácter, mientras tanto, solo será un problema general.

Para referirnos a la situación problemática, una vez identificado el problema, el etnógrafo debe ofrecer no una explicación parcial del problema, sino una comprensión integral del mismo, es decir, debe explicar en forma global la situación problemática que se pretende investigar, para el logro de este objetivo, se recomienda explicar el problema al ubicarlo en el contexto nacional, regional e institucional, además de precisar cómo es que se presenta este problema.

De igual forma, en esta etapa el investigador debe describir las razones profesionales, personales y teóricas que lo encaminan a realizar la investigación sobre el problema identificado, por otro lado, debe precisar la factibilidad de la investigación y la relevancia teórica que presenta el problema materia de investigación⁶¹.

Luego tenemos la formulación de preguntas de investigación, en la que la investigación siempre se inicia con el planteamiento de un problema o conjunto de problemas, denominado por BRONISLAW MALINOWSKI⁶² como “problemas preliminares”⁶³. MIGUEL MARTÍNEZ MIGUÉLEZ concuerda con esta postura, dado que considera que lo más pertinente en investigaciones de esta naturaleza es partir por formular problemas generales y no específicos, puesto que en el proceso

60 GREGORIO RODRÍGUEZ GÓMEZ, JAVIER GIL FLORES y EDUARDO GARCÍA JIMÉNEZ. *Metodología de la investigación cualitativa*, Granada, España, Ediciones Aljibe, 1999.

61 JOSÉ ALBERTO YUNI y CLAUDIO A. URBANO. *Mapas y herramientas para conocer la escuela*, Córdoba, Argentina, Editorial Brujas, 2016.

62 Cracovia, 7 de abril de 1884 - New Haven, Connecticut, 16 de mayo de 1942.

63 MARTYN HAMMERSLEY y PAUL ATKINSON. *Etnografía: métodos de investigación*, Barcelona, Editorial Paidós, 1994.

de la investigación estos podrían ser reformulados o incrementados con base en el surgimiento de nuevos problemas⁶⁴. Esta particularidad hace que los etnógrafos se sientan muy estimulados al desarrollar su trabajo, puesto que se encuentran bastante comprometidos al iniciar una investigación orientados solo por una idea general que de antemano debe ser un problema relevante.

En la formulación del problema etnográfico, se sugiere tener en cuenta dos aspectos importantes: a. La formulación de problemas de investigación por lo general se inicia con las preguntas *por qué...*, *cómo es...*, *qué...* y *cuáles...*; y b. En una investigación etnográfica la formulación del problema debe reflejar la necesidad de describir e interpretar el comportamiento cultural en el aula, la institución y la comunidad educativa.

En seguida, para la formulación de objetivos, el propósito, componente denominado también como objetivo, hace alusión a los logros o metas que se espera alcanzar al término de la investigación, reflejan el “por qué” o “para qué” se realiza la investigación, estos propósitos u objetivos deben explicitar si son teóricos, descriptivos, políticos y prácticos, personales o se desarrollan por una demanda externa. Los objetivos teóricos aluden a la oportunidad para coadyuvar a la divulgación de una teoría, los descriptivos apuntan a la necesidad de desarrollar descripciones densas, los políticos y prácticos hacen alusión a la posibilidad de dar a conocer problemas que se presentan en el aula, la institución o la comunidad educativa con la finalidad de contribuir en perspectiva a la solución del problema. Dentro de los objetivos prácticos se pueden ubicar estudios que pretenden evaluar programas que se aplicaron, por último, se tiene los objetivos personales o aquellos que se generaron por demanda institucional, de ser así se deben detallar las características de cada uno de ellos⁶⁵.

Por otro lado, los objetivos que se pretenden alcanzar, deben delimitarse a las dimensiones más precisas y concretas, en esta etapa inicial es probable que los objetivos específicos se encuentren entremez-

64 MIGUEL MARTÍNEZ MIGUÉLEZ. *La investigación etnográfica en educación*, México D. F., Trillas, 2011.

65 NORA MENDIZÁBAL. “Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa”, en IRENE VASILACHIS DE GIALDINO (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*, España: Editorial Gedisa, 2006, pp. 65 a 104, disponible en [https://www.academia.edu/36458205/_Vasilachis_2006_Estrategias_de_Investigacio_n_Cualitativa].

clados, por lo que es imposible precisar *a priori*, estos se formularán en el proceso de la investigación, mas no se debe olvidar que estos objetivos, al igual que los problemas y la metodología se caracterizan por ser transitorios, esto significa que pueden ser reformulados⁶⁶.

2. Referente teórico

En la investigación etnográfica, el referente teórico se diferencia del marco teórico, esta denominación por lo general es utilizada en la investigación cuantitativa debido a que se elabora en base a teorías validadas y que han sido estructuradas a través del proceso de operacionalización de variables, cuya finalidad es desarrollar el análisis desde esa única perspectiva, lo cual encaja en los conceptos preestablecidos, en cambio, con la denominación “referente teórico” se hace alusión al carácter emergente de las teorías, debido a que en el proceso mismo de la investigación se reorienta y enriquece para el análisis correspondiente.

Con la finalidad de desarrollar el referente teórico, se sugiere revisar trabajos etnográficos, revistas, textos especializados, entre otros, referidos al tema de estudio, que posibiliten responder a las necesidades teóricas para la comprensión de los problemas investigados, en la investigación etnográfica, este punto se sugiere abordar desde dos aspectos íntimamente relacionados: los antecedentes y las bases teóricas.

Al analizar los antecedentes de la investigación, algunos autores prefieren llamarlos el “estado del arte”, al que JUAN LUIS ÁLVAREZ-GAYOU a su vez denomina el “estado de conocimientos actuales” donde el investigador se ve en la necesidad de conocer todo lo que le sea posible, indagar hasta donde le es posible lo investigado hasta el momento en lo referente al problema que se pretende investigar⁶⁷. En este punto, se describen los estudios referidos al problema con la finalidad de esclarecer el fenómeno que nos ocupa, se debe tener presente el título, autores, enfoques, métodos y conclusiones a las que arribaron. Debe-

66 SIMÓN PEDRO IZCARA PALACIOS. *Manual de investigación cualitativa*, México D. F., Editorial Fontamara, 2014, disponible en [[http://www.grupocieg.org/archivos/Izcara%20\(2014\)%20Manual%20de%20Investigación%20Cualitativa.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos/Izcara%20(2014)%20Manual%20de%20Investigación%20Cualitativa.pdf)].

67 JUAN LUIS ÁLVAREZ-GAYOU JURGENSON. *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, México D. F., Editorial Paidós, 2009, disponible en [<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>].

mos dar mayor énfasis a trabajos de investigación cercanos a nuestra realidad local, regional, nacional y latinoamericana, puesto que son estos quienes comparten nuestra cultura.

Luego, tenemos las bases teóricas, rubro en el que se construye la teoría o teorías que permitan analizar y comprender la situación problemática a investigar, WILFRED CARR afirma que en la actualidad los investigadores asumen con mucha conciencia la validez de la teoría en el proceso de investigación, por lo que hacen uso de un conjunto de perspectivas teóricas para encaminar el trabajo de investigación⁶⁸. Sin embargo, se debe entender que esta base teórica es solo referencial, no es un marco teórico en el cual encaja nuestra investigación, además, tiene la particularidad de estructurarse de acuerdo a la evolución de la investigación.

La naturaleza de la etnografía educativa hace imposible desarrollar esta investigación con base en una teoría estructurada de antemano, puesto que de ser así, se impondría un conjunto de teorías para forzar la comprensión desde esa estructura teórica, es decir, las bases teóricas de la etnografía se construyen de manera transversal en todas las fases de la investigación, no existe una fase exclusiva para su elaboración, emergen de acuerdo a las necesidades del trabajo de campo.

Respecto de la formulación y/o generación de la hipótesis de trabajo, en las investigaciones cualitativas, en particular en la etnográfica, la hipótesis cumple una función diferente a la que ejerce en la investigación cuantitativa, en una etnografía educativa, en escasas ocasiones se formulan las hipótesis antes del ingreso al campo y de desarrollar la recolección de la información, es más bien durante el proceso de la etnografía, que se generan las hipótesis en función y de acuerdo a las necesidades que emergen de la recopilación de la información.

IZCARA PALACIOS considera que el etnógrafo, al desprenderse de las hipótesis determinadas *a priori*, se acerca al problema de investigación sin la camisa de fuerza en la que se convierte iniciar el estudio con ideas preestablecidas⁶⁹, razón por la que al iniciar la investigación etnográfica, se debería omitir la formulación de la hipótesis, en la misma línea de pensamiento, MARTÍNEZ MIGUÉLEZ considera que las hipótesis previas limitan y restringen la observación, en consecuencia,

68 WILFRED CARR. *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona, Laertes, 1990.

69 IZCARA PALACIOS. *Manual de investigación cualitativa*, cit.

obstaculizan la captación de hechos o fenómenos que puedan contener una información y un significado valioso para la correspondiente interpretación⁷⁰.

3. Metodología de la investigación

En este punto, de acuerdo a la naturaleza de la investigación, se presenta de manera *preliminar* el proceso metodológico a seguir, al caracterizar y precisar de manera anticipada el tipo, la unidad de análisis y las técnicas que se utilizarán como parte de la estrategia metodológica de la investigación.

Para definir el tipo de investigación, la etnografía en sus inicios se ocupó de estudios clásicos de grupos culturales conocidos como “primitivos”, más adelante, desarrollaron investigaciones en grupos culturales endógenos, en estos últimos años se ha extendido al campo de la educación en el que han surgido diversas escuelas que a su vez generaron diversos tipos de investigación⁷¹.

Para ÁNGEL AGUIRRE BAZTÁN en la investigación etnográfica se distinguen dos tipos principales⁷²: a. La etnografía pasiva, desarrollada por el investigador con la observación participante al nativo y que pertenece a la cultura del etnógrafo, sin embargo, los nativos desconocen la existencia de este trabajo, por lo que ellos no han podido analizarla y mucho menos evaluarla; y b. La etnografía activa realizada a petición de alguien, por lo que se deduce que se presenta un diálogo entre el grupo cultural *emic* (perspectiva interna) que son los dueños del problema y la respuesta del etnógrafo *etic* (punto de vista externo).

Existen entonces diversos tipos de etnografía activa, que pasamos a describir en resumen.

70 MIGUEL MARTÍNEZ MIGUÉLEZ. *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*, México D. F., Editorial Trillas, 2004, disponible en [https://www.academia.edu/29811850/Ciencia_y_Arte_en_La_Metodologia_Cualitativa_Martinez_Miguel_PDF].

71 ÁLVAREZ-GAYOU JURGENSON. *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, cit.

72 ÁNGEL AGUIRRE BAZTÁN. *Metodología cualitativa etnográfica*, Ayacucho, Perú, Fondo Universidad de Ayacucho Federico Froebel, 2015, disponible en [<http://repositorio.udaff.edu.pe/handle/20.500.11936/137>].

De rescate. Es una investigación que se desarrolla ante el peligro inminente de desaparición de una cultura, es desarrollada a solicitud de las autoridades, los supervivientes o por interés del etnógrafo.

Por investigación académica. Etnografía desarrollada con el consentimiento de los investigados, que estudia una cultura de manera muy particular por su importancia, que al ser puesta en público será validada o rechazada por los nativos u otros investigadores.

De resolución de problemas. Se desarrolla cuando un grupo cultural presenta una dificultad y recurre a un etnógrafo con experiencia para que resuelva el problema.

En la bibliografía actualizada se puede observar una variedad de clasificaciones sobre los tipos de etnografía, que de manera general han mermado los niveles de ortodoxia que se observaba, así como a la vez generaron cierto nivel de confusión.

Unidad de análisis. Denominada también como unidad de estudio, observación o de información, está constituida por estudiantes, maestros, directivos, organizaciones, programas, comunidades, entre otros, que serán estudiados en el desarrollo de la investigación etnográfica. JOAN-MIQUEL VERD y CARLOS LOZARES manifiestan que la “selección de unidades de información es equivalente a lo que en la investigación cuantitativa se denomina muestra”⁷³, término que proviene de la investigación cuantitativa que en muchos investigadores cualitativos ha terminado imponiéndose para referirse a las unidades de análisis, así mismo, se debe distinguir la diferencia existente entre unidad de análisis y unidad de recolección. En el primer caso, se refiere al sujeto u objeto que son estudiados sobre los diversos problemas materia de estudio, en el segundo caso, hace alusión al medio utilizado para la recopilación de datos de la unidad de análisis⁷⁴.

Si bien es cierto que la etnografía educativa no se basa en la técnica muestral, es de importancia que la unidad de análisis que se determine sea representativa del aula, la institución educativa o comunidad educativa en general con la que se trabajará, esto posibilita que los

73 JOAN-MIQUEL VERD y CARLOS LOZARES. *Introducción a la investigación cualitativa. Fases métodos y técnicas*, Madrid, Editorial Síntesis, 2016, disponible en [https://www.academia.edu/30347646/INTRODUCCIÓN_A_LA_INVESTIGACIÓN_CUALITATIVA_FASES_MÉTODOS_Y_TÉCNICAS], p. 106.

74 MENDIZÁBAL. “Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa”, cit.

resultados, aun cuando no sean posibles de ser generalizados, sí muestren resultados válidos como producto de la investigación.

En este camino, RODRÍGUEZ GÓMEZ y otros precisan que en contraposición al muestreo probabilístico, la investigación cualitativa utiliza como estrategia la selección deliberada e intencional⁷⁵, en este caso, la unidad de análisis no se determina al azar para completar la muestra estadísticamente establecida, más por el contrario se seleccionan uno a uno, teniendo en cuenta los criterios o atributos determinados por el etnógrafo.

Descripción de técnicas e instrumentos. Estos son aspectos a los que los etnógrafos suelen atribuirles una importancia vital, se trata de elementos de los que dispone el investigador para la recopilación u obtención de los datos o la información requerida⁷⁶.

En concordancia con lo que se afirma hasta ahora durante el desarrollo de esta propuesta, la etnografía educativa mantiene un principio fundamental, consistente en que cada uno de los pasos en las diferentes fases de la investigación se encuentran articulados de manera sólida, en consecuencia, las técnicas y los instrumentos que se proponen en el proyecto solo son preliminares y varían o se complementan de acuerdo a la necesidad y requerimientos del investigador y a la evolución del problema que se investiga, en el trabajo de campo de la etnografía educativa las técnicas clásicas más utilizadas son la observación y la entrevista, las que deben ser descritas en forma breve.

4. Cronograma de trabajo de campo

En ella se establecen las actividades que se van a desarrollar en el trabajo etnográfico, al detallar las acciones, los responsables, recursos y cronograma de cada uno de ellos, mediante el uso del diagrama de Gantt.

B. Trabajo de campo

Para ROSANA GUBER el trabajo de campo etnográfico

75 RODRÍGUEZ GÓMEZ, GIL FLORES y GARCÍA JIMÉNEZ. *Metodología de la investigación cualitativa*, cit.

76 ROSANA GUBER. *La articulación etnográfica*, Buenos Aires, Editorial Biblos, 2013.

Comprende las dimensiones espacio-temporales y teórico-prácticas de las tareas mediante las cuales un investigador intenta obtener información de y sobre cierta población según determinados fundamentos académicos de conocimiento⁷⁷.

Con esa finalidad, se desarrollan las diversas acciones como el acceso al campo, la determinación de informantes o la recopilación y el análisis de datos.

C. Redacción del informe final

Consiste en la redacción del material a través del cual se difundirán los resultados obtenidos en el trabajo de campo, la estructura que debe presentar el informe final se encuentra supeditada a los diferentes esquemas que posee cada institución.

III. METODOLOGÍA

La investigación que se desarrolló es de tipo mixto, de acuerdo a ROBERTO HERNÁNDEZ-SAMPIERI y otra, este tipo de investigación presenta un conjunto de procedimientos empíricos y críticos en su proceso para ello, se recopilan datos cualitativos y cuantitativos que luego son analizados de manera integral para proceder a la discusión conjunta que permita arribar a conclusiones como producto de la investigación realizada. En forma análoga, se hizo uso del diseño explicativo secuencial (DEXPLIS) caracterizado porque en la primera etapa se recabaron y analizaron datos cuantitativos, seguida de la segunda etapa en la que se recopilaron datos cualitativos que fueron evaluados y analizados⁷⁸.

La población, entendida como un conjunto total de sujetos, elementos u objetos que poseen características similares⁷⁹, se encuentra

77 Ibid., p. 139.

78 ROBERTO HERNÁNDEZ-SAMPIERI y CHRISTIAN PAULINA MENDOZA TORRES. *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*, México D. F., Editorial McGraw-Hill, 2019.

79 ROLANDO QUISPE MORALES. *Metodología de la investigación pedagógica*, Ayacucho, Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, 2012.

conformada por 38 estudiantes de la serie 500 de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación. Sumado a lo anterior, la muestra en la que se desarrolló está constituida por 15 estudiantes, por la naturaleza de la investigación, en esta serie se constituyeron equipos de trabajo con base en los diversos tipos de investigación, siendo uno de ellos este en el que se investigó la propuesta de investigación etnográfica. La técnica muestral elegida fue la no aleatoria y, de manera específica, la selección intencional, debido a que este equipo de investigación estuvo constituido por 15 estudiantes de la serie 500 mencionada.

Para recopilar la información se utilizó la técnica de la observación y la entrevista grupal, en el primer caso, se utilizó como instrumento la escala de estimación o apreciación, que sirvió para registrar información respecto a la competencia investigativa y determinar la influencia de la propuesta de investigación etnográfica. En el segundo caso, se utilizó la guía de entrevista grupal con preguntas semiestructuradas para permitir respuestas individuales y arribar a una conclusión grupal. La escala de estimación o apreciación fue sometida a un proceso de validez y confiabilidad, en el primer caso, a través del juicio de expertos, en el segundo, se procesó mediante el estadígrafo Alpha de Cronbach, con resultados que demostraron su pertinencia para la recopilación de información.

IV. RESULTADOS

Culminada la fase de aplicación de la propuesta de investigación etnográfica educativa, con la finalidad de comprobar su influencia en el desarrollo de la competencia investigativa en estudiantes de la serie 500 de la Escuela Profesional de Educación Inicial, se procedió a sistematizar los datos recopilados, luego de este proceso, se realizó la prueba de normalidad mediante el estadígrafo Shapiro Willk, en el que se obtiene un nivel de significancia equivalente a $0,000 < 0,05$, con el que se concluye que no existe distribución normal, por lo tanto, se hace uso del estadígrafo Wilcoxon para la correspondiente prueba de hipótesis, cuyo resultado se presenta a continuación.

TABLA 1. Resultado cuantitativo del pretest y postest del grupo experimental

Estadísticos de prueba				
	Competencia investigativa	Competencia conceptual	Competencia procedimental	Competencia actitudinal
	Pretest	Pretest	Pretest	Pretest
	Postest	Postest	Postest	Postest
Z	-3,994b	-4,041b	-4,041b	-4,035b
Sig. asintótica (bilateral)	,000	,000	,000	,000

Interpretación. La variable competencia investigativa y sus dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal presentan un $p = 0,000 < 0,05$, en consecuencia, se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula y se concluye que la propuesta de investigación etnográfica educativa influye de manera significativa en la competencia investigativa, conceptual, procedimental y actitudinal.

TABLA 2. Resultado cualitativo de la entrevista grupal realizada a estudiantes

Categoría	Frases codificadas
Competencia investigativa	Dimensión conceptual <i>Conclusión:</i> El desarrollo de la asignatura nos permitió profundizar nuestros conocimientos teóricos respecto a la investigación etnográfica. (GF 26/09/18).
	Dimensión procedimental <i>Conclusión:</i> Durante el desarrollo de la asignatura se logró elaborar el proyecto de investigación, ejecutar, sistematizar, categorizar y redactar el informe final de investigación etnográfica (GF26/09/2018).
	Dimensión actitudinal <i>Conclusión:</i> La asignatura permitió a los estudiantes comprender y actuar con ética durante el desarrollo de la investigación etnográfica, el mismo que se demuestra con las citas de acuerdo a las normas APA, el consentimiento informado y la reserva de la información confidencial (GF26/09/2018).

Las conclusiones a las que se arriba luego de la entrevista grupal, permiten afirmar que desde la perspectiva de los estudiantes, estos lograron desarrollar la competencia investigativa, resultado que se evidencia con los logros obtenidos en las dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal. Vale decir, que la propuesta de la investigación etnográfica educativa contribuyó de manera positiva en el desarrollo de conocimientos, en la ejecución del procedimiento y en el desarrollo de conductas éticas durante la investigación.

V. DISCUSIÓN

En el campo de la educación, durante muchos años se ha tenido la primacía de la investigación cuantitativa, sumado a esto, las limitaciones y dificultades en su comprensión que llevaron a los estudiantes, en su mayoría, a dejar de lado la investigación para preferir titularse por la vía de la suficiencia profesional, muestra a claras luces la carencia de competencias investigativas.

Precisamente, con la finalidad de revertir esta situación es que se desarrollan investigaciones que permitan fortalecer la competencia investigativa en los estudiantes del último ciclo de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación, siendo una de ellas la presente propuesta en la que se presentan las fases y los procedimientos para la realización de la investigación etnográfica educativa, esta acción se desarrolla mediante las tres fases cíclicas: planificación, trabajo de campo y redacción del informe final.

Es probable que esta propuesta sea criticada por algunos al considerar que se esquematiza la investigación etnográfica, pensar de esa manera sería un craso error, puesto que se tiene pleno convencimiento de la naturaleza flexible, cíclica y emergente de la etnografía, pues de lo que se trata es de ordenar la secuencia desde un punto de vista didáctico con respeto de su naturaleza, debido a que

En las etnografías, apenas se dice nada de cómo han sido realizadas y esto es inconveniente por dos razones principales: porque no se nos dan garantías de cómo se ha rea-

lizado el trabajo y porque no proporcionan esquemas de actuación para los nuevos etnógrafos⁸⁰.

Concluido el proceso de investigación y comprobado por medio de la estadística a través del estadígrafo Wilcoxon, así como analizados los resultados obtenidos mediante la observación y su instrumento, la escala de estimación o apreciación y la entrevista grupal con el uso de la guía de entrevista grupal, se concluye que la aplicación de la propuesta de investigación etnográfica influye en forma significativa en el desarrollo de la competencia investigativa de los estudiantes de la serie 500 de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación, resultado que se confirma con los valores mostrados en los que se permite visualizar que el 65% de estudiantes en el pretest, se ubicaban en el nivel de inicio respecto a la competencia investigativa, luego de la aplicación de la propuesta de la investigación etnográfica, el 65% de estudiantes avanzaron al nivel de logro destacado en el postest.

De igual manera, respecto a las hipótesis específicas, los resultados permiten concluir que la aplicación de la propuesta de investigación etnográfica influye de manera significativa en el desarrollo de la competencia investigativa conceptual, procedimental y actitudinal de los estudiantes de la serie 500 mencionada.

Los resultados expuestos confirman de manera fáctica la pertinencia de las fases cíclicas propuestas en el desarrollo de la investigación etnográfica educativa, puesto que permiten comprobar que la propuesta de la investigación influye en forma significativa en el desarrollo de la competencia investigativa, que de acuerdo a TANIA ROSA GONZÁLEZ GARCÍA, posibilitó a los estudiantes adquirir la correspondiente fundamentación epistemológica, filosófica, metodología y técnico instrumental para la generación de conocimientos científicos en el campo de la educación, a través de la investigación etnográfica⁸¹. Estas competencias se reflejan en los aspectos conceptual, procedimental y actitudinal de los estudiantes durante la observación, el registro y análisis de los resultados, así como durante la redacción del informe final que son debidamente argumentados.

80 ÁNGEL AGUIRRE BAZTÁN. *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*, Barcelona, Marcobombo, 1995, p. 6.

81 TANIA ROSA GONZÁLEZ GARCÍA. *Modelo para el desarrollo de competencias investigativas con enfoque interdisciplinario en tecnología de la salud*, 2017, disponible en [<http://tesis.sld.cu/index.php?P=FullRecord&ResourceId=591>].

CONCLUSIONES

Este trabajo reveló que la propuesta de la investigación etnográfica en el campo de la educación influye de manera significativa en el desarrollo de la competencia investigativa en los campos conceptual, procedimental y actitudinal, por lo que esta propuesta se constituye en una contribución a la mejora de la competencia investigativa de los estudiantes, pues apertura un nuevo método de investigación desde la vertiente cualitativa etnográfica, al corroborar que la secuencia cíclica de planificación, trabajo de campo y redacción del informe final, con sus correspondientes secuencias internas como se encuentran planteados, posibilitan a los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial generar conocimientos científicos con la finalidad de contribuir a la mejora de la educación en este nivel educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ-GAYOU JURGENSON, JUAN LUIS. *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, México D. F., Editorial Paidós, 2009, disponible en [<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>].
- AGUIRRE BAZTÁN, ÁNGEL. *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*, Barcelona, Marcobombo, 1995.
- AGUIRRE BAZTÁN, ÁNGEL. *Metodología cualitativa etnográfica*, Ayacucho, Perú, Fondo Universidad de Ayacucho Federico Froebel, 2015, disponible en [<http://repositorio.udaff.edu.pe/handle/20.500.11936/137>].
- CARR, WILFRED. *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona, Laertes, 1990.
- GOETZ, JUDITH P. y MARGARET Lecompte. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Ediciones Morata, 1998, disponible en [<https://upeldem.files.wordpress.com/2018/03/libro-etnografc3ada-y-disec3b10-cualitativo-en-investigac3b3n-educatica-j-p-goetz-y-m-d-lecompte.pdf>].

- GONZÁLEZ GARCÍA, TANIA ROSA. *Modelo para el desarrollo de competencias investigativas con enfoque interdisciplinario en tecnología de la salud*, 2017, disponible en [<http://tesis.sld.cu/index.php?P=FullRecord&ResourceId=591>].
- GUBER, ROSANA. *La articulación etnográfica*, Buenos Aires, Editorial Biblos, 2013.
- HAMMERSLEY, MARTYN y PAUL ATKINSON. *Etnografía: métodos de investigación*, Barcelona, Editorial Paidós, 1994.
- HERNÁNDEZ-SAMPIERI, ROBERTO y CHRISTIAN PAULINA MENDOZA TORRES. *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*, México D. F., Editorial McGraw-Hill, 2019.
- IZCARA PALACIOS, SIMÓN PEDRO. *Manual de investigación cualitativa*, México D. F., Editorial Fontamara, 2014, disponible en [[http://www.grupocieg.org/archivos/Izcara%20\(2014\)%20Manual%20de%20Investigación%20Cualitativa.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos/Izcara%20(2014)%20Manual%20de%20Investigación%20Cualitativa.pdf)].
- MCMILLAN, JAMES H. y SALLY SCHUMACHER. *Investigación educativa*, JOAQUÍN SÁNCHEZ BAIDES (trad.), Madrid, Editorial Pearson, 2009.
- MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, MIGUEL. *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*, México D. F., Editorial Trillas, 2004, disponible en [https://www.academia.edu/29811850/Ciencia_y_Arte_en_La_Metodologia_Cualitativa_Martinez_Miguel_PDF].
- MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, MIGUEL. *La investigación etnográfica en educación*, México D. F., Editorial Trillas, 2011.
- MENDIZÁBAL, NORA. “Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa”, en IRENE VASILACHIS DE GIALDINO (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*, España: Editorial Gedisa, 2006, pp. 65 a 104, disponible en [https://www.academia.edu/36458205/_Vasilachis_2006_Estrategias_de_Investigacio_n_Cualitativa].

PÉREZ SERRANO, GLORIA. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*, Madrid, Editorial La Muralla, 1994.

QUISPE MORALES, ROLANDO. *Metodología de la investigación pedagógica*, Ayacucho, Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, 2012.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, GREGORIO; JAVIER GIL FLORES y EDUARDO GARCÍA JIMÉNEZ. *Metodología de la investigación cualitativa*, Granada, España, Ediciones Aljibe, 1999.

SABARIEGO PUIG, MARTA; INÉS MASSOT LAFON e INMA DORIO ALCARAZ. “Métodos de investigación cualitativa”, en RAFAEL BIZQUERRA ALZINA (coord.). *Metodología de la investigación educativa*, Madrid, Editorial La Muralla, 2009, pp. 293 a 328, disponible en [https://www.academia.edu/38170554/METODOLOGÍA_DE_LA_INVESTIGACIÓN_EDUCATIVA_RAFAEL_BISQUERRA_pdf].

VERD, JOAN-MIQUEL y CARLOS LOZARES. *Introducción a la investigación cualitativa. Fases métodos y técnicas*, Madrid, Editorial Síntesis, 2016, disponible en [https://www.academia.edu/30347646/INTRODUCCIÓN_A_LA_INVESTIGACIÓN_CUALITATIVA_FASES_MÉTODOS_Y_TÉCNICAS].

YUNI, JOSÉ ALBERTO y CLAUDIO A. URBANO. *Mapas y herramientas para conocer la escuela*, Córdoba, Argentina, Editorial Brujas, 2016.

CAPÍTULO QUINTO

Lineamientos en los programas de capacitación a docentes en servicio

CARLOS LÓPEZ RENGIFO⁸²

AMADOR GODOFREDO VILCATOMA SÁNCHEZ⁸³

INTRODUCCIÓN

Las formas de concebir y delinear las estrategias de capacitación docente desde la perspectiva del Ministerio de Educación –MINEDU–, son modificadas de un programa a otro, debido entre otros, a cambios curriculares en educación básica regular –EBR– que se manifiestan en variaciones de los enfoques, propósitos o contenidos disciplinares, por citar algunos ejemplos. De manera indirecta, una de las razones es el cambio de Gobierno, debido a que en la mayoría de los casos, se designan nue-

82 ORCID: [<https://orcid.org/0000-0003-4129-3009>], e-mail [lopezrengifo1@hotmail.com], Universidad Nacional del Centro del Perú, Junín, Perú.

83 ORCID: [<https://orcid.org/0000-0001-6533-3197>], e-mail [vilcatoma30@hotmail.com], Universidad Nacional del Centro del Perú, Junín, Perú.

vos especialistas y nuevos responsables de las principales oficinas administrativas y pedagógicas del MINEDU. Nuevos enfoques, nuevas políticas educativas, nueva prioridad en las tareas educativas nacionales son lo que siempre se deriva, no solo de los cambios de gobernantes, sino también de los ministros de Educación. Además siempre está presente la idea de la formación permanente o continua de docentes en servicio, en la que además se cambia de modelos que enfatizan lo didáctico, lo disciplinar o ambos, en algunos casos, incluso las formas de reflexionar la práctica y el desarrollo de la investigación en aula.

Lo importante es que la concepción de los programas y las estrategias para implementarlas en la mayoría de casos cambian sin haber evaluado el impacto de la capacitación y/o actualización en los mismos docentes: ¿Fue lo que necesitaban para adecuarse a los nuevos enfoques y las nuevas exigencias de los currículos y de la sociedad?; ¿fue suficiente el tiempo de duración del programa?; ¿cubrió las necesidades más relevantes que tenían los docentes para tener un mejor desempeño?; ¿se utilizaron las estrategias adecuadas?; ¿se consolidaron aprendizajes en los docentes?; ¿en verdad, se actualizaron?; ¿se plantearon propósitos viables de ser aplicados con los estudiantes de EBR?, son entre otras, las interrogantes cuyas respuestas complementarían la data para tomar decisiones en los cambios de concepción y las estrategias de ejecución en los programas de capacitación docente.

El MINEDU asigna por convenio o licitación a instituciones de educación superior la responsabilidad de ejecutar los programas de capacitación cuya concepción, características pedagógicas y administrativas son manifestadas en documentos legales denominados términos de referencia –TDR–, en estos, están definidos los propósitos de la formación, los contenidos, el plan de estudios, las estrategias de ejecución, así como los aspectos administrativos de requisitos de implementación, ámbitos de aplicación, meta de participantes o periodos de duración de cada estrategia, entre otros.

Los resultados de la evaluación de la ejecución de las instituciones de formación docente –IFD– responsables de la ejecución de los programas del MINEDU, no es socializada ni considerada en las nuevas asignaciones para la conducción de dichos programas. Este es otro de los vacíos entre los criterios técnicos que debe asumir el MINEDU, al margen de los vaivenes políticos, de tal manera que sean las mejores IFD las que tengan bajo su responsabilidad la mejora y consolidación de las capacidades y competencias profesionales de los docentes en servicio, sobre todo en EBR.

En la ejecución de la investigación se recoge y procesa información de los actores directos del Programa de Especialización en Matemática –PEM– sobre lo diseñado por el MINEDU y sobre la calidad de la ejecución de los programas. Es así que directivos y especialistas de la IFD así como los participantes-asistentes a dicho programa vierten sus opiniones a través de un cuestionario sobre los lineamientos del PEM que fueron determinados por el MINEDU y sobre la vivencia que han tenido respecto de la ejecución del programa realizado por la IFD, que en este caso estuvo a cargo de un grupo de profesionales de la Universidad Nacional del Centro del Perú –UNCP–. Se mostrarán los niveles de satisfacción con respecto a lo pensado por el MINEDU y lo ejecutado por la IFD, así como los niveles de relación que existen entre las dos variables seleccionadas para el estudio.

I. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación trata sobre la evaluación del Programa Nacional de Formación y Capacitación –PRONAFCAP–, especialización en matemática, dirigida a los docentes de secundaria de EBR que se desarrolló en la UNCP, en convenio y direccionado por el MINEDU. En el desarrollo de la investigación se recogió información de la evaluación que hacen los participantes, los conductores y ejecutores del programa, sobre los lineamientos del MINEDU y la forma como se desarrolló el programa de especialización, para identificar los aspectos positivos y aquellos que necesitan ser mejorados en función a los TDR en los que se contextualiza el programa y desde la pertinencia a los enfoques teóricos que nos dan pautas de cuáles son los componentes principales de un programa de capacitación y cómo se concretan estos en su desarrollo.

II. MARCO REFERENCIAL

Como componente principal de la política educativa de los Gobiernos que han asumido la conducción del país, se han desarrollado programas de capacitación docente (formación en servicio) a través del MINEDU, ente que adelanta programas de capacitación a los docentes similares al que se evalúa en la investigación, en forma oficial y a nivel nacional, desde 1995 con el Plan Nacional de Capacitación Docente –PLANCAD–.

Sobre la formación de docentes en servicio, DARÍO UGARTE PAREJA sostiene que son cinco hitos que han producido cambios y reforzado la continuidad de la política de formación docente⁸⁴.

El primero es el Plan Nacional de Capacitación Docente –PLANCAD–. En 1994 se creó el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria –MECEP–. El PLANCAD se inició en 1995 con la denominada fase piloto⁸⁵. Aquí queremos hacer énfasis en que “a partir de 1996, en la fase de generalización, fueron atendidos docentes de los niveles inicial (1997) y secundaria (1998). Hasta el año 2000, el PLANCAD atendió a 209.556 docentes en todo el país”⁸⁶.

El segundo hito se refiere al establecimiento de la política de formación continua, en el objetivo estratégico 3, en el oficializado Proyecto Educativo Nacional al 2021⁸⁷. El tercero se evidencia con la creación del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente –PRONAFCAP– en 2007. La evaluación censal de docentes se realizó en enero de 2007 (192.284 docentes) después de la cual, se inició una masiva capacitación a los docentes. El cuarto hito tiene referencia con los requisitos profesionales y la disponibilidad de tiempo de los coordinadores especialistas de los programas de capacitación que siguieron ejecutándose los años 2007, 2008 y 2009, periodo en el que se promulgó una directiva para la supervisión y evaluación de los programas de capacitación. El último de los hitos se refiere al presupuesto por resultados que se inicia desde 2008. Los objetivos considerados fueron: 1. Mejora en la gestión educativa; 2. Docentes del primer y segundo grado competentes; 3. Niñas con competencias básicas en comunicación integral y pensamiento lógico matemático; y 4. Infraestructura y equipamiento adecuados⁸⁸.

84 DARÍO UGARTE PAREJA. *Políticas de formación y desarrollo docente: Balance y temas críticos*, Lima, USAID, 2011, disponible en [<http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/05/Pol%C3%ADticas-de-formaci3n-y-desarrollo-docentes-balances-y-temas-cr%C3%ADticos.pdf>].

85 *Ibid.*, p. 15.

86 *Ídem.*

87 MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*, Lima, MINEDU, 2007, disponible en [<http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf>].

88 UGARTE PAREJA. *Políticas de formación y desarrollo docente: Balance y temas críticos*, cit.

En 2002, después de seis años de aplicación del PLANCAD, en la tabla siguiente se muestran los resultados de una evaluación realizada a docentes.

TABLA 1. Resultados prueba de suficiencia docente de 2002, sobre un máximo de 40 puntos

Fecha de administración	Promedios generales	n.º de evaluados
1.º de marzo de 2002	11,19	57.007
9 de marzo de 2002	11,68	38.212

Fuente: Tomado de LUIS PISCOYA HERMOZA. *La formación docente en el Perú*, 2004, disponible en [<http://www.radu.org.ar/Info/17%20form%20doc%20peru.pdf>], p. 53.

Los resultados indican que en escala vigesimal, el promedio es de aproximadamente seis. Es indudable que su correlato con el rendimiento de los estudiantes a su cargo, es que no haya variado en relación con anteriores muestras de rendimiento. Al respecto LUIS PISCOYA HERMOZA añadió que “... lo que hace inteligible que su contribución para mejorar los bajísimos rendimientos en matemática y en lenguaje de nuestros escolares haya sido prácticamente nula pese a los costos de este programa en términos de deuda externa acumulada...”⁸⁹.

Si bien es cierto que una manera de establecer el nivel de efectividad de los eventos de capacitación de carácter nacional es a través de los resultados, no se ha evaluado desde el interior del programa, de tal manera que se puedan identificar los componentes, el proceso o la implementación necesarios de corregir durante su proceso de ejecución o antes de generalizar y seguir apostando por lo mismo. PISCOYA HERMOZA además dice al respecto “Hasta donde conocemos, no existe ningún estudio de evaluación seria de los resultados académicos en términos de logros y de la gestión administrativa del PLANCAD”⁹⁰. Luego se acentuó el enfoque de la formación en servicio y se ejecutaron los programas bajo el membrete del Programa de Formación Continua de Docentes en Servicio hasta 2006.

89 PISCOYA HERMOZA. *La formación docente en el Perú*, cit., p. 6.

90 *Ibid.*, p. 13.

El PRONAFCAP se ejecuta desde 2007 como un programa nacional, cuya implementación y ejecución tiene como base en su aspecto académico, la evaluación censal a los docentes, realizada en enero de 2007, que dicho sea de paso es la que siguió a la de 2002. El siguiente cuadro ilustra el rendimiento de los docentes evaluados en función a logros de aprendizaje, en el que se considera que el nivel 1 representa un nivel muy básico en comunicación y matemática y el nivel 3 es el óptimo.

TABLA 2. Rendimiento docente

NIVEL DE RENDIMIENTO	COMPRENSIÓN LECTORA	RAZONAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO
Nivel 0	32,6%	46,8%
Nivel 1	15,9%	38,9%
Nivel 2	27,2%	12,9%
Nivel 3	24,3%	1,4%

Fuente: Tomado de CATHERINE PAOLA RODRÍGUEZ MANRIQUE. “El Programa Nacional de Formación y Capacitación Docente”, en *Educación*, vol. XIX, n.º 37, septiembre de 2010, pp. 87 a 103, [<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2553/2497>], p. 16.

En los resultados de la evaluación aplicada a los profesores de EBR de inicial, primaria y secundaria que trabajaban en instituciones educativas públicas, o en convenio con el MINEDU, en condición de nombrados, contratados o destacados que ejercían la profesión en aula, se observa como dato importante que en el nivel óptimo solo se ubican el 24,3% en comprensión lectora y el 1,4% en razonamiento lógico matemático.

Según GUSTAVO OBANDO CASTILLO, la estructura de la prueba tuvo como ejes la comprensión lectora, el razonamiento lógico matemático y los conocimientos sobre currículo (20 preguntas de cada tema), precisamente estas áreas del currículo fueron las que tuvieron prioridad en la capacitación que desde 1996 implementa y ejecuta el MINEDU⁹¹. Estos resultados evidencian que no hubo mejora sustantiva

91 GUSTAVO OBANDO CASTILLO. *Educación y sociedad: una mirada a la evaluación censal docente*, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2007, disponible en [<http://blog.pucp.edu.pe/item/9764/una-mirada-a-la-evaluacion-censal-docente>].

en los docentes luego de una década de la aplicación del programa, lo corroboran los resultados muy pobres en logros, pero si miramos hacia adelante, a partir de esto según el MINEDU las lecciones aprendidas desde la aparición de los programas de capacitación docente a la fecha son las que pasamos a describir⁹²:

- Los participantes de la capacitación requieren de un aprender en la misma práctica en aula, complementado con una reflexión crítica sobre su labor para mejorarla.
- La captación de formadores debe ser en función a un perfil y a la aplicación de pruebas de acuerdo a la naturaleza del servicio a prestar.
- Los contenidos de la capacitación deben combinar los procesos técnico-pedagógicos y los del dominio disciplinar.
- La capacitación debe contextualizarse y ser pertinente a las realidades geográficas y socioculturales de los lugares en los que se desarrollan los programas, además de satisfacer las demandas de capacitación de los docentes y las políticas de los gobiernos locales.
- El monitoreo y acompañamiento permanente a los docentes y directivos de todas las instituciones debe formar parte de las estrategias, dado que es una de las principales tácticas para asegurar la calidad del servicio.

Pero según la investigación coordinada por JOSÉ CARLOS ORIHUELA, la evaluación no sirvió en forma precisa a lo que debería ser el eje del PRONAFCAP: “Si bien la evaluación censal ha logrado establecer una línea de base en cuanto a las limitaciones y alcances de los docentes, no ha servido de insumo para poder diseñar los ámbitos de capacitación”⁹³.

Sea como fuere, los resultados no se manifiestan en la magnitud esperada, la inversión de tiempo, recursos y dinero no corresponde con la mejora del profesionalismo en los docentes capacitados así como

92 MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Guía formación docente en servicio. Educación inicial*. Lima, Ministerio de Educación, 2008.

93 Citado por RODRÍGUEZ MANRIQUE. “El Programa Nacional de Formación y Capacitación Docente”, cit., p. 16.

tampoco en los aprendizajes que lograron en los docentes capacitados. Esto se corrobora por las evaluaciones aplicadas a los docentes y estudiantes por el mismo MINEDU, institución que a través de la Unidad de Medición de la Calidad va a conocer en forma periódica estadísticas del nivel de conocimiento y desempeño de los docentes y de los aprendizajes de los estudiantes.

¿Dónde está el error, en los servidores o en los usuarios? Pensamos que una adecuada evaluación de los programas podría dar un mejor conocimiento y mejores alternativas para que con el desarrollo de los programas se cumplan a cabalidad los propósitos de mejora de la calidad educativa.

De lo descrito decimos que en el contexto actual el MINEDU evalúa los programas de capacitación en dos direcciones: primero, considera eventos externos a estos, es decir, a través de evaluaciones a los docentes en las que participan no solo los capacitados; y luego, a través de las mediciones a los estudiantes. Esta forma de evaluar el impacto de la ejecución de los programas es válida, sin embargo tiene sus limitaciones debido a que solo se tendrá sustento para afirmar que los programas fueron buenos o malos, pero no nos dice mucho en los aspectos que no fueron contemplados, los que se desarrollaron mal, aquellos que necesitan mejora o los aspectos que fueron buenos y que hay que seguir aplicando.

Se manifiesta a través del monitoreo, la evaluación y el asesoramiento con sus especialistas del desarrollo de los programas, pero todo queda en lo administrativo, es más un monitoreo administrativo y formal que académico en busca de conseguir mejoras. En la mayoría de estos, el MINEDU ha declarado la conformidad de la ejecución de dichos programas, cuando la ejecución de los mismos está en correspondencia con los TDR, documento legal en el que el MINEDU explicita los propósitos que se deben lograr con la ejecución del programa, las formas principales de desarrollarlo, las condiciones que debe tener el espacio donde se desarrollarán las sesiones, los requisitos que debe cumplir el equipo institucional que lo ejecutará, los contenidos y las capacidades que se trabajarán, entre otros aspectos propios de la ejecución de un programa de capacitación.

Por esta razón las alternativas que se han tomado en el MINEDU para revertir la ineficacia e ineficiencia de los programas de capacitación, han estado signadas por la concepción de los gobernantes de turno, en vez de por una toma de decisiones sustentadas en una evaluación seria de los programas de capacitación.

Estas alternativas de cambio se han expresado –por ejemplo– en la forma de seleccionar a las instituciones formadoras, a saber por licitación, invitación o convenio, en la concepción de los programas como el PLANCAD, el PRONAFCAP (dentro del cual se hallan el PRONAFCAP Básico y los programas de especialización), o en los contenidos, dando prioridad a los conocimientos metodológicos, a lo disciplinar o los de comunicación y matemática, también en las estrategias tales como los grupos de inter aprendizaje de 2002, que ya no se aplicaron sino hasta 2012, así como los monitores que hoy son los acompañantes pedagógicos, por último, en la conformación del equipo conductor, que cuenta con un coordinador académico o jefe de proyecto, entre otras formas de presentar cambios en los programas.

Los principales cambios en la estructura del programa de especialización, foco de estudio de la presente investigación, explicitados en los TDR son: 1. Incorporación en el equipo institucional a especialistas en evaluación que serán los encargados de hacer una evaluación del programa en forma permanente, con la finalidad de que en el desarrollo del programa se corrijan errores, omisiones, etc., que sesgan la perspectiva del mismo; 2. El enfoque crítico, reflexivo e intercultural, que implica una nueva estructura en los sílabos, módulos formativos, incorporación como eje de desarrollo de los bloques a la investigación desde la misma práctica pedagógica; y 3. Los bloques de contenidos de cada bloque temático en función al currículo que combina lo que se hace y lo que va a hacerse desde 2016, según la propuesta del Gobierno actual.

Pero como afirmó GUILLERMO SÁNCHEZ MORENO y su equipo “No podemos darnos el lujo de cambiar de estrategias y acciones cada cinco años, solo porque cambia el Gobierno, mucho menos cada año, solo porque cambia el Ministro”⁹⁴.

Es indudable que lo más importante de estos cambios es lograr la mejora de los aprendizajes de los estudiantes vía un mejor desempeño docente, por ello es común evaluar a los estudiantes de los docentes capacitados y analizar los resultados, para medir el impacto de los programas de capacitación, pero lo que no se ha realizado es una eva-

94 GUILLERMO SÁNCHEZ MORENO y EQUIPO TÉCNICO DE LA UNIDAD DE CAPACITACIÓN DOCENTE DE LA DINFOCAD. “De la capacitación hacia la formación continua de los docentes. Aportes a la política (1995-2005)”, 2006, disponible en [<https://docplayer.es/80034082-De-la-capacitacion-hacia-la-formacion-en-servicio-de-los-docentes-aportes-a-la-politica.html>], p. 9.

luación de los programas en ejecución para determinar aspectos que se pueden mejorar en pleno proceso de desarrollo.

III. PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

Por lo expuesto, es importante recoger información de los miembros del equipo directivo, equipo de especialistas de bloque y acompañamiento pedagógico especializado así como de los participantes con respecto a los lineamientos del MINEDU y a la implementación y ejecución del programa, por lo que formalizamos los siguientes objetivos.

A. Objetivo general

Determinar la relación que existe entre la evaluación de los lineamientos del MINEDU con la evaluación de la implementación y ejecución de la IFD del PEM de la UNCP.

B. Objetivos específicos

- Determinar los niveles de satisfacción en la evaluación de los lineamientos del PEM dirigido a docentes de EBR, del MINEDU, en forma general.
- Determinar los niveles de satisfacción en la evaluación con respecto a la implementación y ejecución del PEM dirigido a docentes de EBR del MINEDU, por la IFD, en forma general.
- Determinar la relación que existe entre la evaluación de los lineamientos del MINEDU con la evaluación de la implementación y ejecución de la IFD del PEM de la UNCP.

IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis que se muestra a continuación es sobre los resultados de la aplicación de los cuestionarios sobre la evaluación que realizan los directivos, especialistas y participantes del programa de especialización ejecutado por la UNCP, bajo los lineamientos del MINEDU.

Uno de los cuestionarios se refiere a los lineamientos del MINEDU con respecto a los programas de especialización, plasmados en el documento elaborado para tal propósito denominado TDR. El otro cuestionario trata sobre la evaluación que se realiza a la labor del equipo institucional de la UNCP, en la ejecución del programa.

Primero presentaremos e interpretaremos los resultados a un nivel descriptivo, tanto de la variable evaluación de los lineamientos del programa de especialización como de la variable ejecución de la IFD.

La variable lineamientos del programa de especialización se ha configurado en las dimensiones: Marco teórico; Plan de estudios; Estrategias de ejecución del Programa; y Evaluación del programa.

A. Niveles de satisfacción: Lineamientos del programa de especialización en matemática

La tabla 3 muestra los porcentajes de los niveles de satisfacción con respecto a los lineamientos del PEM, en general.

TABLA 3. Lineamientos del pem

NIVELES DE SATISFACCIÓN	F	H (%)
Satisfactorio	18	11%
Medianamente satisfactorio	136	82%
Mínimamente satisfactorio	11	7%
Insatisfactorio	0	0%
Total	165	100%

Se observa que solo un 11% está satisfecho con los lineamientos, que es un porcentaje bajo e implica que es solo este segmento el que considera buenos los lineamientos del PEM por lo que está satisfecho.

B. Niveles de satisfacción sobre la ejecución del PEM

La variable ejecución del programa de especialización de matemática se ha configurado en las dimensiones: Organización y planificación del PEM; Monitoreo y evaluación; Condiciones para un desarrollo adecuado del PEM; Desempeño de los especialistas acompañantes pedagógicos; Desempeño de los especialistas de los bloques temáticos; Evaluación a los participantes del programa.

La tabla 4 muestra los porcentajes de los niveles de satisfacción con respecto a los factores y las dimensiones que tienen relación con la ejecución de la IFD del PEM. Es la apreciación general de los directivos, especialistas y participantes sobre cómo se ejecuta el PEM y se obtiene con el puntaje total obtenido en el cuestionario.

Se observa en la tabla 4 que solo el 22% de los encuestados se encuentra satisfecho con la gestión de la IFD en la ejecución del PEM, que es un porcentaje bajo el que da su aprobación plena a la implementación y ejecución del programa.

TABLA 4. Gestión del pem a cargo de la ifd

Niveles de satisfacción	f	h (%)
Satisfactorio	36	22%
Medianamente satisfactorio	128	77%
Mínimamente satisfactorio	1	1%
Insatisfactorio	0	0%
Total	165	100%

C. Correlación entre lineamientos del MINEDU vs. ejecución de la IFD

TABLA 5. Correlación: Lineamientos del minedu y la ejecución de la ifd

ESTADÍSTICO	DIMENSIONES	COEFICIENTE DE CORRELACIÓN	SIGNIFICANCIA UNILATERAL
Rho de Spearman	Lineamientos del MINEDU	0,545*	0,000
	Ejecución de la IFD		
N			165

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

El reporte del SPSS, según HERNÁNDEZ SAMPIERI y otros, nos indica que existe una correlación positiva media, pero significativa estadísticamente para un nivel de significancia de 0,01. Por el p valor que se muestra en la tabla $p = 0,000$ que es menor al nivel de significancia de 0,05⁹⁵.

V. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El nivel de satisfacción de los lineamientos del PEM en general establecidos por el MINEDU en los TDR, es altamente mayoritario (82%) medianamente satisfactorio, lo que implica en términos prácticos que debe mejorarse. No hay plena satisfacción.

En relación al nivel de satisfacción de la ejecución del PEM, que es una forma de evaluar a la IFD, predomina mayoritariamente el nivel medianamente satisfactorio (77%) y un 22% de participantes del PEM satisfechos. La implicancia de los resultados es que la implementación y ejecución de los resultados también debe mejorar.

La ejecución tiene que ver con la calidad de la infraestructura, de los equipos, de la enseñanza de la forma de evaluar y tomar decisiones ante los imprevistos. RODRIGO DOMÍNGUEZ en la investigación sobre la satisfacción de los graduados de un programa de formación docente, obtuvo un valor promedio del 76.9% que, aun siendo otro estadístico el que usaron para medir el nivel de satisfacción, es un porcentaje similar al que se obtuvo en la frecuencia en un nivel medio⁹⁶.

Con respecto a la hipótesis general de correlación entre los lineamientos del MINEDU y la ejecución del PEM por la IFD se observa una correlación positiva media, pero estadísticamente significativa, para un nivel de significancia de 0,01. La inferencia es que existe una relación directa entre la variable lineamientos del MINEDU y la variable ejecución del PEM de parte de la IFD.

Con respecto a este resultado hay que precisar que por lo general se evalúa o correlaciona la aplicación del programa con el logro de los desempeños deseados en los participantes, pero en esta oportunidad lo que se correlacionó es lo que planificó la instancia que propone el PEM, que es el MINEDU y la IFD que ejecuta el PEM que en este caso es la UNCP. En este caso, se ha recogido información de los participantes, una mirada externa a lo que planifican los funcionarios del MINEDU y a los ejecutores de la UNCP del PEM.

De manera particular, SÁNCHEZ MORENO y su equipo evaluó un Programa de Educación Emocional a través de la opinión de diez ex-

96 RODRIGO DOMÍNGUEZ. “Desempeño y satisfacción de los graduados de un programa de formación docente”, Tesis de maestría, 2010, disponible en [<http://posgradofeuady.org.mx/wp-content/uploads/2011/01/Dom%C3%ADnguez-Rodrigo-MIE2010-Resumen.pdf>].

ertos, quienes concluyeron que el diseño del programa es válido⁹⁷. Aunque proponen que la evaluación a un programa debe realizarse desde su diseño, durante la aplicación y después de la aplicación, evaluaron solo la racionalidad del programa y la coherencia de estrategias y objetivos. SILVIA ELIZABETH GARCÍA WEILL también concluyó que los efectos de la aplicación de un programa de capacitación mejora la calidad del desempeño docente⁹⁸.

De igual manera, J. ESPINOZA aplicó dos instrumentos, el primero para analizar el grado de aceptación y cumplimiento de la aplicación del plan de capacitación por parte de los docentes capacitados, y una lista de cotejo para el análisis del manejo cognitivo y metodológico de los profesores en su desempeño didáctico en el aula⁹⁹. Los resultados del estudio determinaron que la aplicación del PRONAFCAP, permite elevar de manera significativa el nivel de desempeño didáctico de los docentes de educación primaria ya que un 66% aceptaron la aplicación del PRONAFCAP, en la categoría de bueno.

AURELIO HUAMANCHUMO ARROYO M. concluyó en la investigación referida en los antecedentes, que la ejecución del PLANCAD 1999-2001 contribuyó en mejorar el desempeño docente y el rendimiento académico de los educandos de dichos centros educativos¹⁰⁰.

97 SÁNCHEZ MORENO y EQUIPO TÉCNICO DE LA UNIDAD DE CAPACITACIÓN DOCENTE DE LA DINFOCAD. “De la capacitación hacia la formación continua de los docentes. Aportes a la política (1995-2005)”, cit., p. 1.

98 SILVIA ELIZABETH GARCÍA WEILL. “Efectos de la aplicación de un programa de capacitación para la mejora de la calidad del desempeño docente en el CEPPSM n.º 60019 San Martín de Porres, Iquitos 2009”, Tesis de maestría, Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2011, disponible en [http://biblioteca.educacion.unmsm.edu.pe/index.php?option=com_k2&view=itemlist&task=category&id=7:maestr%C3%ADa&Itemid=194&limitstart=20].

99 J. ESPINOZA. “Influencia de la aplicación del programa nacional de formación y capacitación permanente sobre el nivel de desempeño didáctico de los docentes de educación primaria de la Institución Educativa n.º 20820, Huacho”, Tesis de maestría, Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2010.

100 AURELIO M. ARROYO HUAMANCHUMO. “Resultados de la ejecución del PLANCAD 1999-2001 en las áreas de capacitación docente y rendimiento académico de los estudiantes de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo”, Tesis de doctorado, Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2007, disponible en [https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/2372/Arroyo_ha.pdf?sequence=1&isAllowed=y].

CONCLUSIONES

El nivel de satisfacción con respecto a los lineamientos del MINEDU sobre el programa de especialización es muy bajo (11%), lo que predomina es una mediana satisfacción (82%), que por analogía se estima como regular. El nivel de satisfacción con respecto a la ejecución del programa de parte de la UNCP es muy bajo (22%), lo que predomina es una mediana satisfacción (77%), que al igual que en los lineamientos del MINEDU se estima como regular.

Existe correlación significativa entre los niveles de satisfacción sobre los lineamientos del MINEDU y la ejecución de la UNCP, lo que implica que tienen que mejorar tanto los lineamientos para diseñar los programas de capacitación como la implementación, preparación de las condiciones y la ejecución del programa de parte de las IFD.

La revisión de la literatura y la experiencia en los programas de capacitación indican la ausencia de evaluaciones sistemáticas de los resultados y el impacto de los programas de capacitación.

BIBLIOGRAFÍA

ARROYO HUAMANCHUMO, AURELIO M. “Resultados de la ejecución del PLANCAD 1999-2001 en las áreas de capacitación docente y rendimiento académico de los estudiantes de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo”, Tesis de doctorado, Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2007, disponible en [https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/2372/Arroyo_ha.pdf?sequence=1&isAllowed=y].

DOMÍNGUEZ, RODRIGO. “Desempeño y satisfacción de los graduados de un programa de formación docente”, Tesis de maestría, 2010, disponible en [<http://posgradofeuady.org.mx/wp-content/uploads/2011/01/Dom%C3%ADnguez-Rodrigo-MIE2010-Resumen.pdf>].

ESPINOZA, J. “Influencia de la aplicación del programa nacional de formación y capacitación permanente sobre el nivel de desempeño didáctico de los docentes de educación primaria de la Institución Educativa n.º 20820, Huacho”, Tesis de maestría, Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2010.

GARCÍA WEILL, SILVIA ELIZABETH. “Efectos de la aplicación de un programa de capacitación para la mejora de la calidad del desempeño docente en el CEPPSM n.º 60019 San Martín de Porres, Iquitos 2009”, Tesis de maestría, Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2011.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, ROBERTO; CARLOS FERNÁNDEZ COLLADO y MARÍA DEL PILAR BAPTISTA LUCIO. *Metodología de la investigación*, México D. F., McGrawHill, 2010.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. “Guía: formación docente en servicio”, Lima, MINEDU, 2008, disponible en [http://ebr.MINEDU.gob.pe/dei/pdfs/guias/guia_de_formacion_docente_en_servicio.pdf].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Proyecto Educativo Nacional al 2021*, Lima, MINEDU, 2007, disponible en [<http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf>].

OBANDO CASTILLO, GUSTAVO. *Educación y sociedad: una mirada a la evaluación censal docente*, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2007, disponible en [<http://blog.pucp.edu.pe/item/9764/una-mirada-a-la-evaluacion-censal-docente>].

PISCOYA HERMOZA, LUIS. La formación docente en el Perú, 2004, disponible en [<http://www.radu.org.ar/Info/17%20form%20doc%20peru.pdf>].

RODRÍGUEZ MANRIQUE, CATHERINE PAOLA. “El Programa Nacional de Formación y Capacitación Docente”, en *Educación*, vol. XIX, n.º 37, septiembre de 2010, pp. 87 a 103, [<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2553/2497>].

SÁNCHEZ MORENO, GUILLERMO y EQUIPO TÉCNICO DE LA UNIDAD DE CAPACITACIÓN DOCENTE DE LA DINFOCAD. “De la capacitación hacia la formación continua de los docentes. Aportes a la política (1995-2005)”, 2006, disponible en [<https://docplayer.es/80034082-De-la-capacitacion-hacia-la-formacion-en-servicio-de-los-docentes-aportes-a-la-politica.html>].

SÁNCHEZ CALLEJA, LAURA; EDUARDO GARCÍA JIMÉNEZ y GREGORIO RODRÍGUEZ GÓMEZ. “Evaluación del diseño del programa AEdEm de educación emocional para educación secundaria”, en *Relieve*, vol. 22, n.º 2, 2016, disponible en [<https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/9422/8940>].

UGARTE PAREJA, DARÍO y JONATHAN MARTÍNEZ. *Políticas de formación y desarrollo docente: Balance y temas críticos*, Lima, USAID, 2011, disponible en [<http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/05/Pol%C3%ADticas-de-formaci3n-y-desarrollo-docentes-balances-y-temas-cr%C3%ADticos.pdf>].

CAPÍTULO SEXTO

Desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes de educación primaria

AMANCIO RICARDO ROJAS COTRINA¹⁰¹
LESTER FROILÁN SALINAS ORDOÑEZ¹⁰²
SONIA FIORELLA CALLUPE BECERRA¹⁰³

I. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual demanda seres humanos competentes, capaces de crear y recrear conocimiento. Exige a las universidades formar investigadores¹⁰⁴, pero la formación de investigadores no depende tan solo

101 ORCID: [<https://orcid.org/0000-0002-5767-8416>], e-mail [amancio212@hotmail.com], Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco, Perú.

102 ORCID: [<http://orcid.org/0000-0002-5726-909X>], e-mail [condelemos18@gmail.com], Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco, Perú.

103 ORCID: [<https://orcid.org/0000-0001-9199-0449>], e-mail [sofy3122@hotmail.com], Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco, Perú.

104 MARÍA LOURDES PIÑERO MARTÍN, EDWIN ROGER ESTEBAN RIVERA,

de las universidades, depende también de un conjunto de factores entre los que destacan la organización de las instituciones, las normas establecidas, actitudes, valores, métodos, equipamiento para las investigaciones y las líneas de investigación¹⁰⁵.

Si bien es cierto que un elemento fundamental en la formación de investigadores es la educación formal, sin embargo, no se le puede atribuir esa tarea en forma exclusiva a la universidad. Los centros educativos de educación inicial, primaria y secundaria también deben fomentar la formación de investigadores. La formación de la cultura de la investigación y el desarrollo de las habilidades en las instituciones educativas es una tarea pendiente del sistema educativo.

La cultura de la investigación es una práctica que se da en el seno de una institución o colectivo social, donde interiorizan y practican normas, rituales y estrategias que le dan sentido y valía a la experiencia investigativa¹⁰⁶. La cultura investigativa de una institución no se refiere a lo que hace un docente o estudiante en particular, sino a lo que se hace como institución¹⁰⁷.

AMANCIO RICARDO ROJAS COTRINA y SONIA FIORELLA CALLUPE BECERRA. “Tendencias y desafíos de los programas de posgrado latinoamericanos en contextos de Covid-19”, *Revista Venezolana de Gerencia*, año 26, n.º 93, enero-marzo de 2021, pp. 123 a 138, disponible en [<https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/34972/36945>]; EDWIN ROGER ESTEBAN RIVERA, EWER PORTOCARRERO MERINO, AMANCIO RICARDO ROJAS COTRINA, MARÍA LOURDES PIÑERO MARTÍN y SONIA FIORELLA CALLUPE BECERRA. “La transdisciplinariedad desde el modelo educativo: Una experiencia universitaria”, *Revista Inclusiones*, vol. 8, n.º 1, enero-marzo de 2021, pp. 241 a 261, disponible en [<http://revistainclusiones.org/pdf/1/22%20Edwin%20et%20al%20VOL%208%20NUM%201%20ENEMAR2021INCL.pdf>].

105 BERNARDO RESTREPO GÓMEZ. “Cultura investigativa y maestro investigador: Aprendizajes de una experiencia”, en AA. VV. *Cultura investigativa y formación de maestros*, Medellín, Universidad de Antioquia, 2007, pp. 85 a 112, disponible en [[http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2269/1/Cultura%20Investigativa%20\(1\).pdf](http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2269/1/Cultura%20Investigativa%20(1).pdf)].

106 FÉLIX RAFAEL BERROUET MARIMON. *Experiencia de iniciación en cultura investigativa con estudiantes de pregrado desde un semillero de investigación*, Tesis de maestría, Medellín, Universidad de Antioquia, 2007, disponible en [http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7080/1/FelixBerrouet_2007_culturainvestigativa.pdf].

107 JOSÉ FERNANDO SERRANO AMAYA. “Nacen, se hacen o los hacen: Formación de investigadores y cultura organizacional en las universidades”,

En las instituciones educativas con cultura investigativa, las condiciones son favorables para que cada uno de sus miembros desarrolle las competencias investigativas, en cambio, en aquellas con poca o nula cultura investigativa que se caracteriza por una educación repetitiva, la labor de los docentes para desarrollar competencias investigativas en sus estudiantes es mayor.

Frente a la expansión de una educación eminentemente repetitiva y pasiva, urge desarrollar desde la educación básica, las habilidades investigativas en los estudiantes a través de actividades sencillas para formar de manera paulatina estudiantes creativos, críticos y que propongan alternativas para la solución a los problemas, capaces de crear y recrear conocimientos y productos tecnológicos.

MARIO BUNGE menciona que formar seres humanos que investiguen es formar seres humanos sabios, cautos en la recepción de información, en la admisión de creencias y en la formulación de previsiones, más exigentes al emitir opiniones y más tolerantes con las de otros, dispuestos a explorar nuevas posibilidades y a eliminar mitos consagrados, que confíen en la experiencia, guiada por la razón y que esta sea contrastada en la experiencia, amantes de la verdad, con disposición a reconocer el propio error, a buscar la perfección, a comprender la imperfección inevitable y capaces de tener una visión equilibrada de la vida, ni optimista ni pesimista¹⁰⁸.

Ante esta premisa, es importante que los estudiantes de la educación básica desarrollen habilidades investigativas, que se familiaricen de manera gradual con los métodos de investigación en su quehacer educativo, para insertarlo en su vida diaria y hacer parte de su obtención de nuevos conocimientos. HOWARD GARDNER sugiere dos categorías fundamentales en la formación de investigadores: actitud hacia la ciencia y actitudes científicas¹⁰⁹, asumiendo estas últimas como el conjunto de rasgos emanados de las características que el método científico impone a las actividades de investigación científica realizadas por los científicos.

en *Nómadas*, n.º 7, septiembre de 1997, pp. 52 a 62, disponible en [http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_7/07_4S_Nacensehacenoloshacen.pdf].

108 MARIO BUNGE. *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*, 4.ª ed., Barcelona, Ariel, 1997.

109 HOWARD GARDNER. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós, 1995.

La formación de investigadores debe iniciarse desde la edad más temprana posible, para estimular “en el niño: curiosidad, respeto por las evidencias, reflexión crítica, perseverancia”¹¹⁰. Por esta razón, se propuso realizar una investigación que permita desarrollar las habilidades investigativas centradas en esta oportunidad en la observación, hipotetización y experimentación.

Se entiende por observación al procedimiento de “recogida de información que requiere percibir de forma voluntaria comportamientos previamente determinados y que precisa una anotación sistemática, con el objetivo de crear una red de significado”¹¹¹. Para RESTITUTO SIERRA BRAVO, la observación es el estudio realizado por el investigador a través de sus propios sentidos, de las cosas o hechos de interés social, tal como son o tienen lugar en la realidad¹¹². Puede hacer uso o no de aparatos técnicos.

Existen diversos tipos de observación, “dependiendo del grado en que el científico se involucra con lo observado, tenemos observación simple: no regulada, participante y no participante”¹¹³. Desarrollar la observación en los estudiantes como parte inicial del método científico es fundamental para abrirles camino en el mundo de la ciencia y que poco a poco desarrollen sus habilidades investigativas.

Con relación a la hipótesis, EDWIN ROGER ESTEBAN RIVERA nos dice que es la suposición de una verdad que aún no se ha establecido¹¹⁴, es decir, una conjetura que se hace sobre la realidad que aún no se conoce y que se ha formulado precisamente con el objeto de llegar a conocerla. Si bien es cierto que las hipótesis son conjeturas *a priori*,

-
- 110 ELISA TRUJILLO DE FIGARELLA. “Desarrollo de las competencias investigativas en niños de edad preescolar”, en *Anales de La Universidad Metropolitana*, vol. 1, n.º 2, 2001, pp. 187 a 195, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4004985.pdf>], p. 191.
- 111 MARÍA CONSUELO SÁIZ MANZANARES y MARÍA DEL CAMINO ESCOLAR LLAMAZARES. *Observación sistemática e investigación en contextos educativos*. Burgos, Editorial Universidad de Burgos, 2013, p. 21.
- 112 RESTITUTO SIERRA BRAVO. *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*, Madrid, Paraninfo, 1998.
- 113 GUILLERMINA BAENA PAZ. *Metodología de la investigación*, 3.ª ed., México D. F., Grupo Editorial Patria, 2017, disponible en [http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/metodologia%20de%20la%20investigacion.pdf], p. 70.
- 114 EDWIN ROGER ESTEBAN RIVERA. *Cómo elaborar proyectos de investigación en educación*, Huancayo, Graficentro, 2000.

no necesariamente tienen que ser verdaderas, pero tampoco se debe formular hipótesis de manera precipitada, puesto que se corre el riesgo de *hipotetizar* algo en exceso comprobado o *hipotetizar* algo que ha sido rechazado en forma contundente¹¹⁵.

La formulación de hipótesis forma parte de la vida cotidiana, de manera consciente o inconsciente, los seres humanos formulan hipótesis, los niños también son capaces de formularlas. JEAN PIAGET sostiene que los niños entre los 11 y 15 años están en el periodo que permite realizar hipótesis, conjeturas y suposiciones¹¹⁶.

La hipótesis como herramienta de la racionalidad científica es concebida como el proceso cognitivo que se da de forma temprana y se hace evidente cuando existe la exigencia de dar respuestas a problemas antes planteados¹¹⁷.

La experimentación es un procedimiento que se inicia con la identificación de un problema práctico, se focaliza la atención en el problema y se analizan diversas posibilidades de resolución para luego proceder a ejecutar la o las propuestas. El resultado de esta intervención lo interpretaremos en función de nuestras maneras de pensar sobre el problema y es posible que derive en muchas preguntas que puedan dar lugar a la planificación de nuevas intervenciones¹¹⁸.

El artículo tiene como propósito socializar los resultados de la aplicación de experimentos sencillos para desarrollar las habilidades investigativas en estudiantes de educación primaria.

-
- 115 EUDALDO ENRIQUE ESPINOZA FREIRE. “La hipótesis en la investigación”, en *Mendive. Revista de Educación*, vol. 16, n.º 1, 2018, pp. 122 a 139, disponible en [<https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1197/pdf>].
- 116 JOHN HURLEY FLAVELL. *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires, Paidós, 1989.
- 117 REBECA PUCHE NAVARRO, DOMINIQUE COLINVAUX y CELIA DIBAR, citados por BEATRIZ ISABEL COLLANTES DE LAVERDE y HUGO ALBERTO ESCOBAR MELO. “Desarrollo de la hipótesis como herramienta del pensamiento científico en contextos de aprendizaje en niños y niñas entre cuatro y ocho años de edad”, en *Psicogente*, vol. 19, n.º 35, enero-junio de 2016, pp. 77 a 97, disponible en [<http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1387/1372>].
- 118 M. PEDREIRA. *Dialogar con la realidad: Cuadernos Praxis para el profesorado. Educación infantil. Orientaciones y discursos*. Barcelona, CISS_Praxis, 2006, disponible en [<https://studylib.es/doc/667702/pedreira---m---2006--dialogar-con-la-realidad.-cuadernos...>].

II. METODOLOGÍA

La investigación se enmarca en la perspectiva cuantitativa¹¹⁹, método experimental, diseño cuasi experimental, específicamente, el diseño de dos grupos no equivalentes con pre y pos prueba. La población estuvo conformada por 211 estudiantes de diez años de edad, que cursan el quinto grado de educación primaria, de los cuales 91 pertenecen a la institución educativa Señor de Los Milagros y 120 a Daniel Alomía Robles, ambas de la ciudad de Huánuco. El tipo de muestreo es no probabilístico y estuvo constituido por 45 estudiantes de los cuales 15 pertenecen a la institución educativas Señor de Los Milagros y 30 a Daniel Alomía Robles.

La propuesta se elaboró con base en los planteamientos de ROBERTO CANELA VELA, SARA HUERTAS y ORLANDO ALMEYDA¹²⁰, y se ejecutó en tres meses, periodo en el cual se llevaron a cabo 20 sesiones, en cada sesión se realizó un experimento sencillo, consistente en vincular la ciencia con el quehacer cotidiano, de tal modo que el estudiante vea a la ciencia como algo familiar y no como “inalcanzable”. Los experimentos se presentaron en el siguiente orden: El volcán mágico; ¿Cómo hundir un goteo vacío?; Demuestra tu equilibrio; La vela que hace subir el agua; El vaso que no tira el agua; ¿Cómo atravesar un globo sin que se reviente?; ¿Cuál cae primero?; Mándalos a volar; Blanqueador poderoso; Cambios mágicos de color; Bajo el agua sin mojarse; Cambiando de aire; Una tarde en el museo; ¿Qué pesa más?; Hervir agua en un vaso de papel; Partir el agua en dos; Cohete con hidrógeno; Jugando con las pompas; Avión de papel; y Cromatografía con papel.

La información de las habilidades investigativas de los estudiantes, antes y después del experimento, se recogió mediante la técnica de la observación. El instrumento empleado fue la lista de cotejo, constituida por 24 ítems, de los cuales seis responden a la dimensión observación, nueve a la dimensión hipotetización y nueve a la dimensión experimentación. Todos los ítems tienen dos valores: “Sí” y “No”. La confiabilidad se determinó mediante el análisis de consistencia inter-

119 MARÍA LOURDES PIÑERO MARTÍN, MARÍA EUGENIA RIVERA MACHADO y EDWIN ROGER ESTEBAN RIVERA. *Proceder del investigador cualitativo: Precisiones para el proceso de investigación*, Lima, Fabriray, 2019.

120 ROBERTO CANELA VELA, SARA HUERTAS y ORLANDO ALMEYDA. *Aprendiendo con la ciencia*, 2.ª ed., Lima, Edit. Géminis, 2010.

na alfa de Cronbach¹²¹ y se obtuvo un coeficiente de 0.89 que estadísticamente es aceptable para la exploración del desarrollo de las habilidades investigativas en estudiantes de educación primaria.

Para la valoración de las habilidades investigativas de los estudiantes, tanto en la prueba de entrada como en la salida, se empleó la escala que se presenta en la tabla siguiente.

TABLA 1. Escala de las habilidades investigativas

Escala	Ítems con habilidades investigativas	Descripción
Logrado (L)	De 17 a 24 ítems	El estudiante realiza la observación, hipotetización y experimentación con precisión y demostrando interés.
En proceso (P)	De 9 a 16 ítems	El estudiante tiene nociones de observación, hipotetización y experimentación.
En inicio (I)	De 0 a 8 ítems	El estudiante es incipiente en la observación, hipotetización y experimentación.

III. RESULTADOS

Los resultados de la propuesta se presentan a continuación en el Cuadro 1.

121 NURIA CORTADA DE KOHAN. *Teorías psicométricas y construcción de tests*, Buenos Aires, Lugar Editorial, 1999.

CUADRO 1. Habilidades investigativas antes y después del experimento

	Sujetos	Prueba de entrada			Prueba de salida			Diferencia		
		f(i)	h(i)	Q	f(i)	h(i)	Q	f(i)	h(i)	Q
I.E.P. ISAAC NEWTON	1	4	17%	I	20	83%	L	16	67%	MA
	2	2	8%	I	16	67%	L	14	58%	MA
	3	2	8%	I	7	29%	I	5	21%	A
	4	4	17%	I	19	79%	L	15	63%	MA
	5	6	25%	I	10	42%	P	4	17%	NA
	6	5	21%	I	18	75%	L	13	54%	MA
	7	2	8%	I	12	50%	P	10	42%	MA
	8	4	17%	I	10	42%	P	6	25%	A
	9	3	13%	I	15	63%	P	12	50%	MA
	10	1	4%	I	10	42%	P	9	36%	A
	11	2	8%	I	17	71%	L	15	63%	MA
	12	3	13%	I	15	63%	P	12	50%	MA
	13	4	17%	I	20	83%	L	16	67%	MA
	14	5	21%	I	7	29%	I	2	8%	NA
	15	3	13%	I	17	71%	P	14	58%	MA
	parcial 1	3,33	14%	I	14,2	59%	P	10,9	45%	MA
I.E.P. RICARDO FLÓREZ GUTIÉRREZ	16	4	17%	I	17	71%	L	13	54%	MA
	17	4	17%	I	17	71%	L	13	54%	MA
	18	3	13%	I	16	67%	P	13	54%	MA
	19	1	4%	I	14	58%	P	13	54%	MA
	20	4	17%	I	6	25%	I	2	8%	NA
	21	1	4%	I	7	29%	I	6	25%	A
	22	3	13%	I	16	67%	L	13	54%	MA
	23	4	17%	I	14	58%	P	10	42%	MA
	24	3	13%	I	11	46%	P	8	33%	A
	25	1	4%	I	19	79%	L	18	75%	MA
	26	0	0%	I	5	21%	I	5	21%	A
	27	3	13%	I	13	54%	P	10	42%	MA
	28	4	17%	I	20	83%	L	16	67%	MA
	29	1	4%	I	7	29%	I	6	25%	A
	30	1	4%	I	9	38%	I	8	33%	A
	parcial 2	2,47	10%	I	12,7	53%	P	10,3	43%	MA
	total general	2,9	12%	I	13,5	56%	P	10,6	44%	MA

Fuente: Lista de cotejo.

De manera general, en los sujetos muestrales se observa que las habilidades investigativas progresaron en 44%. Es decir, del 12% de desarrollo de habilidades investigativas, se pasó a un 56%. Los resultados según las dimensiones observación, hipotetización y experimentación se presentan a continuación en el Cuadro 2.

CUADRO 2. Habilidades investigativas antes y después del experimento, según dimensiones

Dimensiones	Prueba de entrada			Prueba de salida			Diferenciación		
	f(i)	h(i)	Q	f(i)	h(i)	Q	f(i)	h(i)	Q
Observación	0,57	9%	I	3,70	62%	P	3,13	52%	MA
Hipotetización	0,60	7%	I	4,13	46%	P	3,53	39%	A
Experimentación	1,73	19%	I	5,63	63%	P	3,90	43%	MA

Fuente: Lista de cotejo.

En el Cuadro 2 se observa que la competencia investigativa en estudiantes de educación primaria se incrementó en todas las dimensiones. La observación creció un 52%, seguido de la experimentación que aumentó un 43% y, por último, la hipotetización se incrementó un 39%.

Estos resultados reafirman que el desarrollo de las habilidades investigativas en el ser humano debe empezar en la más temprana edad posible, pero debemos tener presente que no significa convertir a los niños en pequeños científicos, sino promover la capacidad de observar, cuestionar, comparar y experimentar para que de manera paulatina piensen “científicamente” sobre la realidad, es decir, de interpretar-la con fundamento y cuestionarla con pertinencia acorde a su edad¹²².

Por efecto de la propuesta, los estudiantes lograron recabar información con mayor precisión y rigor a través de los cinco sentidos: vista, oído, olfato, gusto y tacto, es decir, mejoraron la capacidad de observación, lo que permitió que sean más acuciosos y meticulosos en

122 VIULLIT GARCÍA REYES y INGRID YESSSENIA GORBALAN ESCOBEDO. “Método experimental en el desarrollo de la actitud científica de las alumnas del quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa n.º 81007 ‘Modelo’, Trujillo, 2016”, Tesis de pregrado, Trujillo, Universidad Nacional de Trujillo, 2017, disponible en [<https://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/9072>].

la percepción de los hechos y fenómenos. Ante esto, SUSANA ANDREA ALVEAR GUERRERO y CARLOS DAVID LA ROCHE VICTORIA mencionan que la observación como técnica de investigación proporciona los procedimientos para la obtención de información del objeto de estudio, al emplear los sentidos con determinada lógica relacional de los hechos¹²³. Por este motivo, se debe dar mayor énfasis en el desarrollo de la observación como parte inicial para generar conocimientos.

Los estudiantes también mejoraron en el proceso de hipotetización, esto deja como evidencia que los niños son capaces de formular hipótesis. La investigación desarrollada por COLLANTES DE LEVERDE y ESCOBAR MELO también arribaron a similares resultados, ellos manifiestan:

Los resultados obtenidos permiten afirmar que es posible que el niño construya hipótesis relevantes, coherentes y aplicables a distintas temáticas y ambientes diversos para resolver problemas desde lo académico hasta la vida diaria¹²⁴.

La dimensión experimentación se vio mejorada con las sesiones interventoras, es un gran logro en la formación de nuevos investigadores, porque

las prácticas experimentales fortalecen el espíritu científico y las habilidades científicas pues en estas se desarrollan las teorías científicas que dan respuesta a todos los procesos naturales del ambiente y el ser humano¹²⁵.

123 SUSANA ANDREA ALVEAR GUERRERO y CARLOS DAVID LA ROCHE VICTORIA. “Un estudio monográfico sobre la observación científica como contenido de enseñanza en las ciencias naturales”, Tesis de pregrado, Cali, Universidad del Valle, 2017, disponible en [<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/10883/3467-0525668.pdf;jsessionid=5146F770726005BCC0562123D37FE273?sequence=1>].

124 COLLANTES DE LEVERDE y ESCOBAR MELO. “Desarrollo de la hipótesis como herramienta del pensamiento científico en contextos de aprendizaje en niños y niñas entre cuatro y ocho años de edad”, cit., p. 92.

125 SARA RIVERA. “¿Magia o ciencia? Aportes al desarrollo de habilidades científicas en estudiantes del tercer grado de primaria a partir de las actividades experimentales”, Tesis de pregrado, Puerto Berrío, Colombia, Universidad de Antioquia, 2019, disponible en [http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/19303/1/RiveraSara_2019_Magia_Ciencia_Experimentales.pdf], p. 46.

La enseñanza por indagación al igual que la experimentación permiten

desarrollar habilidades científicas como planteamiento de preguntas investigables, planteamiento de hipótesis, inferir y predecir, lo que se hace indispensable tener una buena planeación para lograr ese objetivo¹²⁶.

CONCLUSIONES

A pesar de su edad, los niños siempre formulan hipótesis, aunque no por ello podemos decir que son científicos, en términos de la ciencia convencional. Los niños fijan la mirada, “observan, analizan, planifican, forman sus propios conceptos, realizan conexiones, aplican sus habilidades en la atención a los detalles, elaboran sus propias conjeturas que en algún momento verbalizan”¹²⁷. Todos estos procesos favorecen el desarrollo de sus estructuras cognitivas

En el proceso de formación de nuevos investigadores, sobre todo en el trabajo con niños, es menester dejar ciertos mitos en cuanto a la ciencia. Como dice MAURICIO CASTILLO SÁNCHEZ, se debe desmitificar la investigación científica porque el ser humano no viene determinado por naturaleza para ser investigador, artista, negociante, médico o profesor, él se construye paso a paso¹²⁸. Si bien la persona nace con talentos potenciales y ciertas aptitudes, se hace en forma continua.

Entonces, se hace necesario desarrollar las habilidades investigativas de los niños desde la más temprana edad. En esta tarea es importante partir de casos cercanos a la realidad de los niños, promover el

126 JOAQUÍN ALEXANDER SOSA SOLANO y DORIS TERESA DÁVILA SANABRIA. “La enseñanza por indagación en el desarrollo de habilidades científicas”, en *Educación y Ciencia*, n.º 23, 2019, pp. 605 a 624, disponible en [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10275/8480], p. 621.

127 COLLANTES DE LAVERDE y ESCOBAR MELO. “Desarrollo de la hipótesis como herramienta del pensamiento científico en contextos de aprendizaje en niños y niñas entre cuatro y ocho años de edad”, cit., p. 90.

128 MAURICIO CASTILLO SÁNCHEZ. *Manual para la formación de investigadores*, Bogotá, Magisterio Editorial, 1999.

desarrollo de la observación como parte fundamental en la utilización del método científico y el camino para cuestionar los fenómenos que les rodea, realizar experimentos sencillos para que se familiaricen con la investigación y les lleven a generar nuevos conocimientos científicos de una manera lúdica y sencilla.

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. *Cultura investigativa y formación de maestros*, Medellín, Universidad de Antioquia, 2007, disponible en [[http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2269/1/Cultura%20Investigativa%20\(1\).pdf](http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2269/1/Cultura%20Investigativa%20(1).pdf)].
- ALVEAR GUERRERO, SUSANA ANDREA y CARLOS DAVID LAROCHE VICTORIA. “Un estudio monográfico sobre la observación científica como contenido de enseñanza en las ciencias naturales”, Tesis de pregrado, Cali, Universidad del Valle, 2017, disponible en [<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/10883/3467-0525668.pdf;jsessionid=5146F770726005BCC0562123D37FE273?sequence=1>].
- BAENA PAZ, GUILLERMINA. *Metodología de la investigación*, 3.^a ed., México D. F., Grupo Editorial Patria, 2017, disponible en [http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/metodologia%20de%20la%20investigacion.pdf].
- BERROUET MARIMON, FÉLIX RAFAEL. *Experiencia de iniciación en cultura investigativa con estudiantes de pregrado desde un semillero de investigación*, Tesis de maestría, Medellín, Universidad de Antioquia, 2007, disponible en [http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7080/1/FelixBerrouet_2007_culturainvestigativa.pdf].
- BUNGE, MARIO. *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*, 4.^a ed., Barcelona, Ariel, 1997.
- CANELA VELA, ROBERTO; SARA HUERTAS y ORLANDO ALMEYDA. *Aprendiendo con la ciencia*, 2.^a ed., Lima, Edit. Géminis, 2010.

- CASTILLO SÁNCHEZ, MAURICIO. *Manual para la formación de investigadores*, Bogotá, Magisterio Editorial, 1999.
- COLLANTES DE LAVERDE, BEATRIZ ISABEL y HUGO ALBERTO ESCOBAR MELO. “Desarrollo de la hipótesis como herramienta del pensamiento científico en contextos de aprendizaje en niños y niñas entre cuatro y ocho años de edad”, en *Psicogente*, vol. 19, n.º 35, enero-junio de 2016, pp. 77 a 97, disponible en [<http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1387/1372>].
- CORTADA DE KOHAN, NURIA. *Teorías psicométricas y construcción de tests*, Buenos Aires, Lugar Editorial, 1999.
- ESPINOZA FREIRE, EUDALDO ENRIQUE. “La hipótesis en la investigación”, en *Mendive. Revista de Educación*, vol. 16, n.º 1, 2018, pp. 122 a 139, disponible en [<https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1197/pdf>].
- ESTEBAN RIVERA, EDWIN ROGER. *Cómo elaborar proyectos de investigación en educación*, Huancayo, Graficentro, 2000.
- ESTEBAN RIVERA, EDWIN ROGER; EWER PORTOCARRERO MERINO, AMANCIO RICARDO ROJAS COTRINA, MARÍA LOURDES PIÑERO MARTÍN y SONIA FIORELLA CALLUPE BECERRA. “La transdisciplinariedad desde el modelo educativo: Una experiencia universitaria”, *Revista Inclusiones*, vol. 8, n.º 1, enero-marzo de 2021, pp. 241 a 261, disponible en [<http://revistainclusiones.org/pdf1/22%20Edwin%20et%20al%20VOL%208%20NUM%201%20ENEMAR2021INCL.pdf>].
- GARDNER, HOWARD. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós, 1995.
- GARCÍA REYES, VIULLIT y INGRID YESSENIA GORBALAN ESCOBEDO. “Método experimental en el desarrollo de la actitud científica de las alumnas del quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa n.º 81007 ‘Modelo’, Trujillo, 2016”, Tesis de pregrado, Trujillo, Universidad Nacional de Trujillo, 2017, disponible en [<https://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/9072>].

PIÑERO MARTÍN, MARÍA LOURDES; EDWIN ROGER ESTEBAN RIVERA, AMANCIO RICARDO ROJAS COTRINA y SONIA FIORELLA CALLUPE BECERRA. “Tendencias y desafíos de los programas de posgrado latinoamericanos en contextos de Covid-19”, *Revista Venezolana de Gerencia*, año 26, n.º 93, enero-marzo de 2021, pp. 123 a 138, disponible en [<https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/34972/36945>].

PIÑERO MARTÍN, MARÍA LOURDES; MARÍA EUGENIA RIVERA MACHADO y EDWIN ROGER ESTEBAN RIVERA. *Proceder del investigador cualitativo: Precisiones para el proceso de investigación*, Lima, Fabriray, 2019.

RESTREPO GÓMEZ, BERNARDO. “Cultura investigativa y maestro investigador: Aprendizajes de una experiencia”, en AA. VV. *Cultura investigativa y formación de maestros*, Medellín, Universidad de Antioquia, 2007, pp. 85 a 112, disponible en [[http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2269/1/Cultura%20Investigativa%20\(1\).pdf](http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2269/1/Cultura%20Investigativa%20(1).pdf)].

RIVERA, SARA. “¿Magia o ciencia? Aportes al desarrollo de habilidades científicas en estudiantes del tercer grado de primaria a partir de las actividades experimentales”, Tesis de pregrado, Puerto Berrío, Colombia, Universidad de Antioquia, 2019, disponible en [http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/19303/1/RiveraSara_2019_Magia_Ciencia_Experimentales.pdf].

SÁIZ MANZANARES, MARÍA CONSUELO y MARÍA DEL CAMINO ESCOLAR LLAMAZARES. *Observación sistemática e investigación en contextos educativos*. Burgos, Editorial Universidad de Burgos, 2013.

SERRANO AMAYA, JOSÉ FERNANDO. “Nacen, se hacen o los hacen: Formación de investigadores y cultura organizacional en las universidades”, en *Nómadas*, n.º 7, septiembre de 1997, pp. 52 a 62, disponible en [http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_7/07_4S_Nacensehacenoloshacen.pdf].

SIERRA BRAVO, RESTITUTO. *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*, Madrid, Paraninfo, 1998.

SOSA SOLANO, JOAQUÍN ALEXANDER y DORIS TERESA DÁVILA SANABRIA. “La enseñanza por indagación en el desarrollo de habilidades científicas”, en *Educación y Ciencia*, n.º 23, 2019, pp. 605 a 624, disponible en [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10275/8480].

TRUJILLO DE FIGARELLA, ELISA. “Desarrollo de las competencias investigativas en niños de edad preescolar”, en *Anales de La Universidad Metropolitana*, vol. 1, n.º 2, 2001, pp. 187 a 195, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4004985.pdf>].

CAPÍTULO SÉPTIMO

Estrategias creativas para innovar la producción de textos narrativos en los estudiantes del nivel superior

JULIA LILIANA MORÓN HERNÁNDEZ¹²⁹
MAXIMILIANA GLADYS CORTEZ CORDOVA¹³⁰
BERTHA NANCY SOTO SALDAÑA¹³¹

INTRODUCCIÓN

Los estudiantes de las diferentes menciones académicas de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional San Luis Gonzaga, tienen muchas limitaciones para crear textos narrativos: no son capaces de redactar con corrección, claridad y co-

129 ORCID: [<https://orcid.org/0000-0001-5660-264X>], e-mail [liliana.moron@unica.edu.pe], Universidad Nacional San Luis Gonzaga.

130 ORCID: [<https://orcid.org/0000-0001-5352-5167>], e-mail [gladys.cortez@unica.edu.pe], Universidad Nacional San Luis Gonzaga.

131 ORCID: [<https://orcid.org/0000-0002-9017-6696>], e-mail [nancy-1504@hotmail.com], Universidad Nacional San Luis Gonzaga.

herencia anécdotas, pequeñas historias, cuentos u otros textos, es que desconocen la forma como hacerlo, suman a ello su escasa creatividad, vocabulario limitado, inhibición para expresar sus ideas e incipiente fluidez verbal. Al desarrollar las sesiones de aprendizaje en la asignatura de Lenguaje, los docentes pudimos observar que los estudiantes no han desarrollado la competencia textual y no son capaces de plasmar sus ideas en la redacción coherente de textos necesarios para una comunicación escrita eficaz, además reflejan falta de interés, desgano, apatía, modorra..., por esa razón implementamos un taller para aplicar distintas estrategias creativas con canciones, poesías, caligramas, trabalenguas, jitanjáforas, adivinanzas y otras técnicas, a fin de mejorar el estado anímico de los estudiantes y que desarrollen habilidades y destrezas orientadas a seleccionar sus temáticas con creatividad y puedan plasmar sus pensamientos al redactar y argumentar con eficacia sus textos narrativos y que estén correctamente estructurados. Planificar, textualizar, revisar y editar son etapas muy sencillas dentro del aspecto normativo de la lengua, pero lamentablemente no se han abordado de manera adecuada en los tres niveles de la educación básica regular y el problema se agudiza cuando comprobamos que los estudiantes evidencian un conjunto de dudas y vacilaciones que devienen en rebeldía y desinterés, de ahí que surgen nuestras primeras interrogantes y la necesidad de aplicar estrategias orientadas a superar todas las limitaciones manifestadas por los estudiantes universitarios. Es de conocimiento general que en las actividades del día a día con frecuencia tenemos necesidad de redactar distintos documentos: cartas, solicitudes, oficios, ensayos, informes académicos, entre otros, de ahí que es urgente familiarizarse con la producción de diversos tipos de textos.

I. MARCO TEÓRICO

Las estrategias como recursos que se usan para posibilitar que los estudiantes logren superar el tedio o el desgano para asimilar lo que se trasmite, tienen una acción persuasiva y se caracterizan por ser muy variadas. Para los estudiantes es

... tan importante, pues, como aprender determinados contenidos conceptuales fundamentales, lo es aprender estrategias para manejar la información, autorregular ese aprendizaje que le permitirán continuar aprendiendo a lo

largo de la vida. Aprender estrategias es aprender a aprender. El aprendizaje estratégico es una necesidad en la sociedad de la información y del conocimiento¹³².

Aprender a aprender es indispensable para que los estudiantes desarrollen su aprendizaje autónomo que implica el fortalecimiento de procesos cognitivos, autoestima, inteligencia emocional, asertividad y toma de decisiones que permitirán a cada uno resolver los problemas de su entorno.

Las estrategias son las habilidades, tácticas, destrezas, maniobras, arte, pericia para hacer algo y conseguir un objetivo. Las estrategias de aprendizaje son un conjunto de eventos, procesos, recursos o instrumentos y tácticas que debidamente ordenados y articulados permiten a los educandos encontrar el significado, en las tareas que realizan, mejorar sus capacidades y alcanzar determinadas competencias¹³³.

Según la Teoría de VYGOTSKY, se afirma que la creatividad se corresponde con una actividad cerebral que a partir de retomar y reproducir experiencias previas, elabora sobre la base de estos nuevos planteamientos¹³⁴. Diferencia las siguientes formas de unir imaginación y

132 HUMBERTO MONTENEGRO MUGUERZA y ATANACIA SANTACRUZ ESPINOZA. "Módulo aprender a aprender en las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la especialidad de lengua y literatura de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán", *Revista Científica Investigación Valdizana*, vol. 11 n.º 1, enero-marzo de 2017, disponible en [<http://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/article/view/86/88>], p. 14.

133 FIDEL ALBERTO GARCÍA YALE, NANCY EVELYN HERRERA MILLA, MARÍA PILAR NIETO ALCÁNTARA y VITALIANA VEGA MONTESILLO. "Utilidad de las estrategias innovadoras de uso de materiales didácticos tradicionales en el desarrollo de las prácticas preprofesionales de los estudiantes del VII ciclo de la carrera profesional de educación primaria de la UNHEVAL, 2016". *Revista Científica Investigación Valdizana*, vol. 11 n.º 2, abril-junio de 2017, disponible en [<http://diu.unheval.edu.pe/revistas/index.php/riv/article/view/112>], p. 96.

134 LEV VYGOTSKY. *La imaginación y el arte en la infancia*, Madrid, Akal, 1998, citado por JUAN JOSÉ MORALES ARTERO. "La evaluación en el área de educación visual y plástica en la Educación Secundaria Obligatoria", Tesis de doctorado, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 2001, disponible en [<https://www.tdx.cat/handle/10803/5036#page=19>].

realidad: 1. Cualquier elucubración actúa a partir de elementos extraídos de la experiencia; 2. Existe relación entre productos elaborados por la fantasía y fenómenos complejos de la realidad, que genera enlace social; y 3. Existe enlace emocional en la actuación del estado de ánimo entre la fantasía y la realidad¹³⁵.

JUAN JOSÉ MORALES ARTERO, basándose en la teoría histórica social cultural de LEV VYGOSTKI¹³⁶, fundamenta lo importante que es explorar los saberes previos que ya tiene el estudiante de su entorno y desde que es neonato, al interactuar con su contexto inicia su aprendizaje de todo lo que involucra la satisfacción de sus necesidades, será indispensable relacionar esos saberes previos con sus nuevos aprendizajes, motivándolo a favorecer su estado anímico para incrementar nuevos aprendizajes.

La teoría humanista relaciona la creatividad con la personalidad ante un problema, el sujeto se motiva a nivel consciente y subconsciente hasta que surge algo nuevo.

El acto creativo es estimulante y gratificante, lo que estimula al sujeto a seguir siendo creativo, la creatividad debe generar productos observables, las relaciones sociales estimularán o bloquearán el desarrollo creativo¹³⁷.

La teoría humanista es defendida por CARL RAMSON ROGERS, quien señala que

“La creatividad es una conjugación de factores internos, condiciones generadoras y aspectos concomitantes como apertura de experiencias, habilidad para jugar con los elementos y conceptos, evaluación interna, sentir el descubrimiento, ansiedad, seguridad psicológica, clima relajado y libertad psicológica”¹³⁸. La creatividad a través de toda su

135 Ídem.

136 Orsha, Bielorrusia, 17 de noviembre de 1896 - Moscú, 11 de junio de 1934.

137 SILVIA FIGUEROA. *Algunas teorías sobre la naturaleza de la creatividad*, Madrid, Neuronilla, 2006, p. 5.

138 TERESA HUIDOBRO SALAS, TERESA. “Una definición de la creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados”, Tesis de doctorado, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2002, disponible en [<https://webs.ucm.es/BUCM/tesis/psi/ucm-t25705.pdf>].

teoría creativa afirma que la persona es el producto directo de tendencias individuales de autorreflexión y se orienta al desarrollo y logro de una diferenciación en términos de crecimiento, expansión de los niveles de efectividad personal mediante el uso de herramientas y mejoramiento permanente. El estudiante debe poseer capacidades para jugar con las ideas o los conceptos de tal manera que la posibilidad de derivar concepciones creativas a partir de “ideas” siempre sea algo real 2005¹³⁹.

Las estrategias creativas como un proceso innovador y creativo requieren que el estudiante adquiera un protagonismo mayor que en las metodologías tradicionales. El estudiante construye los conocimientos y desarrolla habilidades mediante la búsqueda personal orientada por el docente.

La enseñanza creativa se caracteriza precisamente por ser activa, motivadora, dinámica, implicativa. El aprendizaje creativo hace referencia al conocimiento construido con la implicación activa del sujeto, desde su planificación hasta su internalización, caracterizado por la motivación intrínseca, estar centrado en el discente,

La sociedad contemporánea del siglo XXI tiene como imperativo que la creatividad sea un reto para la educación. El panorama en nuestro tiempo no es nada alentador y la creatividad adquiere una significancia y un protagonismo mucho mayor que en las épocas pasadas. Esta es el fenómeno que, aunque no llevará a la humanidad a la solución completa de sus problemáticas urgentes, puede proporcionar un gran soporte a las nuevas alternativas y propuestas dirigidas a introducir distintas direcciones en el desarrollo social¹⁴⁰.

139 Ídem.

140 OLENA KLIMENKO. “La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI”, en *Educación y Educadores*, vol. 11, n.º 2, diciembre de 2008, pp. 191 a 210, disponible en [<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83411213>].

II. PRODUCCIÓN DE TEXTOS

En nuestro diario interactuar requerimos desarrollar la capacidad de producir textos escritos; cada día, elaboramos informes académicos, ensayos, monografías, solicitudes, oficios, entre otros documentos, de acuerdo a las actividades que realizamos. En las aulas universitarias los estudiantes no evidencian interés ni tienen las motivaciones o creatividad para seleccionar las temáticas y producir textos, es imperativo pues que se recurra a estrategias que desarrollen la creatividad en ellos teniendo como base las teorías psicopedagógicas conductistas, neoconductistas, asociacionistas o constructivistas, entre otras.

La producción de textos es la competencia que consiste en elaborar textos de diferente tipo con el fin de expresar lo que sentimos, pensamos o deseamos comunicar. Esta capacidad involucra estrategias de planificación, de textualización, de corrección, revisión y edición del texto. También incluye estrategias para reflexionar sobre lo producido, con la finalidad de mejorar el proceso. Los conocimientos previos en el área son un soporte para desarrollar las capacidades comunicativas; por lo tanto, su tratamiento se realizará a partir de situaciones de interacción comunicativa y no de manera descontextualizada¹⁴¹.

En nuestro sistema educativo peruano, en los tres niveles de la educación básica regular, inicial, primaria y secundaria, forma parte del contenido desarrollar la competencia escribe diversos tipos de textos, lo que hasta hace poco se denominaba producción de textos, sin embargo, en el nivel superior los estudiantes universitarios no reflejan haber desarrollado de modo conveniente las capacidades de esta competencia tan necesaria y utilizada en nuestro diario interactuar.

Producir, crear o escribir un texto es una competencia que se define como el uso del lenguaje escrito para construir sentidos en el texto y comunicarlo a otros. Se trata de un

141 MINISTERIO DE EDUCACIÓN. “Programa curricular de educación secundaria”, Lima, Ministerio de Educación, 2016, disponible en [<https://amautaenlinea.com/blog/wp-content/uploads/2021/01/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>], p. 93.

proceso reflexivo porque supone la adecuación y organización de los textos, considerando los contextos y el proceso comunicativo, así como la revisión permanente de lo escrito con la finalidad de mejorarlo. En esta competencia los estudiantes ponen en juego saberes de distinto tipo y recursos provenientes de su experiencia con el lenguaje escrito del mundo que lo rodea. Esto es preocupante en una época dominada por las nuevas tecnologías que han transformado la naturaleza de la comunicación escrita¹⁴².

En investigaciones como “Efecto de los talleres de lectura en el desarrollo de las capacidades de lectura y redacción en alumnos del I ciclo de educación básica - Sección Obas”, quedó claro que las competencias de comprensión y producción de textos pueden ser trabajadas a partir de talleres de lectura, sin embargo, estas competencias requieren además de mayor tiempo de trabajo y un compromiso personal de cada participante para continuar con actividades de lectura y redacción¹⁴³.

Los talleres no solo de lectura sino de cualquier otra característica, siempre serán beneficiosos para los estudiantes porque se incide en el aspecto procedimental, los estudiantes se involucran más, aumentan sus motivaciones y desarrollan creatividad.

IVÁN LEONIDAS VELÁSQUEZ afirma que “porque escribir cumple una función social y producir un texto es un proceso dinámico de construcción cognitiva y psicomotora relacionado a la necesidad de actuar y expresar en la que interviene la afectividad y las relaciones sociales”¹⁴⁴. La comprensión y la producción de textos se adquieren en forma práctica, en pleno funcionamiento y no mediante el aprendizaje repetitivo de palabras o normas ortográficas y gramaticales. Además, debemos considerar al texto como unidad básica de comunicación y tener en cuenta que el desarrollo de las competencias relacionadas con

142 Ibid., p. 104.

143 ADALBERTO LUCAS CABELLO y CALEB JOSUÉ MIRAVAL TRINIDAD. “Efecto de los talleres de lectura en el desarrollo de las capacidades de lectura y redacción en alumnos del I ciclo de educación básica - sección Obas”, *Revista Científica Investigación Valdiviana*, vol. 8, n.º 1, enero-junio de 2014, disponible en [<http://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/article/view/283/270>], p. 41.

144 IVÁN VELÁSQUEZ ZEA. *Competencias del área de comunicación*, Ica, Editorial Universitaria, 2018, p. 56.

lo escrito se debe realizar a partir de textos completos que transmitan un mensaje y no de palabras aisladas y fuera de contexto.

III. METODOLOGÍA

Esta investigación es de tipo aplicada, responde a un diseño pre-experimental. La población estuvo conformada por 280 estudiantes de la mención académica de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la educación y Humanidades. Se tomó como muestra 60 estudiantes del II Ciclo de la Mención de Lengua y Literatura. 30 estudiantes sección “A” conformaron el grupo de control y 30 estudiantes sección “B” el grupo experimental.

La investigación se realizó con el método experimental, porque la intención fue medir en el grupo muestral la influencia de la variable independiente *estrategias creativas*, sobre la variable dependiente *producción de textos*, para indagar en qué medida modifica de manera significativa nuestro problema, para comparar luego los resultados de inicio con los de salida.

Se utilizaron la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis, confiabilidad en la medición numérica, el conteo y con frecuencia, en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento de una población.

Los instrumentos empleados fueron dos fichas de observación que nos sirvieron para medir la producción de textos narrativos en estudiantes de la mención académica de Lengua y Literatura. También se usaron las pruebas de entrada y salida (pre y postest) y el cuestionario de encuesta. El cuestionario desarrollado fue de preguntas cerradas y se aplicó tanto a los estudiantes del grupo de control como a los del grupo experimental.

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

TABLA 1. Resultados generales de la aplicación de estrategias creativas para innovar la producción de textos narrativos en los estudiantes del nivel superior

n.º	PRETEST			POSTEST			DIFERENCIA	
	f(i)	h(i)%	Q(i)	f(i)	h(i)%	Q(i)	f(i)	h(i)%
1	13	65	Regular	16	80	Buena	3	15
2	7	35	Regular	12	60	Regular	5	25
3	7	35	Regular	10	50	Regular	3	15
4	7	35	Regular	12	60	Regular	5	25
5	6	30	Deficiente	11	55	Regular	5	25
6	11	55	Regular	14	70	Buena	3	15
7	6	30	Deficiente	13	65	Regular	7	35
8	10	50	Regular	13	65	Regular	3	15
9	11	55	Regular	13	65	Regular	2	10
10	8	40	Regular	12	60	Regular	4	20
11	7	35	Regular	14	70	Buena	7	35
12	13	65	Regular	16	80	Buena	3	15
13	14	70	Buena	18	90	Buena	4	20
14	10	50	Regular	14	70	Buena	4	20
15	10	50	Regular	15	75	Buena	5	25
16	10	50	Regular	18	90	Buena	8	40
17	10	50	Regular	16	80	Buena	6	30
18	7	35	Regular	14	70	Buena	7	35
19	12	60	Regular	16	80	Buena	4	20
20	9	45	Regular	14	70	Buena	5	25
21	10	50	Regular	16	80	Buena	6	30
22	8	40	Regular	16	80	Buena	8	40
23	10	50	Regular	16	80	Buena	6	30
24	10	50	Regular	18	90	Buena	8	40
25	12	60	Regular	20	100	Buena	8	40
26	6	30	Deficiente	12	60 %	Regular	6	30
27	8	40	Regular	14	70 %	Buena	6	30
28	10	50	Regular	16	80 %	Buena	6	30
29	8	40	Regular	18	90 %	Buena	10	50
30	12	60	Regular	20	100 %	Buena	8	40
X	9,4	46,79	Regular	14,9	74,46%	Buena	5,5	27,55

Fuente: Data de resultados de las observaciones.

En la Tabla 1 se muestran los resultados generales obtenidos de la observación hecha antes (pretest) y después (postest) de aplicar estrategias creativas para la producción de textos en el taller de estrategias creativas implementado para los estudiantes del grupo experimental, quienes con apoyo de los maestros hicieron uso de estrategias lúdicas acompañadas de canciones, poemas, mitos y otras obras literarias con mensajes que permitieron con gran facilidad seleccionar las temáticas para producir textos y evaluar el puntaje obtenido por cada uno de los 30 estudiantes. Como se puede observar en el pretest, el estudiante n.º 13 es el que ha obtenido el mayor puntaje (14 observaciones correctas) que equivale a un 70% que, de acuerdo con la categoría previamente establecida, está dentro de la categoría *buena*, seguido por el estudiante n.º 1 que obtuvo 13 observaciones correctas, que corresponden a un 65% y por tanto, también está dentro del rango *buena*. Así mismo, se puede observar que hay tres estudiantes designados con los números: 5, 7 y 26, que solo alcanzaron un 30%, ya que tuvieron solo seis observaciones correctas y por consiguiente, están en el rango de los *deficiente*. El resto de estudiantes tuvieron observaciones correctas que oscilaron entre 35 y 60, lo que los sitúa en la categoría de *regular*.

En el caso del postest, es decir, después de la aplicación de estrategias creativas, se puede observar en los resultados un cambio significativo ya que el porcentaje de observaciones correctas es mayor. Los estudiantes con los números 25 y 30 alcanzaron el 100% que equivale a 20 observaciones correctas, seguidos por los estudiantes 16, 24 y 29 con un 90% de observaciones correctas (18). También podemos observar que el estudiante denominado con el n.º 5 solo alcanzó el 50%, es decir, solo tuvo 10 observaciones correctas. El resto de estudiantes está dentro de un rango entre 65 y 80% es decir, en la categoría *buena*. Al comparar los resultados entre las observaciones del pretest y el postest, se observa una diferencia positiva de 27,55% en promedio.

Durante el desarrollo de la investigación se ha establecido la importancia de trabajar la producción de textos narrativos con los estudiantes del II Ciclo de la Mención de Lengua y Literatura, porque mediante este logro de aprendizaje los estudiantes desarrollaron una serie de actividades en las que ponen en juego la competencia lingüística, habilidades intelectuales, inteligencia, capacidad y creatividad que poseen para comunicarse con los demás, ya que la escritura no es solo un sistema de representación, sino que es un vehículo de comunicación en cuanto cumple una función social muy importante. Como afirma RAMIRO FLORES TARQUI, producir un texto narrativo “es un

proceso dinámico de construcción cognitiva y psicomotora, ligada a la necesidad de actuar, donde intervienen la afectividad y las relaciones sociales”¹⁴⁵. En las observaciones hechas en el pretest y postest, para la dimensión planificación, después de la aplicación de las estrategias creativas los estudiantes mejoraron sus habilidades productivas para crear la introducción o el planteamiento de sus textos narrativos, al pasar de un 46,67% hasta un 76,67% es decir, un 30% de progreso.

La planificación de las actividades es un aspecto muy importante a la hora de producir textos, ya que el estudiante debe tener claras las conceptualizaciones frente a la escritura, qué procesos se pretenden favorecer, analizar las actividades elaboradas y si se orientan al aspecto que se ha de trabajar, combinar las actividades realizándolas en forma individual o en equipo para facilitar los diversos procesos. Fue muy relevante la creatividad del maestro, que aprovecha el uso de las pizarras interactivas¹⁴⁶. Así mismo, fue muy favorable aplicar canciones, poesías, adivinanzas, caligramas, rimas, etc., ya que posibilitó que las actividades sean amenas, variadas y adecuadas lo que favoreció y generó que se atiendan sus intereses, necesidades, planteamientos y soluciones.

La producción de textos puede hacerse en forma verbal o por escrito, lo más importante es tener claro que producir es organizar información a partir de una necesidad, con un propósito. Como docentes debemos cuestionarnos sobre si la carencia de producción en nuestros estudiantes se debe a que las situaciones en las que los ponemos a producir está dentro de su contexto, es decir, se acerca a su realidad y es que nuestros estudiantes manejan un vocabulario tan escaso que se les hace difícil expresar todo aquello que piensan. En primer lugar, necesitamos brindarle confianza para que exprese sin temor a equivocarse todo lo que quieren producir. También es importante comprender que es todo un proceso que se genera de forma natural y paulatina.

Esta dinámica aplicada en las clases permitió mejorar la textualización de escritos de los estudiantes del II Ciclo de la Mención de Len-

145 RAMIRO FLORES TARQUI. “Produccion de textos por medio de un taller de escritura a estudiantes de quinto de primaria del colegio privado ‘San Luis’”, Tesis de grado, La Paz, Universidad Mayor de San Andrés, 2017, disponible en [<https://repositorio.umsa.bo/bitstream/handle/123456789/14858/TG-4010.pdf?sequence=1&isAllowed=y>], p. 31.

146 LUCAS CABELLO y CALEB MIRAVAL TRINIDAD. “Efecto de los talleres de lectura en el desarrollo de las capacidades de lectura y redacción en alumnos del I ciclo de educación básica - sección Obas”, cit.

gua y Literatura en el momento de desarrollar el nudo o conflicto de los textos narrativos, tal como pudimos observar en las tablas elaboradas en las que los estudiantes mejoran sus habilidades y la producción de textos de manera significativa, desde 45,50% hasta un 77,83%, es decir, un 32,33% de progreso. La revisión del texto exige reflexión por parte del estudiante, por ello utilizamos mecanismos para lograr que el texto esté bien escrito, tratando de verificar si las reglas ortográficas y gramaticales están bien utilizadas, si hay unidad entre las distintas secuencias narrativas, si la personalidad de los personajes se mantiene en toda la historia, si no hay contradicciones de ningún tipo, si el lenguaje es adecuado a los destinatarios, etc. Esta revisión se hizo de dos maneras: los estudiantes participaron en forma personal y en forma colectiva, primero corrigieron sus propios textos y luego con ayuda de sus compañeros, hicieron las correcciones finales. En cuanto a la dimensión revisión, los resultados obtenidos nos indican que los estudiantes pasaron de un 63,83% en pretest a un 93,33% en postest, estableciéndose así una diferencia de 29,50% de mejora.

TABLA 2. Resultados de la dimensión revisión luego de la aplicación de estrategias creativas para innovar la producción de textos narrativos en los estudiantes del nivel superior

n.º	Pretest			Postest			Diferencia	
	f(i)	h(i)%	Q(i)	f(i)	h(i)%	Q(i)	f(i)	h(i)%
1	5	71,43	Buena	5	71,43	Buena	0	00,00
2	4	57,14	Regular	5	71,43	Buena	1	14,29
3	3	42,86	Regular	5	71,43	Buena	2	28,57
4	3	42,86	Regular	5	71,43	Buena	2	28,57
5	3	42,86	Regular	5	71,43	Buena	2	28,57
6	2	28,57	Deficiente	4	57,14	Regular	2	28,57
7	1	14,29	Deficiente	5	71,43	Buena	4	57,14
8	2	28,57	Deficiente	4	57,14	Regular	2	28,57
9	4	57,14	Regular	5	71,43	Buena	1	14,29
10	4	57,14	Regular	5	71,43	Buena	1	14,29
11	3	42,86	Regular	6	85,71	Buena	3	42,86
12	5	71,43	Buena	6	85,71	Buena	1	14,29
13	5	71,43	Buena	6	85,71	Buena	1	14,29

14	5	71,43	Buena	6	85,71	Buena	1	14,29
15	4	57,14	Regular	6	85,71	Buena	2	28,57
16	4	57,14	Regular	7	100,0	Buena	3	42,86
17	4	57,14	Regular	6	85,71	Buena	2	28,57
18	3	42,86	Regular	6	85,71	Buena	3	42,86
19	6	85,71	Buena	7	100,00	Buena	1	14,29
20	4	57,14	Regular	5	71,43	Buena	1	14,29
21	4	57,14	Regular	6	85,71	Buena	2	28,57
22	3	42,86	Regular	6	85,71	Buena	3	42,86
23	4	57,14	Regular	5	71,43	Buena	1	14,29
24	4	57,14	Regular	6	85,71	Buena	2	28,57
25	5	71,43	Buena	7	100,00	Buena	2	28,57
26	3	42,86	Regular	5	71,43	Buena	2	28,57
27	4	57,14	Regular	5	71,43	Buena	1	14,29
28	5	71,43	Buena	6	85,71	Buena	1	14,29
29	5	71,43	Buena	6	85,71	Buena	1	14,29
30	4	57,14	Regular	7	100,00	Buena	3	42,86
x	3,83	63,83	Regular	5,6	93,33	Buena	1,8	29,50

Fuente: Data de resultados de la Dimensión revisión pretest y postest.

La Tabla 2 muestra los resultados obtenidos de las observaciones relacionadas con la dimensión revisión. Como se observa en el pretest, el estudiante n.º 19 posee seis observaciones correctas que le dan un porcentaje de 85,71%, situándose en la categoría *buena*; después siguen los estudiantes n.ºs 1, 12, 13, 14, 25, 28 y 29 quienes alcanzaron un 71,43%, es decir, cinco observaciones correctas; mientras que el estudiante n.º 7 solo tuvo una observación correcta, por tanto, alcanzó un porcentaje de 14,29%, que lo sitúa en la categoría *deficiente*, al igual que los estudiantes n.ºs 6 y 8, que con dos observaciones correctas tienen un porcentaje de 28,57% y por tanto, también se catalogan como *deficiente*. Los otros estudiantes se encuentran en la categoría *regular*.

Después de la aplicación de las estrategias creativas (postest), la capacidad de revisión en la producción de textos ha evolucionado en forma positiva en los estudiantes, pudiéndose observar que un mayor número de ellos han alcanzado un 100%, al tener siete observaciones correctas, tal es el caso de los estudiantes designados con los números 16, 19, 25 y 30. En contraposición a estos altos porcentajes, hay también estudiantes que han obtenido un mínimo de 57,14% al tener solo cuatro observaciones correctas, estos estudiantes son los n.ºs 6 y 8.

En comparación, los resultados observados en pretest y postest, arrojan una diferencia positiva de 29,50%.

V. PRUEBA DE HIPÓTESIS

La prueba estadística que se empleó es la prueba de “t” de *student*, ya que la muestra que tenemos es de 30 estudiantes. Los datos presentados en la tesis se evalúan en la siguiente formula.

$$t = \frac{\sigma}{\frac{S_d}{\sqrt{\omega}}}$$

VI. COMPROBACIÓN DE LA HIPÓTESIS GENERAL

H1: El uso de estrategias creativas mejora en forma significativa la producción de textos narrativos en estudiantes de II Ciclo de la Mención académica de Lengua y Literatura en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNSLG.

Ho: El uso de estrategias creativas no mejora la producción de textos narrativos en estudiantes de II Ciclo de la Mención académica de Lengua y Literatura en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNSLG .

VII. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS ESTADÍSTICAS Y SU INTERPRETACIÓN

Ho: $\mu_z = \mu_y$

No existen diferencias significativas en el nivel de producción de textos de comunicación en el grupo experimental entre la prueba de entrada y salida.

Ha: $\mu_z > \mu_y$

El nivel de producción de textos de comunicación en el grupo experimental en la prueba de salida es significativamente mayor que en la prueba de entrada.

VIII. NIVEL DE SIGNIFICANCIA

De manera análoga, el nivel de significancia o error utilizado es del 5% o $\alpha = 0.05$ con un nivel de confianza del 95%.

IX. ELECCIÓN DE LA PRUEBA ESTADÍSTICA A USAR

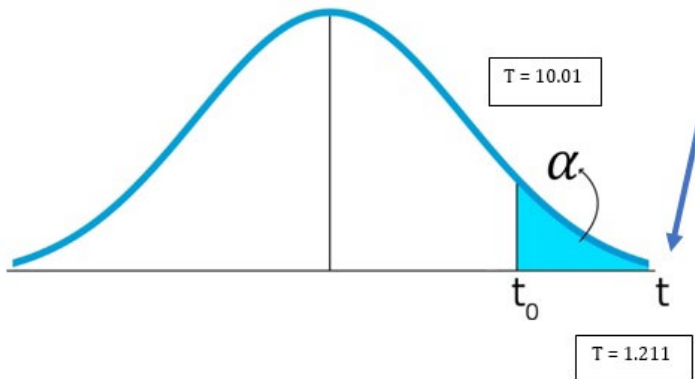
De acuerdo al tamaño de la muestra $n = 30$ grupo experimental, se eligió la distribución de T-Student, que tiene la siguiente fórmula:

$$t = \frac{\sigma}{\frac{s_d}{\sqrt{\omega}}} = \frac{5,51}{\frac{3,07}{\sqrt{30}}} = 10,01$$

Determinamos el “t” tabular

$$T \text{ tabla} = T(1 - \alpha; n - 1) = T(0.95; 29) = + 1.711$$

Luego, ubicamos el valor de la regla de *student*; $t = 10.01$ en la distribución la cual se encuentra en la zona de rechazo.



X. TOMA DE DECISIÓN

Como $t = 10.01$ pertenece a la zona de rechazo, rechazamos la H_0 y aceptamos la H_a , con lo que podemos afirmar que el nivel de producción de textos narrativos del grupo experimental en la prueba de salida es significativamente mayor al nivel de producción de textos narrativos en la prueba de entrada a un nivel de confianza del 95% y significancia del 5%, es decir, que el empleo de las estrategias creativas mejora de manera significativa la producción de textos en los estudiantes del II Ciclo de la Mención académica de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, con lo que queda comprobada la hipótesis general y la investigación.

CONCLUSIONES

Se determinó que el uso de estrategias creativas mediante el uso de canciones, caligramas, jitanjáforas, adivinanzas, acrósticos, poemas, trabalenguas y otras, mejora en forma significativa la producción de textos narrativos en los estudiantes del II Ciclo de la Mención de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNSLG, quienes, además de tener mayores motivaciones para producir textos, seleccionaban con facilidad las temáticas sugeridas. Se tuvo un incremento de 5,51% equivalente al 27,55%.

El uso de estrategias creativas mejora de modo relevante la capacidad de planificación de los textos narrativos en sus tres momentos: exposición nudo y desenlace, los estudiantes lograron generar ideas, tomar decisiones y garantizar un texto correctamente estructurado. Se obtuvo un incremento de 1,80% equivalente al 30%.

La aplicación de estrategias creativas mejora en forma representativa la capacidad de textualización en la redacción, los estudiantes elaboraron sus textos narrativos al exponer sus ideas con pertinencia, coherencia y cohesión con lo que además logran articulación entre la estructura semántica y la estructura formal, se evidenció un incremento de 1,94% equivalente al 32,33%

Se determinó que el uso de estrategias creativas posibilitó la mejora significativa de la revisión, etapa final de la producción de textos narrativos donde los estudiantes aplicaron de manera recreativa la relectura y las normas ortográficas y de redacción según las disposiciones de la Real Academia Española, se obtuvo un incremento de 1,77% equivalente al 29,50%.

BIBLIOGRAFÍA

- GARCÍA YALE, FIDEL ALBERTO; NANCY EVELYN HERRERA MILLA, MARÍA PILAR NIETO ALCÁNTARA y VITALIANA VEGA MONTESILLO. “Utilidad de las estrategias innovadoras de uso de materiales didácticos tradicionales en el desarrollo de las prácticas preprofesionales de los estudiantes del vii ciclo de la carrera profesional de educación primaria de la UNHEVAL, 2016”. *Revista Científica Investigación Valdizana*, vol. 11 n° 2, abril-junio de 2017, disponible en [<http://diu.unheval.edu.pe/revistas/index.php/riv/article/view/112>].
- FIGUEROA, SILVIA. Algunas teorías sobre la naturaleza de la creatividad, Madrid, Neuronilla, 2006.
- FLORES TARQUI, RAMIRO. “Produccion de textos por medio de un taller de escritura a estudiantes de quinto de primaria del colegio privado ‘San Luis’”, Tesis de grado, La Paz, Universidad Mayor de San Andrés, 2017, disponible en [<https://repositorio.umsa.bo/bitstream/handle/123456789/14858/TG-4010.pdf?sequence=1&isAllowed=y>].
- HUIDOBRO SALAS, TERESA. “Una definición de la creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados”, Tesis de doctorado, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2002, disponible en [<https://webs.ucm.es/BUCM/tesis/psi/ucm-t25705.pdf>].
- KLIMENKO, OLENA. “La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI”, en *Educación y Educadores*, vol. 11, n.º 2, diciembre de 2008, pp. 191 a 210, disponible en [<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83411213>].
- LUCAS CABELLO, ADALBERTO y CALEB JOSUÉ MIRAVAL TRINIDAD. “Efecto de los talleres de lectura en el desarrollo de las capacidades de lectura y redacción en alumnos del I ciclo de educación básica - sección Obas”, *Revista Científica Investigación Valdizana*, vol. 8, n.º 1, enero-junio de 2014, disponible en [<http://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/article/view/283/270>].

MARTINEZ MACALUPU, MARTHA CECILIA. “Efectos del programa imaginación en la producción de textos escritos narrativos en escolares del quinto grado de primaria de la Institución Educativa N° 5011 Dario Arrus”. Tesis de maestría, Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2015, disponible en [<https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/4433>].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN.. “Programa curricular de educación secundaria”, Lima, Ministerio de Educación, 2016, disponible en [<https://amautaenlinea.com/blog/wp-content/uploads/2021/01/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>].

MONTENEGRO MUGUERZA, HUMBERTO y ATANACIA SANTACRUZ ESPINOZA. “Módulo aprender a aprender en las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la especialidad de lengua y literatura de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán”, *Revista Científica Investigación Valdizana*, vol. 11 n.º 1, enero-marzo de 2017, disponible en [<http://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/article/view/86/88>].

MORALES ARTERO, JUAN JOSÉ. “La evaluación en el área de educación visual y plástica en la Educación Secundaria Obligatoria”, Tesis de doctorado, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 2001, disponible en [<https://www.tdx.cat/handle/10803/5036#page=19>].

VELAZQUEZ ZEA, IVÁN LEONIDAS. *Competencias del área de comunicación*, Ica, Editorial Universitaria de la UNICA, 2018.



Editado por el Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–,
en octubre de 2021

Se compuso en caracteres Minion Pro de 11 y 9 pts.

Bogotá, Colombia