


Revista Científica Episteme y Tekne

Volumen 1, Número 1, Año 2022.

Importancia de la
investigación científica.



UNIVERSIDAD NACIONAL
DE SAN MARTÍN



© Universidad Nacional de San Martín
Facultad de Educación y Humanidades
Jr. Maynas N° 177, Tarapoto - Perú

Editor:
Fondo Editorial

Editorial:
Universidad Nacional de San Martín

Diseño de portada:
Manuel Angel Rojas Torres

Volumen 1, Número 1, Año 2022

DOI: <https://doi.org/10.51252/rceyt.v1i1>

ISSN: xxxx-xxxx (En línea)

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2022-XXXX

Tarapoto, San Martín, Perú, Enero 2022.

EQUIPO EDITORIAL

EDITOR JEFE

Dr. Miguel Angel Valles Coral

EDITORA ASOCIADA

Dra. Dahpne Viena Oliveira

COMITÉ EDITORIAL

Mg. Carola Velia Rodríguez González, Universidad Nacional de San Martín, Perú

Mg. Mercedes Vilchez Ordoñez, Universidad Nacional de San Martín, Perú

Dr. Manuel Padilla Guzman, Universidad Nacional de San Martín, Perú

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Ibis Lizeth López Novoa, Universidad Nacional de San Martín, Perú

Dr. Juan Rafaél Juárez Díaz, Universidad Nacional de San Martín, Perú

Dra. Inés Castillo Santa María, Universidad Nacional de San Martín, Perú

Dra. Teresa Vela Vasquez, Universidad Nacional de San Martín, Perú

GESTOR DE LA REVISTA

Ing. Juan Carlos Velasco Mieses

ASISTENTE EDITORIAL

Bach. Lloy Pool Pinedo Tuanama

Bach. Jorge Raúl Navarro Cabrera

DIAGRAMADORA

Est. Kasidy Argandoña Del Aguila

ASISTENTE DE DISEÑO GRÁFICO

Lic. Manuel Ángel Rojas Torres

AUTORIDADES

RECTOR

Dr. Aquilino Mesías García Bautista

VICERRECTORA DE INVESTIGACIÓN

Dra. Alicia Bartra Reátegui

VICERRECTORA ACADÉMICA

Dra. Rossana Herminia Hidalgo Pozzi

DECANO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

M. Sc. José Absalon Quevedo Bustamante

ÍNDICE DE CONTENIDO

EDITORIAL

Importancia de la investigación científica universitaria	e302
--	------

ARTÍCULOS ORIGINALES

Proceso de enseñanza aprendizaje en tecnología y desempeño docente	e257
Modelo pedagógico y la enseñanza del curso de lenguaje y comunicación en una Universidad Amazónica Peruana	e259
Aprendizaje autónomo a partir del programa psicopedagógico AFECOGMET	e269
Estrategias didácticas y la virtualidad en estudiantes de educación primaria	e288
Influencia de un programa de psicomotricidad con el uso de material reciclado en el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes de nivel inicial	e295

Importancia de la investigación científica universitaria

Importance of university scientific research

Navarro-Cabrera, Jorge R. [ 0000-0002-7369-4459]¹

¹Universidad Nacional de San Martín, Tarapoto, Perú.

✉ jnavarro@unsm.edu.pe

Recibido: 05/01/2022;

Aceptado: 10/01/2022;

Publicado: 20/01/2022

Cómo citar / Citation: Navarro-Cabrera, Jorge R. (2022). Importancia de la investigación científica universitaria. *Revista Científica Episteme y Tekne*, 1(1), e302. <https://doi.org/10.51252/rceyt.v1i1.302>

La investigación científica se ha caracterizado por ser la base principal de la sociedad del conocimiento, enfatizada en generar nuevos canales de información y mecanismos, que brinden oportunidades de desarrollo en los distintos campos sociales como el cultural, económico, político y tecnológico, a fin que las tendencias de los ejes fundamentales de la sociedad se muevan de forma viable (Sánchez-Rodríguez et al. 2021). Para Leyva Vázquez et al. (2021) la investigación científica, representa todo un proceso sistematizado, que crea nuevos conocimientos; trasciende de una sola disciplina; involucran la responsabilidad ética de los investigadores; y se enfrentan ante problemas que terminan en un resultado o solución verificable.

Bajo ese panorama, los modelos de educación superior se han centrado en incluir la adquisición de aptitudes, competencias y prácticas científicas, para resolver los retos multidisciplinarios del mundo cambiante (Dáher Nader et al. 2018). En la misma línea, la Universidad Nacional de San Martín, siguiendo los lineamientos de la Ley Universitaria N°30220, ha priorizado la promoción y desarrollo de la investigación científica, empleando estrategias que ayuden a incrementar la producción científica universitaria a fin de posicionar a la universidad a nivel nacional e internacional (Cervantes Liñán et al. 2019).

Asimismo, debemos considerar que la actitud investigativa de los docentes y estudiantes universitarios es el índice de mayor importancia con respecto a la calidad educativa, dicho factor tiende a ser determinante para el desarrollo científico, constituyendo un elemento clave para la cultura de la investigación científica (Rojas Betancur & Méndez Villamizar, 2017). Por otra parte, debemos entender que una institución universitaria que no genere nuevos conocimientos a raíz de los procesos investigativos que realiza, no es una universidad (Rios Incio et al. 2020).

De tal manera, la importancia de la investigación científica universitaria radica en la formación de profesionales con iniciativa de innovación y las capacidades de pensamiento crítico-creativo, que contribuirá al desarrollo de soluciones que finalmente beneficiaran a la sociedad, quien es el principal demandante de las investigaciones. Además, la idea de la investigación científica no es solo producir conocimiento nuevo, sino también que dicho resultado sea el producto de un adecuado proceso de gestión y coordinación todo basado en estándares que garanticen la calidad investigación.

La Revista Científica Episteme y Tékne, gestionada por la Universidad Nacional de San Martín resalta la importancia de la investigación científica e invita a todos sus lectores a ser

partícipes del proceso de difusión de los nuevos conocimientos generados en el campo de las ciencias sociales, relacionados a la educación y humanidades por medio de consulta y cita de los trabajos científicos publicados, asimismo a presentar sus contribuciones con la finalidad de aportar al avance de la ciencia que se encuentra en constante desarrollo y se nutre desde la investigación científica.

Referencias bibliográficas

- Cervantes Liñán, L., Bermúdez Díaz, L., & Pulido Capurro, V. (2019). Situación de la investigación y su desarrollo en el Perú: reflejo del estado actual de la universidad peruana. *Pensamiento & Gestión*, 46, 311–322. <https://doi.org/10.14482/PEGE.46.7615>
- Dáher Nader, J. E., Panunzio, A. P., & Hernández Navarro, M. I. (2018). La investigación científica: una función universitaria a considerar en el contexto ecuatoriano. *EDUMECENTRO*, 10(4), 166–179. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742018000400011&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Leyva Vázquez, M. Y., Estupiñán Ricardo, J., Coles Gaglay, W. S., & Bajaña Bustamante, L. J. (2021). Investigación científica. Pertinencia en la educación superior del siglo XXI. *Conrado*, 17(82). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000500130&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Rios Incio, F. A., Prado Morales, W. R., Cruzata-Martínez, A., & Alvarado del Águila, S. C. (2020). Análisis de la producción científica de universidades en Comunicación Social (2014 - 2018). *Propósitos y Representaciones*, 8(2), 558. <https://doi.org/10.20511/PYR2020.V8N2.558>
- Rojas Betancur, M., & Méndez Villamizar, R. (2017). Procesos de formación en investigación en la Universidad: ¿qué le queda a los estudiantes? *Sophia*, 13(2), 53–69. <https://doi.org/10.18634/SOPHIAJ.13V.2I.261>
- Sánchez-Rodríguez, D., Acosta-Prado, J. C., & Tafur-Mendoza, A. A. (2021). Prácticas de gestión del conocimiento y trabajo en equipo en instituciones de educación superior: escalas de medición. *Formación Universitaria*, 14(1), 157–168. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000100157>

Conflicto de intereses

Ninguna.

Artículo original / Original article

Proceso de enseñanza aprendizaje en tecnología y desempeño docente

Teaching-learning process in technology and teaching performance

Vela-Caro, Maria [[ORCID: 0000-0003-3734-0095](#)]¹, Quintana-Cabrera, Rony [[ORCID: 0000-0002-0775-7810](#)]², Dextre-Mendoza, Carlos [[ORCID: 0000-0003-1360-739X](#)]¹

¹Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

²Universidad Nacional de San Martín, Tarapoto, Perú

✉ maju_caro01@hotmail.com

Recibido: 28/10/2021;

Aceptado: 4/12/2021;

Publicado: 20/01/2022

Resumen: El desempeño docente es trascendente en los resultados de aprendizaje de estudiantes de Educación Superior Tecnológica, pues un gran número no se insertan laboralmente por las limitadas y poco pertinentes competencias adquiridas por sus docentes. El objetivo fue determinar la relación entre las variables Proceso de enseñanza aprendizaje en tecnología y Desempeño docente, en Institutos de Educación Superior Tecnológica Públicos (IESTP) de la región San Martín - Perú. Se realizó una investigación descriptiva, transversal, correlacional, con una muestra de 46 docentes de dos IESTP, aplicándose las Fichas de análisis documental y de observación. Los resultados concluyeron que existe relación significativa entre las variables de estudio. Además, se estableció que no existe relación significativa entre formulación de planes de estudio y desempeño docente; existe correlación positiva alta entre planificación y organización con el desempeño docente y, entre este y la facilitación; finalmente, existe correlación positiva moderada entre evaluación y desempeño docente.

Palabras clave: educación superior tecnológica; evaluación; planes de estudios; planificación

Abstract: Teaching performance is transcendent in the learning results of students of Higher Technological Education because a large number do not enter the workplace, due to the limited and irrelevant skills acquired through their teachers. The objective was to determine the relationship between the variables Teaching-learning process in technology and Teaching performance, in Public Technological Higher Education Institutes (PTHEI) of the San Martin region – Peru. We carried out a descriptive, cross, correlational investigation with a simple of 46 teachers from two PTHEIs, applying the Documentary Analysis and Observation Files. We concluded that there is a significant relationship between the study variables. In addition, it was established that there is no significant relationship between the formulation of study plans and teaching performance; there is a high positive correlation between planning and organization with teacher performance and, between this and facilitation; finally, there is a moderate positive correlation between evaluation and teacher performance.

Keywords: curricula; evaluation; planning; technological higher education

Cómo citar / Citation: Vela-Caro, M., Quintana-Cabrera, R. & Dextre-Mendoza, C. (2022). Proceso de enseñanza aprendizaje en tecnología y desempeño docente. *Revista Científica Episteme y Tekne*, 1(1), e257. <https://doi.org/10.51252/rceyt.v1i1.257>

I. Introducción

En el Perú, un sector importante de estudiantes, que egresan de los Institutos de Educación Superior Tecnológica (IEST), no se insertan laboralmente en su especialidad, ya que las competencias adquiridas, a través de la enseñanza de sus docentes, además de limitadas son obsoletas, por ende, no responden a las demandas laborales de las empresas (Tineo, 2012).

En el informe sobre Demanda de Ocupaciones a nivel nacional 2018, del Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo, citado por el Ministerio de Economía y Finanzas (2018) en la Política Nacional de Competitividad y Productividad, se indica que, la inversión en capital humano es fundamental para el crecimiento de la economía en el largo plazo y se da primordialmente mediante la educación; destacando además, el rol del docente como el factor que más favorece a los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Con respecto a educación superior técnica precisa que existe una brecha muy grande de acceso, debido a que es poco valorada por el servicio de baja calidad que ofrece y la poca pertinencia que existe para articular la oferta formativa con la demanda laboral.

Teniendo en cuenta la importancia de los docentes, en el proceso formativo de los estudiantes, es necesario asegurar que los docentes que laboran en los IESTP de la región San Martín, cuenten con las competencias necesarias para el desarrollo idóneo de sus funciones, siendo el Marco de Competencias del Docente de Educación Superior Tecnológica en el Área de la Docencia, aprobado mediante RVM N° 213-2019-MINEDU, el instrumento que marca el inicio para alcanzar la calidad educativa ya que se centra en el cumplimiento de las funciones del área docente.

Este documento, emitido por el Ministerio de Educación (MINEDU), define los dominios y competencias que caracterizan una buena docencia en la Educación Superior Tecnológica y que son esperables y exigibles en todo docente. Por lo tanto, define los criterios a partir de los cuales se desarrollarán todos los procesos de evaluación docente; e igualmente, permite identificar los aspectos de mejora sobre los cuales se diseñará el programa de fortalecimiento de capacidades; por lo que, también es una herramienta que ayuda al desarrollo profesional y personal preferentemente del docente (MINEDU, 2019).

La educación superior tecnológica, por sus características propias, concentra una heterogeneidad de profesionales de diferentes ramas con título universitario, que se formaron para ejercer dentro de su especialidad y no para enseñar y, quienes, además, en su gran mayoría no cuentan con estudios pedagógicos, pero han sido incorporados al servicio docente con los mismos derechos y obligaciones (MINEDU, 2019). A esto se suma que en gran parte de los programas de estudios, los docentes están poco preparados y desmotivados o tienen dificultades para actualizarse, ya que los actuales programas de formación continua que convocan tanto el MINEDU como otras entidades de capacitación, no consideran el referente del perfil profesional; sino, se asume que al ejercer la docencia, tienen desarrolladas sus capacidades referidas a planificación curricular, ejecución de sesiones de aprendizaje y evaluación; lo que se traduce en un limitado desempeño como docentes, trayendo como consecuencia, además de niveles bajos de exigencia al estudiante, que estos tengan una formación deficiente y de baja calidad (Tineo, 2012), situación corroborada por Costa (2002) (como se citó en Maia, 2009) y Jesús, Costa, Santos-Pereira, Seabra (2017).

En respuesta a la situación descrita, se planteó el trabajo de investigación orientado a determinar la relación que existe entre el Proceso de enseñanza aprendizaje en tecnología y el Desempeño de los docentes de los IESTP, siendo uno de los primeros trabajos que aborda y desarrolla la temática en la región San Martín, Perú; y, que permite establecer el impacto de las cuatro competencias (Formulación de planes de estudios, Planificación y organización del proceso de enseñanza aprendizaje, Facilitación del proceso de enseñanza aprendizaje y Evaluación de los aprendizajes) de la variable Proceso de enseñanza aprendizaje en tecnología, sobre la variable Desempeño docente. Entendida la primera como los conocimientos y habilidades que demuestra el docente sobre los principios y estrategias de la enseñanza y hacen posible el diseño, conducción y evaluación de las sesiones, empleando metodologías novedosas y vinculadas al uso de la tecnología, que logran en el estudiante el desarrollo de sus capacidades tanto de la especialidad como de empleabilidad del plan de estudios y por Desempeño docente como la actuación, el saber hacer, evidenciado en la práctica del docente y en el logro de objetivos institucionales; sustentado también por Zabalza (2007) (como se citó en Fernandes y Flores 2012) y Tirado, Miranda y Sánchez (2007) (como se citó en Gómez y Valdés 2019).

2. Materiales y métodos

Este estudio emplea un diseño no experimental, de tipo de investigación básica, el nivel de la investigación es descriptivo y el diseño es transeccional correlacional, en el cual se examinaron los efectos de las variables, asumiendo que la variable X (Proceso de enseñanza aprendizaje en tecnología) ha ocurrido señalando efectos sobre la variable Y (Desempeño docente). Los estudios transeccionales correlacionales tienen la particularidad de permitir al investigador, analizar y estudiar la relación de hechos y fenómenos de la realidad (variables) para conocer su nivel de influencia o ausencia de ellas, buscan determinar el grado de relación entre las variables que se estudia (Carrasco, 2006).

La investigación se llevó a cabo durante el año 2019, la población estuvo compuesta por 198 docentes nombrados y contratados de los ocho IESTP de la región San Martín – Perú. La muestra fue seleccionada a través del muestreo no probabilístico por conveniencia, con un total de 48 docentes de los IESTP “Alto Mayo” de la provincia de Moyobamba y el IESTP “Rioja”, de la provincia del mismo nombre, ambas provincias conforman el denominado Valle del Alto Mayo.

Para salvaguardar la confidencialidad de los participantes en la investigación, se registraron datos de identificación personal y se emplearon sólo los códigos que identificaron a cada uno, respetando sus conocimientos y prácticas docentes.

El diseño de los instrumentos utilizados partió de lo propuesto por el MINEDU en su documento “Marco de Competencias del Docente de Educación Superior Tecnológica en el Área de la Docencia”, donde dimensiona las competencias del docente de Educación Superior Tecnológica en el dominio Proceso de enseñanza aprendizaje en tecnología de la siguiente manera: Formulación de planes de estudios, Planificación y organización del proceso de enseñanza aprendizaje, Facilitación del proceso de enseñanza aprendizaje y Evaluación de los aprendizajes. También, se tuvo en cuenta el estudio de Estrada (2013), quien precisa que, entre las funciones de los docentes, se pueden plantear las siguientes: Rol facilitador, rol planificador, rol investigador y rol orientador.

La información se recopiló a través de dos instrumentos: i) Ficha de análisis documental, que midió la variable Proceso de enseñanza aprendizaje en tecnología, en sus dimensiones: Formulación de planes de estudio y Planificación y organización del proceso de enseñanza aprendizaje. Además, se midió la variable Desempeño docente y se evaluó las dimensiones: Rol Planificador, Rol Investigador y Rol Orientador; cuenta con 23 indicadores, utilizándose la escala de Likert de cuatro alternativas de respuesta; ii) Ficha de observación, que midió la variable Proceso de enseñanza aprendizaje en tecnología, en sus dimensiones: Facilitación del proceso de enseñanza aprendizaje y Evaluación de los aprendizajes. Además, se midió la variable Desempeño docente y se evaluó las dimensiones: Rol Facilitador y Rol Orientador y, cuenta con 25 indicadores, en escala de Likert. Estos instrumentos pasaron por una prueba de confiabilidad, con análisis Alfa de Cronbach igual a 0.88 y 0.90 respectivamente.

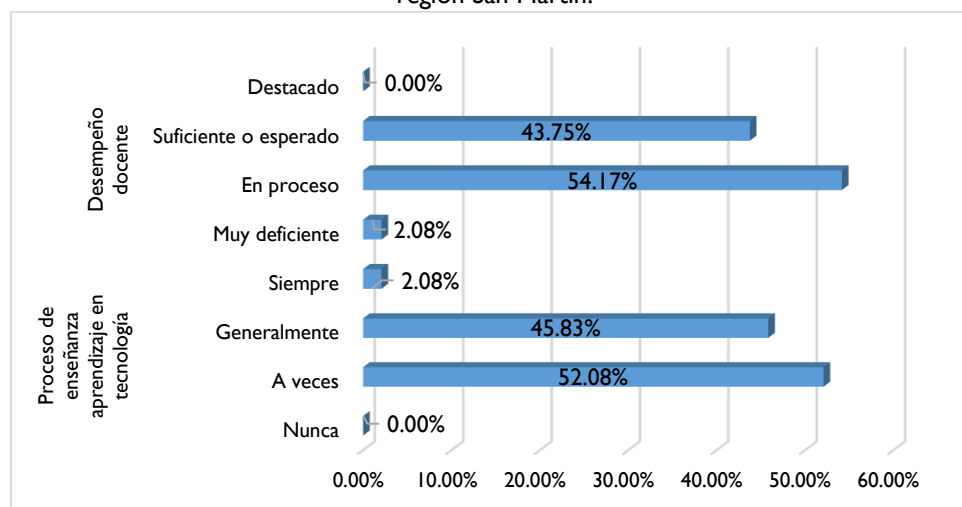
En una primera fase se realizó el recojo de información, respecto a la variable Proceso de enseñanza aprendizaje en tecnología, en lo referente a participación de los docentes en la elaboración de planes de estudio, diseño de sílabos, sesiones de aprendizaje e instrumentos de evaluación; y, respecto a la variable Desempeño docente sobre acciones propias de la planificación (uso de estrategias didácticas, medios y materiales, instrumentos), investigación (asesoramiento para el desarrollo de proyectos, participación en eventos académicos como ponente o participante, sistematización de práctica docente) y orientación al estudiante. En paralelo, se verificaron acciones de los docentes respecto a su mediación y evaluación de los aprendizajes. También se obtuvo información sobre los roles de facilitación y orientación, demostrados en el desempeño de los docentes. Se recopiló la información en una base de datos y procesados mediante el programa Microsoft Excel.

3. Resultados y discusión

3.1. Relación entre el proceso de enseñanza aprendizaje en tecnología y el desempeño docente.

En la Figura 1 se observa que la correlación entre el proceso de enseñanza aprendizaje en tecnología y el desempeño docente es alta. En su mayoría los docentes de los IESTP de la región San Martín, a veces demuestran que tienen desarrollado el dominio Proceso de Enseñanza Aprendizaje en Tecnología (52.08% a veces lo demuestran, 45.83% de docentes generalmente lo hacen y solo un 2.08% siempre lo demuestra); por ende, su desempeño docente se encuentra en proceso (2.08% tiene desempeño muy deficiente, el 54.17% de docentes se encuentran en proceso, el 43.75% tiene un desempeño esperado y 0% tiene un desempeño destacado).

Figura. 1. Proceso de enseñanza aprendizaje en tecnología y Desempeño docente, en los IESTP de la región San Martín.

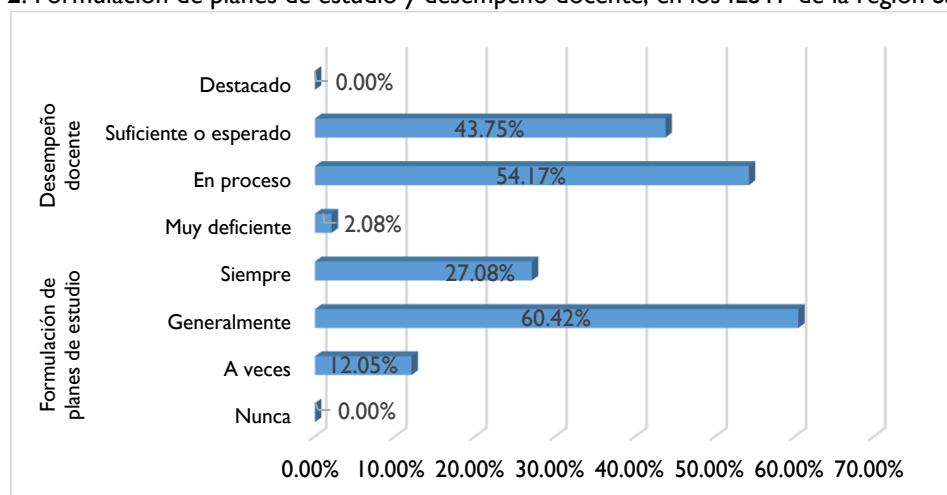


La variable Proceso de enseñanza aprendizaje en tecnología se encuentra muy relacionada con la variable Desempeño docente. Es relevante porque este dominio contempla todas las competencias que pone en práctica el docente para realizar la enseñanza, que involucra la planificación, facilitación y evaluación de la sesión de aprendizaje haciendo uso de metodologías novedosas vinculadas al uso de la tecnología, pero sobre todo, porque permite el desarrollo de las capacidades de especialidad y empleabilidad de los estudiantes; por tanto, existe una relación significativa entre las competencias del docente y su desempeño, corroborados con los estudios de Peralta (2018) y Rivero (2003).

3.2. Relación entre formulación de planes de estudio y el desempeño docente

Los docentes de los IESTP de la región San Martín contribuyen a la formulación de planes de estudio, participando de manera activa en dicho proceso (60.42% generalmente y 27.08% siempre lo hace); pero, respecto a desempeño docente, el mayor porcentaje se encuentra en proceso (54.17%). Los valores de formulación de planes de estudio y desempeño de los docentes de los IESTP, se presentan en la figura 2.

Figura 2. Formulación de planes de estudio y desempeño docente, en los IESTP de la región San Martín.

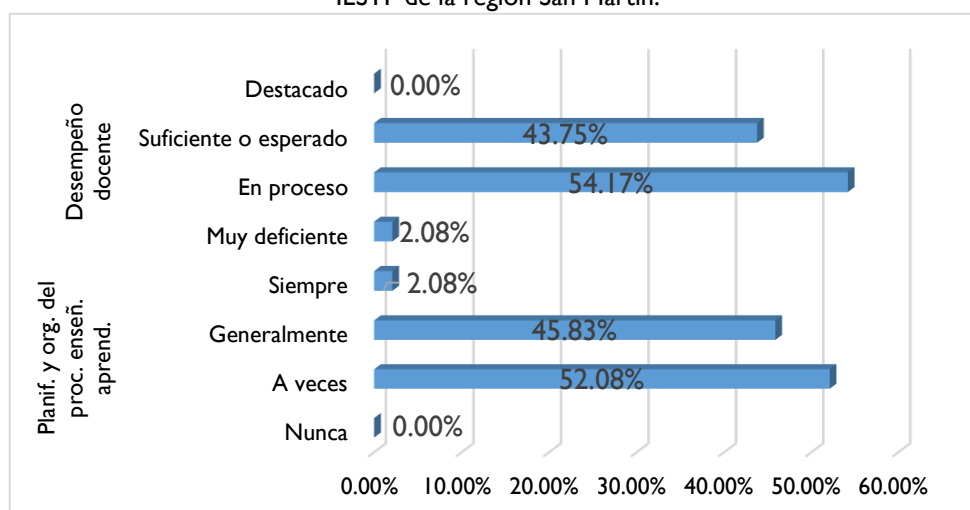


La participación en la elaboración de planes de estudios es una de las competencias del dominio Proceso de enseñanza aprendizaje en tecnología y cobra especial relevancia en su relación con el desempeño docente. Es importante por cuanto permite que los docentes se involucren y trabajen en equipo, sobre todo porque se garantiza que el plan de estudios tenga coherencia y se corresponda con el perfil de egreso que se espera en los estudiantes. Cabe precisar que el trabajo de Ordóñez (2017) coincide con el presente estudio.

3.3. Relación entre planificación y organización del proceso enseñanza aprendizaje y el desempeño docente

Existe alta relación entre la planificación y organización del proceso de enseñanza aprendizaje y el desempeño de los docentes de IESTP de la región San Martín; los resultados sobre planificación y organización del proceso de enseñanza aprendizaje son: el 41.67% de docentes a veces realiza la planificación, el 50% de docentes generalmente lo hacen solo un 4.17% siempre lo hace. Por otro lado, con respecto al desempeño docente, se observa que el 2.08% tiene desempeño muy deficiente, el 54.17% de docentes se encuentran en proceso, el 43.75% tiene un desempeño esperado y 0% tiene un desempeño destacado; según lo presentado en la figura 3.

Figura 3. Planificación y organización del proceso enseñanza aprendizaje y desempeño docente, en los IESTP de la región San Martín.



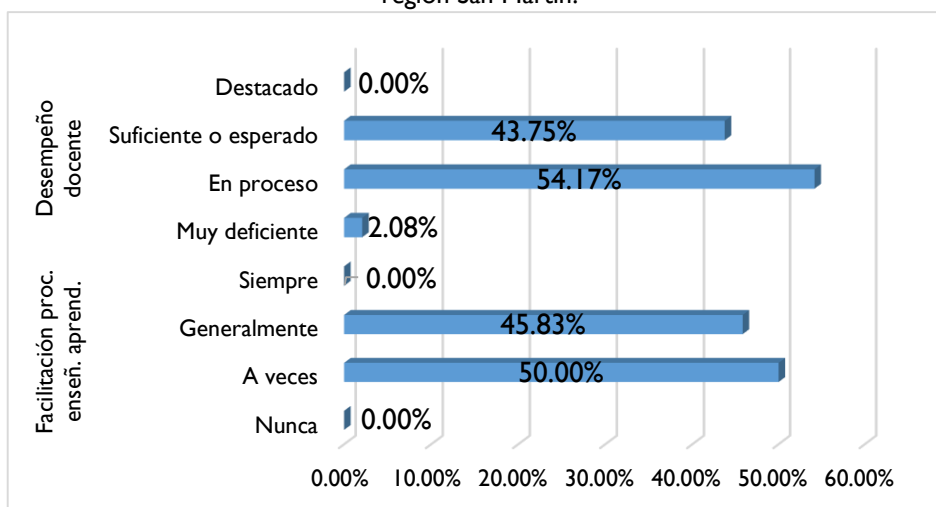
La segunda competencia del dominio Procesos de enseñanza aprendizaje en tecnología es la planificación y organización del proceso enseñanza aprendizaje cuya relación con el desempeño docente también es relevante; corroborado por Flores (2008) quien afirma que los desempeños del docente se demuestran principalmente a través de las planificaciones y en sus efectos, en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula.

Por su parte, Alterio y Pérez (2009), discrepan con estos resultados, ya que en su estudio predominó el nivel de conocimiento bueno por parte de los sujetos de su investigación. Es posible que, como los docentes de los IESTP son profesionales de diferentes ramas con título universitario, sin formación pedagógica, es que tienen limitados conocimientos sobre el proceso de planificación, lo que hace que solo un porcentaje muy bajo (4.17%) siempre realicen la planificación y además, el porcentaje más elevado (54.17%) de docentes se encuentran en proceso, respecto a desempeño docente.

3.4. Relación entre facilitación del proceso enseñanza aprendizaje y el desempeño docente

Los resultados obtenidos del total de docentes con respecto a la Facilitación del proceso de aprendizaje y desempeño docente se observan en la figura 4; con respecto a Facilitación del proceso de aprendizaje, se tiene que el 50% a veces realiza los procesos de facilitación, 45.83% de docentes generalmente lo hacen y un 2.08% siempre lo hace, así también nunca lo realiza. En los resultados obtenidos del total de docentes con respecto a su desempeño, se observa que el 54.17% de docentes se encuentran en proceso y 2.08% tiene un desempeño muy deficiente.

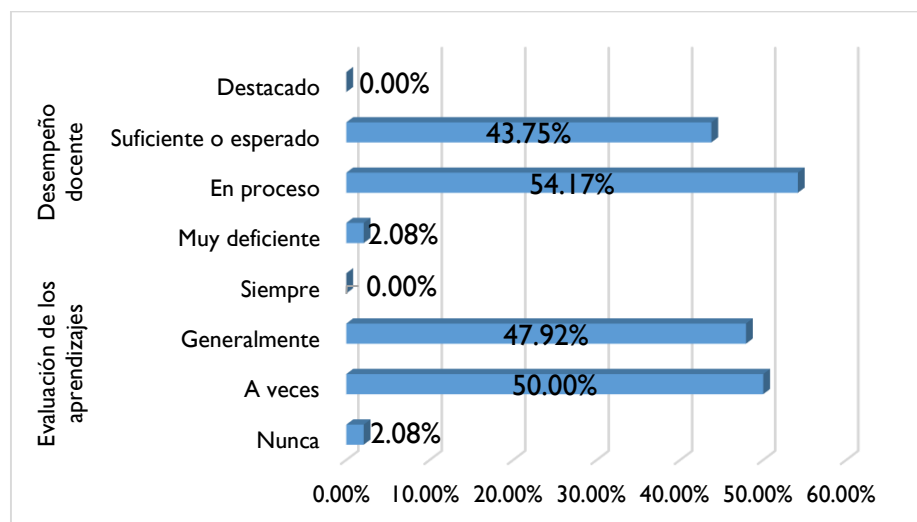
Figura 4. Facilitación del proceso enseñanza aprendizaje y desempeño docente, en los IESTP de la región San Martín.



Estos resultados coinciden, por un lado, con Alterio y Pérez (2009) ya que, según sus resultados, entre los docentes del área básica prevaleció el nivel de conocimiento regular para el concepto de ejecución de la enseñanza (50%); y por otro lado, discrepan ya que, del área preclínica en los docentes evaluados, predominó el nivel de conocimiento bueno para el concepto de ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje con 62.5%. Según lo precisado por Flores (2008) las habilidades del docente para generar situaciones que además de interesantes, sean productivas y aprovechen el tiempo para el aprendizaje, favoreciendo la investigación y el intercambio entre los estudiantes; son muy importantes.

3.5. Relación entre evaluación de los aprendizajes y el desempeño docente

Recoger y analizar los logros de aprendizaje de los estudiantes para poder emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, es muy importante; por tanto, relacionar la cuarta competencia evaluación de los aprendizajes del dominio Procesos de enseñanza aprendizaje en tecnología, con el desempeño docente requiere especial interés. Los valores de evaluación de los aprendizajes y Desempeño docente, se presentan en la figura 5. Respecto a la Evaluación de los aprendizajes, se observa que el 2.08% nunca realiza evaluación, 50% a veces la realiza, 47.92% de docentes generalmente lo hacen y 0% lo realiza siempre.

Figura 5. Evaluación de los aprendizajes y desempeño docente, en los IESTP de la región San Martín.

Resultados similares obtuvieron Alterio y Pérez (2009), entre los docentes del área básica, donde predominó el nivel de conocimiento regular para el concepto de evaluación del aprendizaje (44.4% respectivamente). Sin embargo, en el mismo estudio los resultados difieren en relación a los docentes evaluados del área preclínica, ya que prevaleció el nivel de conocimiento bueno para el concepto de evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje con 81.2%. En concordancia con lo reportado por Flores (2008) dado que en su estudio concluye que, en el criterio referido al diseño y utilización de estrategias de evaluación coherentes, los resultados obtenidos en los cuatro descriptores de competencias considerados, indican que tres de ellos están entre el 63.7% y el 69.1% de los profesores que refieren ponerlos siempre en acción y en el último descriptor el 52 % de los participantes, manifestaron que siempre lo hacen.

4. Conclusiones

Los resultados de la investigación permiten afirmar que existe una relación directa entre la variable Proceso de enseñanza aprendizaje en tecnología y la variable Desempeño docente. Esto se demuestra ya que, en su mayoría los docentes de los IESTP de la región San Martín, a veces demuestran tener desarrollado el dominio Proceso de Enseñanza Aprendizaje en Tecnología y, por ende, su desempeño docente se encuentra en proceso; y cuando, generalmente demuestran tener desarrollado el dominio Proceso de Enseñanza Aprendizaje en Tecnología, su desempeño es el esperado.

Por otro lado, se pudo corroborar que no existe una relación significativa entre la formulación de planes de estudio y el desempeño de los docentes de los IESTP de la región San Martín. Ya que, un alto porcentaje de docentes participaron en los procesos de formulación de planes de estudio; sin embargo, esto no se refleja en su desempeño docente, dado que la mayoría se encuentra en proceso.

Además, con respecto a la planificación y organización del proceso de enseñanza aprendizaje y su relación con el desempeño de los docentes de los IESTP de la región San Martín, existe una correlación positiva alta, ya que se pudo corroborar que el mayor porcentaje de

docentes a veces o generalmente realizan la planificación, por ende, un porcentaje similar se encuentran en proceso o tienen desempeño esperado.

Similar situación se evidencia con respecto a la facilitación del proceso de aprendizaje y su relación con el desempeño de los docentes de los IESTP de la región San Martín, ya que, cuando a veces demuestran realizar la facilitación, su desempeño docente se encuentra en proceso; y cuando, generalmente realizan los procesos de facilitación, su desempeño es el esperado.

Adicionalmente, según los resultados obtenidos, se puede afirmar que entre la evaluación de los aprendizajes y el desempeño de los docentes de los IESTP de la región San Martín, existe una correlación positiva moderada. Como en los casos anteriores, se puede observar que el porcentaje de docentes que realizan procesos de evaluación, se condicen con el desempeño demostrado.

Por último, cabe precisar que el desarrollo efectivo de las cuatro competencias del Proceso de enseñanza aprendizaje en tecnología permite un Desempeño docente suficiente y destacado y, por ende, un aprendizaje significativo de los estudiantes, desarrollando sus capacidades en su especialidad y empleabilidad que le permitan insertarse laboralmente. Corroborado por diversos estudiosos, quienes destacan que la construcción de los programas de estudios (Jaucha, 2018) y las competencias de los docentes al realizar una efectiva planificación (Cáceres y Rivera, 2017)(Chávez, 2018), además de realizar la conducción pertinente de las sesiones de aprendizaje (Rodríguez, 2016) y la capacidad para tomar decisiones en función a la evaluación realizada (Goncalves, 2014)(Monteagudo 2014) permite un destacado desempeño de la función docente (Palomino, 2012)(Rodríguez, 2017) que conlleva a que los estudiantes logren aprendizajes efectivos y significativos.

Agradecimiento

Los autores expresan gratitud a la Escuela de Posgrado - Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, por las facilidades y el soporte para la realización del trabajo de investigación.

Referencias bibliográficas

- Alterio, G. y Pérez, H. (2009). Evaluación de la función docente según el desempeño de los profesores y la opinión estudiantil. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*. 23(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=s0864-21412009000300001&script=sci_arttext&lng=en
- Cáceres M. y Rivera P. (2017). El docente universitario y su rol en la Planificación de la sesión de la enseñanza – aprendizaje. *Revista En Blanco y Negro*. PUCP. 8(1), 15 – 27.
- Carrasco, S. (2009), *Metodología de la Investigación Científica*.
- Chávez, S. (2018). La Planificación Curricular y su relación con el Desempeño Docente en la Institución Educativa N° 82939 – Bambamarca [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/34522>
- Decreto Supremo N° 345-2018-EF [Ministerio de Economía y Finanzas]. Por el cual se aprueba

- la Política Nacional de Competitividad y Productividad. 31 de diciembre de 2018.
- Estrada, L. (2013), El desempeño docente. [Archivo PDF].
https://www.researchgate.net/profile/Lesly-Estrada/publication/267942927_el_desempeno_docente/links/586434bc08ae329d6203a845/el-desempeno-docente.pdf
- Fernandes, S. y Flores, M. (2012), A docência no contexto da avaliação do desempenho no ensino superior: reflexões no âmbito de um estudo em curso. *Revista Ibero-americana de Evaluación Educativa*. 5(2), 82 – 98.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4579147>
- Flores, F.E. (2008). Las competencias que los profesores movilizan en su desempeño profesional docente. [Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid].
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/81711/T30412.pdf>
- Gómez, L. y Valdés, M. (2019), The Evaluation of Teacher Performance in Higher Education. *Propósitos y Representaciones*. 7(2), 479 – 515.
<http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/255>
- Goncalves, M. (2014). La evaluación de los aprendizajes en la escuela secundaria actual. Las prácticas evaluativas se alinean a los modos de enseñar. [Tesis de Licenciatura, Universidad Abierta Interamericana].
<http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC114759.pdf>
- Gutiérrez O. (2009). El profesor como mediador o facilitador del aprendizaje. [Archivo PDF].
http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/int/enfoqpedago_relacion_actv_elprofesor_comomediador.pdf
- Jaucha, D. (2018). Características del diseño curricular y la planificación docente en instituciones educativas del distrito de Santa María de la UGEL 09 Huaura – 2014. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo].
- Jesús, N., Costa, C., Santos-Pereira, C. y Seabra, N. (2017, 6th-8th March). Evaluation of teaching performance in higher education: students perspectives and teaching management indicators [Conference]. Proceedings of INTED2017 Conference, Valencia, Spain.
- Maia, M. (2009), O professor do ensino superior na era da globalização. *Revista Ibero-americana de Educação*. 50(5), 1 – 10.
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/2944Maia.pdf>
- Monteagudo, J. (2014). Las prácticas de evaluación en la materia de Historia de 4.º de ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. [Tesis de Doctorado, Universidad de Murcia]. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/37727>
- Ordóñez, E. (2017). Diseño de planes de estudios universitarios desde un enfoque competencial. [Tesis de Doctorado, Universidad Pablo de Olavide].
<https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/5664/ordo%C3%Bl ez-olmedo-tesis-17-18.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Peralta, V. (2018). Las Competencias del docente y la relación con su desempeño en las Escuelas Profesionales de la Facultad de Ciencias Empresariales de la UPT – Año 2017

[Tesis de Maestría, Universidad Privada de Tacna].
<https://repositorio.upt.edu.pe/handle/20.500.12969/572>

Resolución Viceministerial N° 213-2019-MINEDU [Ministerio de Educación]. Por la cual se aprueba el Marco de Competencias del Docente de Educación Superior Tecnológica en el Área de la Docencia. 26 de agosto de 2019.

Rivero, J. (2003) [coord.]. Situación docente en el Perú y fundamentos de la propuesta. Nueva docencia en el Perú. Ministerio de Educación.
[https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/21FEB8877945552105257AFD006C61AB/\\$FILE/nueva_docencia.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/21FEB8877945552105257AFD006C61AB/$FILE/nueva_docencia.pdf)

Rodríguez, E. (2016). Rol mediador del docente en el proceso de aprendizaje. [Tesis de Maestría, Universidad de Carabobo].
<http://riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/5149/1/erodriguez.pdf>

Rodríguez, M. (2017). El desempeño docente y el logro de aprendizaje en el área de comunicación en las instituciones educativas del Chaclacayo en el 2015 [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].
<https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/7287>

Tineo, L. (2012). Validación del perfil profesional basado en competencias de docentes de institutos de educación superior tecnológico y su grado de aceptación de profesores, a nivel nacional [Universidad Nacional Mayor de San Marcos].
<https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/1682>

Financiamiento

Ninguno.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Contribución de autores

Vela-Caro, María: Definió y conceptualizó el tema a desarrollar, participó en el diseño metodológico, elaboró y aplicó los instrumentos y realizó la investigación; elaborando el primer borrador del artículo científico. Finalmente, revisó y editó el artículo.

Quintana-Cabrera, Rony: Colaboró en el diseño metodológico del trabajo, estableció los indicadores para la elaboración de los instrumentos, realizó el análisis estadístico de los datos recogidos con los instrumentos, participó en la elaboración del primer borrador. Finalmente, revisó y editó el artículo.

Dextre-Mendoza, Carlos: Asesoró en el desarrollo de la investigación y revisó el documento.

Artículo original / Original article

Modelo pedagógico y la enseñanza del curso de lenguaje y comunicación en una Universidad Amazónica Peruana

Pedagogical model and the teaching of the language and communication course in a Peruvian Amazon University

Rodríguez-González, Carola  0000-0002-4262-4378¹

¹Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Perú

✉ cvrodriguez@unsm.edu.pe

Recibido: 28/10/2021;

Aceptado: 4/12/2021;

Publicado: 20/01/2022

Resumen: Iniciamos con el reconocimiento de la realidad problemática que afecta a los estudiantes del curso de lenguaje y comunicación de una universidad amazónica peruana. Propusimos un modelo pedagógico para la mejora de la enseñanza del curso de Lenguaje y Comunicación en la Universidad Nacional de San Martín. Partimos de un enfoque mixto, primero cuantitativo y luego cualitativo, bajo un diseño de investigación no experimental, transversal y de alcance descriptivo-propositivo. Para la recolección de datos usamos la técnica de la encuesta, con su cuestionario. Según la encuesta los estudiantes no estaban bajo un modelo pedagógico adecuado, sobre esto diseñamos uno para el curso de lenguaje y comunicación que tuvo como fundamento filosófico, pedagógico y lingüístico el materialismo histórico, el enfoque socio-cultural de Vygotsky, y la teoría de las competencias comunicativas. Asimismo, planteamos tres estrategias: una administrativa, una pedagógica y una curricular, a cada una le corresponde una serie de acciones generales para su realización concreta. Concluimos que el modelo pedagógico basado en el enfoque socio-cultural de Vygotsky para la mejora de la enseñanza del curso de Lenguaje y Comunicación es sólidamente fundamentado y estructurado y, es una propuesta válida para ser implementada de forma experimental.

Palabras clave: competencias comunicativas; enfoque; Vygotsky

Abstract: We begin with the recognition of the problematic reality that affects the students of the language and communication course of a Peruvian Amazonian university. We proposed a pedagogical model to improve the teaching of the Language and Communication course at the National University of San Martín. We start from a mixed approach, first quantitative and then qualitative, under a non-experimental, cross-sectional research design with a descriptive-purposeful scope. For data collection we use the survey technique, with its questionnaire. According to the survey, the students were not under an adequate pedagogical model, on this we designed one for the language and communication course that had as its philosophical, pedagogical and linguistic foundation the historical materialism, the socio-cultural approach of Vygotsky, and the theory of the communication skills. Likewise, we propose three strategies: an administrative, a pedagogical and a curricular, each one corresponds to a series of general actions for its concrete realization. We conclude that the pedagogical model based on Vygotsky's socio-cultural approach to improve the teaching of the Language and Communication course is solidly based and structured and is a valid proposal to be implemented experimentally.

Keywords: communication skills; focus; Vygotsky

Cómo citar / Citation: Rodríguez-González, C. (2022). Modelo pedagógico y la enseñanza del curso de lenguaje y comunicación en una Universidad Amazónica Peruana. *Revista Científica Episteme y Tekne*, 1(1), e259. <https://doi.org/10.51252/rceyt.v1i1.259>

I. Introducción

La comunicación es uno de los logros más importantes de los seres humanos en su desarrollo social y a su vez constituye un problema global que merece ser estudiado en los Centros de Educación Superior y en especial en las sedes universitarias por ser esta una materia que exige de una verdadera competencia comunicativa.

La Universidad tiene como misión desarrollar las habilidades comunicativas en los estudiantes para convertirlos en comunicadores eficientes (Rojas Izquierdo & González Escalona, 2018). Este referente no puede existir sin interacción, sin participación libre y recíproca, sin mutua comprensión y sin voluntarios intercambios de ideas, sentimientos, valores y experiencias.

Uno de los objetivos de especial relevancia en el transcurso de los años de docencia universitaria ha sido: describir y determinar el impacto y grado de satisfacción del alumnado ante la utilización de estrategias creativas diferentes, variando las asignaturas, la enseñanza, el profesorado.

Caracterizamos dichas estrategias por la flexibilidad en la planificación, la adaptación contextual, la creación de un clima distendido y gratificante, roles participativos e interactivos entre el alumnado y este con el profesorado, productividad o realizaciones personales, alto grado de satisfacción, conciencia de autoaprendizaje. Estos rasgos tienen que ver con las vertientes clave de la creatividad: la persona, el proceso, el ambiente y el resultado en su doble vertiente productiva y de satisfacción personal. Como vemos se trata de establecer los efectos que puedan tener las estrategias didácticas creativas entendidas en los términos indicados (De la Torre & Violant, 2002).

El docente universitario debe, entonces, cumplir su objetivo de transmitir los conocimientos especializados que necesita el estudiante para su preparación profesional. Sin embargo, esta tarea no debe estar desligada de la búsqueda de elevar el nivel cultural de los estudiantes, es decir, no solo a nivel de la educación básica, sino también en la educación superior se debe orientar el trabajo pedagógico hacia una formación integral de los discentes (Martínez y otros, 2021). Así, si bien debe ser respetada la autonomía universitaria y la libertad de cátedra, es necesario que el contenido de la enseñanza universitaria sea renovado para adaptarse a los cambios tecnológicos y sociales de hoy (Toledo Lara, 2021).

En la actualidad a partir de la inserción de la disciplina de estudios de la Lengua española en el tronco común de las Humanidades en la enseñanza universitaria, es necesario conocer las diferentes formas de comunicación que utiliza el estudiante en su actuación en clases y en la ejecución del trabajo independiente de las asignaturas Lenguaje y Comunicación, Lengua española, Lingüística general I y II, para conocer si estas tributan a las exigencias idiomáticas y a la formación de habilidades comunicativas como futuros profesionales de las humanidades.

Para Andrade & Zavala (2019), se debe fomentar en el aula “el despliegue creativo de los diferentes recursos lingüísticos que los estudiantes manejan... Lo que necesitamos es una perspectiva crítica, lo que implica representar la variedad de códigos y recursos lingüísticos, lo apropiado y el registro como elementos abiertos al cuestionamiento y al cambio”.

El profesor debe valerse de una eficiente comunicación, así como utilizar ejercicios creadores para lograr la aplicación del conocimiento en la asignatura y en la creación de textos científicos e investigativos para ir desarrollando su competencia profesional.

En esta dirección se desea formarlos, que sepan utilizar de forma adecuada la lengua materna en función de lograr una comprensión acertada de lo que leen o escuchan para que adquieran una expresión coherente, convirtiéndolos en comunicadores eficientes, de esta manera sabrán establecer una adecuada expresión oral con sus compañeros, que les permitan crear un clima de confianza, respeto y cortesía.

Por esta razón es que surgió el problema de desarrollar un nuevo modelo pedagógico que permita alcanzar una mayor eficiencia en la enseñanza del curso de lenguaje, sobre todo en relación a la formación de competencias que tendrán un impacto duradero en el desenvolvimiento profesional de los estudiantes de todas las carreras. Este modelo pedagógico no está orientado, por tanto, a una escuela o carrera en particular, sino que apunta a mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes universitarios en general ya que para todas las ciencias y especialidades es fundamental el buen desarrollo de esta materia. Así, el objetivo general de la presente investigación fue proponer un modelo pedagógico para la mejora de la enseñanza del curso de Lenguaje y Comunicación en la Universidad Nacional de San Martín – Tarapoto.

Bases conceptuales

La presente investigación se apoya fundamentalmente, en el pensamiento teórico de Lev Vygotsky, específicamente en su concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

Vygotsky habla de la ZDP como: “La distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotsky, 1988, pág. 133). Esto implica que para Vygotsky: “el aprendizaje no existe al margen de las condiciones sociales” (Rivera Michelena, 2016).

La ZDP se refiere, entonces, en primer lugar, al desarrollo real del niño, y digamos aquí por extensión de cualquier aprendiente, para hacer una actividad o resolver un problema sin ayuda, es decir, lo que ya sabe hacer, ha desarrollado o alcanzado, el “ayer del desarrollo”. En segundo lugar, el nivel más elevado de desarrollo potencial que alcanzaría con la ayuda de un adulto o de un igual más competente. Se refiere a lo que podría llegar a ser o alcanzar un niño o un aprendiente en un futuro cercano, es como el “mañana del desarrollo”. En resumen, la ZDP se refiere a la distancia de lo que la persona puede hacer con y sin ayuda. El hecho de tener la palabra “próximo” sugiere que la ayuda a darse no debe superar ampliamente la competencia actual de la persona, pues la ayuda no sería efectiva, sino debe producirse en las áreas potencialmente desarrollables.

Si contextualizamos lo anterior en una clase de lengua, sería algo como las ideas, pensamientos y otras cosas que un aprendiente puede expresar y las situaciones en donde puede ser competente por su propia cuenta. La segunda parte sería la potencialidad. Supongamos que un estudiante conoce las formas para pedir información sobre hoteles y restaurantes, pero potencialmente también podría pedir información sobre lugares, hacer compras en una tienda o pedir opiniones sobre un libro si el profesor le da las herramientas necesarias o lo ayuda. Sin embargo, quizás no tendría la capacidad de defender una tesis de grado porque eso implica mucho mayor conocimiento del idioma y eso está fuera de la potencialidad del estudiante.

2. Materiales y método

Por encontrarnos bajo el enfoque mixto fue necesario plantear un diseño que sea compatible. Es decir que tenga como fundamento la combinación dialéctica entre lo cuantitativo y lo cualitativo. En general tenemos que, para el caso de los diseños mixtos, existe el esquema de la investigación por etapas, es decir, primero de un tipo y después del otro (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006). En nuestro caso primero fue cuantitativo para hacer el diagnóstico y luego cualitativo para elaborar el modelo propuesto. Es necesario también reconocer que, debido a las limitaciones presentes en este estudio, esta propuesta de modelo no fue aplicada de forma experimental. Por lo tanto, el diseño de investigación fue de tipo no experimental, transversal y de alcance descriptivo-propositivo, sin embargo, como toda propuesta deberá ser probada con su implementación experimental en futuros estudios.

La población de este estudio estuvo constituida por todos los estudiantes de la Universidad Nacional de San Martín que llevan el curso de Lenguaje y Comunicación. La muestra consistió de 28 estudiantes de décimo ciclo de la carrera de Idiomas de la Universidad de San Martín.

Es necesario tener en cuenta que esta muestra de estudiantes de idiomas fue escogida por su accesibilidad y no por otra razón investigativa. Lo ideal hubiera sido que la muestra estuviera compuesta por estudiantes de todas las carreras, ya que el modelo pedagógico propuesto está enfocado en el curso de lenguaje no en una carrera en particular. Sin embargo, todo investigador afronta muchas veces dificultades para acceder a una muestra probabilística y debe optar por el muestreo no probabilístico, donde la elección se hace bajo criterios prácticos y no estadísticos.

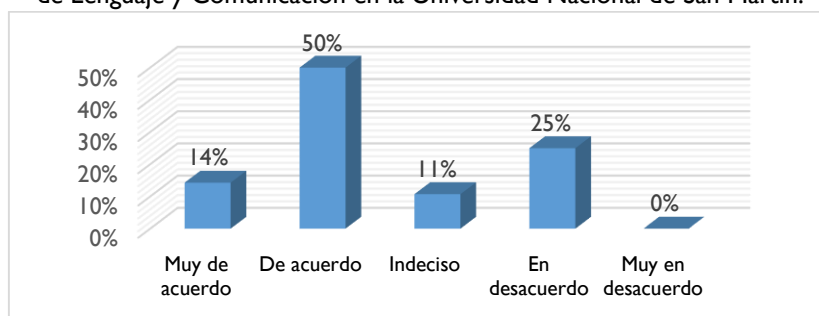
Se usaron métodos empíricos que sirvieron de gran ayuda para rescatar la materia prima sobre varios aspectos clave de esta problemática. Así tenemos la técnica de la encuesta con su instrumento, el cuestionario que fue validado, también la técnica del análisis documental y el fichaje para la elaboración del marco teórico. Previamente sacamos los insumos de nuestra experiencia con la problemática educativa en base a la observación participante que es un método cualitativo. En el caso de la información obtenida a través de la encuesta, tanto para su procesamiento como para su análisis estadístico descriptivo se hizo uso del software Microsoft Office Excel.

3. Resultados

3.1. Resultados de la encuesta

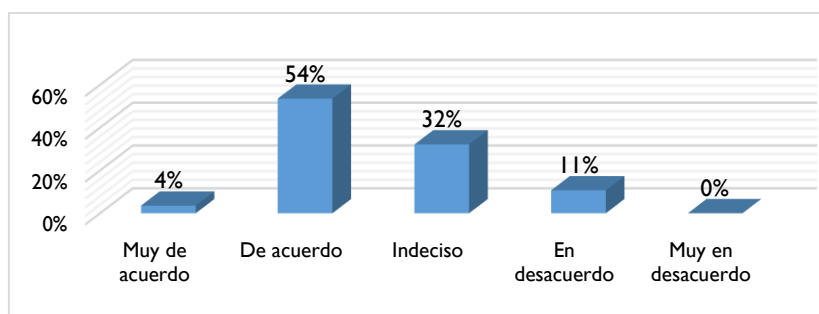
A continuación, se presentan los resultados de la aplicación del cuestionario utilizado para recoger las opiniones de los estudiantes sobre diversos aspectos de la enseñanza del curso de lenguaje y comunicación en la Universidad Nacional San Martín, resultados que han servido de base para la elaboración de nuestro modelo pedagógico.

Figura 1. Se hace uso limitado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza de Lenguaje y Comunicación en la Universidad Nacional de San Martín.



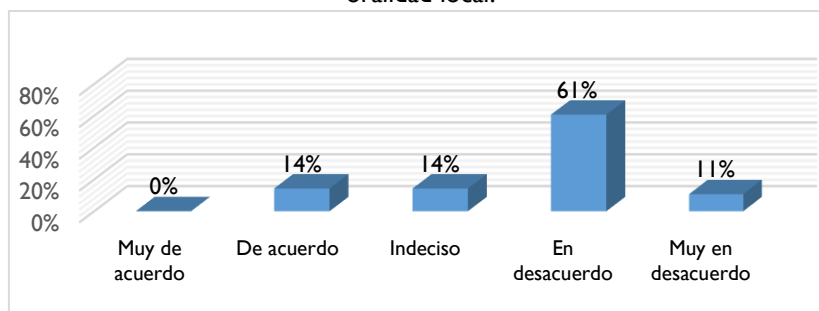
Como se observa, el 14% de los encuestados consideran que están “Muy de acuerdo” en el uso limitado de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de lenguaje y comunicación, mientras que el 50% de los entrevistados opinan estar “De acuerdo”, 11% están indecisos, 25% están en desacuerdo, no existiendo entrevistados que estén “muy en desacuerdo”.

Figura 2. La universidad carece de los recursos económicos necesarios para una mejor implementación de la enseñanza de Lenguaje y la Comunicación.



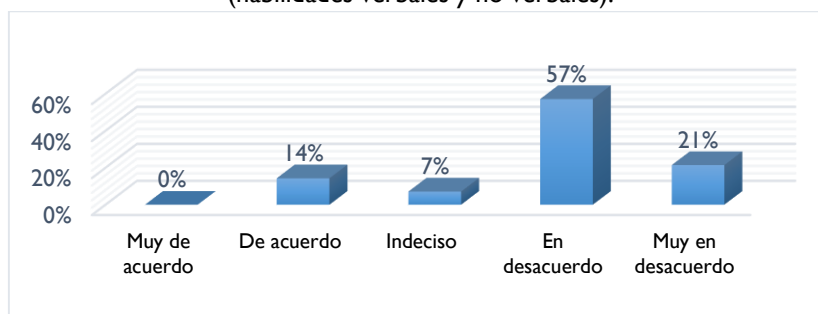
Observando el gráfico vemos que solo el 4% de los encuestados consideran que están “Muy de acuerdo” en que la universidad carece de los recursos económicos necesarios para una mejor implementación de la enseñanza de Lenguaje y Comunicación, mientras que el 54% de los entrevistados opinan estar “De acuerdo”, 32% están indecisos, 11% están en desacuerdo, no existiendo entrevistados que estén “muy en desacuerdo”.

Figura 3. La enseñanza del Lenguaje y Comunicación se enfoca en la escritura formal y descuida la oralidad local.



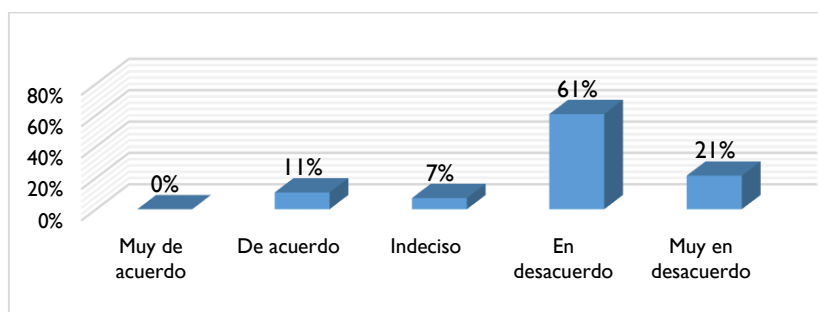
Como se observa no existe encuestado que haya optado por la alternativa “Muy de acuerdo”, mientras que el 14% de los entrevistados opinan estar De acuerdo, 14% están indecisos, observamos que la mayoría en un 61% opinan estar en desacuerdo y en un porcentaje menor equivalente al 11% opinan estar muy en desacuerdo.

Figura 4. La enseñanza de Lenguaje y Comunicación no está basada en competencias comunicativas (habilidades verbales y no verbales).



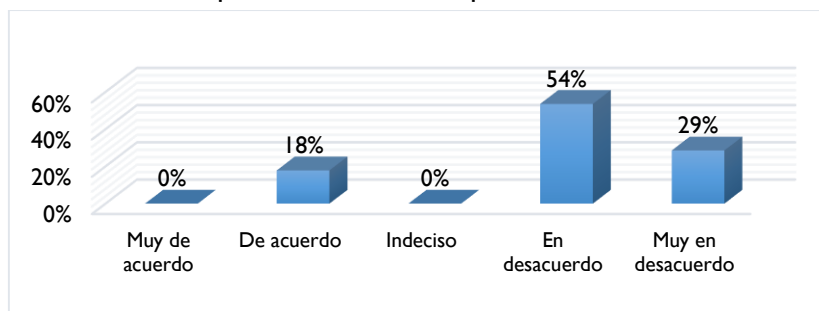
En el gráfico mostrado vemos que, de los entrevistados en la UNSM, no existe opinión en que estén Muy de acuerdo en que la enseñanza de Lenguaje y Comunicación no está basada en competencias comunicativas (habilidades verbales y no verbales), mientras que el 14% de los entrevistados opinan estar De acuerdo, 7% están indecisos, observamos que existe una mayoría (57%) de los que opinan estar en desacuerdo y quedando un 21% de los que opinan estar muy en desacuerdo.

Figura 5. No se evalúa el desempeño comunicativo de los estudiantes durante sus prácticas profesionales.



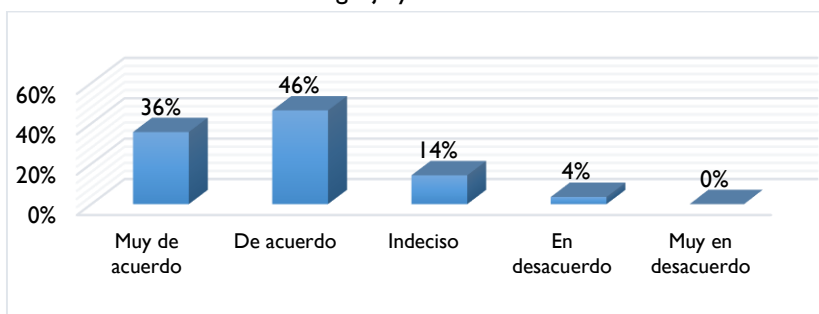
Como se observa en la gráfica, no existe opinión favorable para la opción “Muy de acuerdo”, mientras que el 11% de los entrevistados opinan estar De acuerdo, 7% están indecisos, una mayoría (61%) opinan estar en desacuerdo y finalmente un 21% opinan estar muy en desacuerdo.

Fig. 6: La enseñanza de Lenguaje y Comunicación no prepara adecuadamente a los estudiantes para su futuro desempeño laboral.



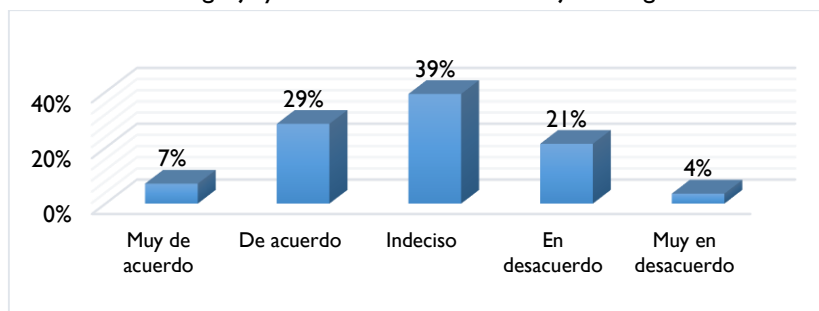
En el gráfico se observa que no existe opinión para la opción Muy de acuerdo en que la enseñanza de Lenguaje y Comunicación no prepara adecuadamente a los estudiantes para su futuro desempeño laboral, mientras que el 18% de los entrevistados opinan estar De acuerdo, ningún estudiante está indeciso, luego observamos que el 54% opinan estar en desacuerdo, quedando un 29% de los que opinan estar muy en desacuerdo.

Figura 7: Los estudiantes pueden participar en el diseño del contenido y la metodología de la enseñanza de Lenguaje y Comunicación.



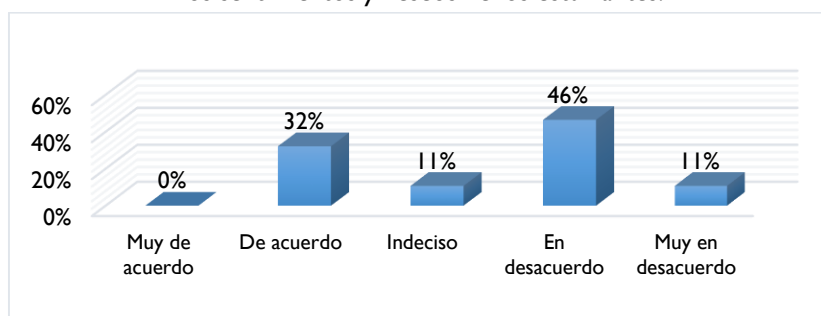
Como se observa, existe un 36% de los consultados que están Muy de acuerdo en que los estudiantes pueden participar en el diseño del contenido y la metodología de la enseñanza de Lenguaje y Comunicación, aquí observamos que el 46% de los entrevistados opinan estar De acuerdo un nivel alto, 14% se encuentran indecisos, 4% opinan estar en desacuerdo, no quedando entrevistados que opinen estar muy en desacuerdo.

Figura 8: La enseñanza de Lenguaje y Comunicación se hace bajo un régimen tradicional y verticalista.



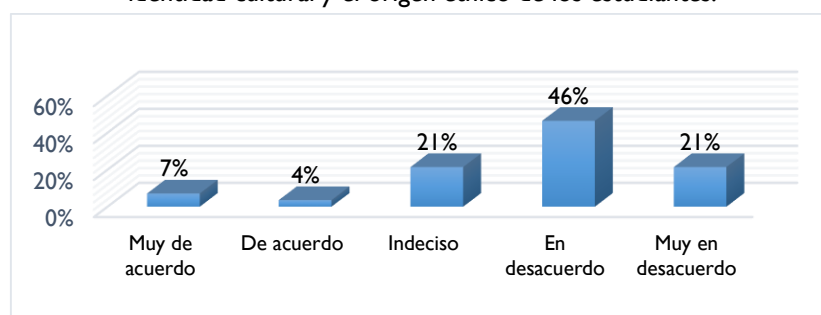
Como se observa, existe un 7% que están Muy de acuerdo en que la enseñanza de Lenguaje y Comunicación se hace bajo un régimen tradicional y verticalista, 29% de los entrevistados opinan estar De acuerdo, 39% se encuentran indecisos un porcentaje digamos alto que no definen, 21% opinan estar en desacuerdo, mientras que el 4% opinan estar muy en desacuerdo.

Figura 9: La enseñanza de Lenguaje y Comunicación no es personalizada: no se tiene en cuenta los sentimientos y deseos de los estudiantes.



Como se muestra en el gráfico, no existe estudiante que este Muy de acuerdo en que la enseñanza de Lenguaje y Comunicación no es personalizada (“no se tiene en cuenta los sentimientos y deseos de los estudiantes”), 32% de los entrevistados opinan estar De acuerdo, 11% se encuentran indecisos, el 46% opina estar en desacuerdo un porcentaje bastante alto, mientras que el 11% opina estar muy en desacuerdo.

Figura 10: La enseñanza de Lenguaje y Comunicación no es personalizada: no se tiene en cuenta la identidad cultural y el origen étnico de los estudiantes.



Como se puede observar en el gráfico, existe un 7% que está Muy de acuerdo en que la enseñanza de Lenguaje y Comunicación no es personalizada (“no se tiene en cuenta la identidad cultural y el origen étnico de los estudiantes”), 4% de los entrevistados opinan estar De acuerdo, 21% se encuentran indecisos, el 46% opina estar en desacuerdo un porcentaje bastante alto, mientras que el 21% opina estar muy en desacuerdo.

3.2. Propuesta de Modelo Pedagógico

La presente propuesta pedagógica tiene sus fundamentos en el enfoque socio-cultural de Lev Vygotsky y su concepto central de la “Zona de Desarrollo Próximo”. En primer lugar, señalaremos los fundamentos filosóficos, pedagógicos y lingüísticos que sustentan al modelo. En

segundo lugar, explicaremos brevemente cada una de las 3 estrategias que componen nuestra propuesta educativa.

El fundamento filosófico de nuestra propuesta no puede ser otro que el relacionado al enfoque socio-cultural. Como sostuvo Vygotsky (1995) en su ya clásico *Pensamiento y Lenguaje*: La naturaleza misma del desarrollo cambia de lo biológico a lo sociocultural. El pensamiento verbal no es una forma innata, natural de la conducta, pero está determinado por un proceso histórico-cultural y tiene propiedades específicas y leyes que no pueden ser halladas en las formas naturales del pensamiento y la palabra. Una vez confirmado el carácter histórico del pensamiento verbal, debemos considerarlo sujeto a todas las premisas del materialismo histórico, válidas aun para cualquier fenómeno histórico en la sociedad humana. Sólo debemos esperar que en este nivel el desarrollo del comportamiento sea gobernado esencialmente por las leyes generales del desarrollo histórico de la sociedad humana (negritas nuestras).

Es el materialismo histórico entonces, el fundamento filosófico y epistemológico del enfoque socio-cultural y por lo tanto de nuestro modelo.

Señalados los fundamentos filosóficos de la propuesta, pasaremos a reseñar los fundamentos pedagógicos de la misma, es decir, la teoría educativa planteada por Vygotsky y sus continuadores. El enfoque socio-cultural parte de la unidad dialéctica entre el pensamiento y el lenguaje. Eso supone que el proceso de enseñanza-aprendizaje de conocimientos va inevitablemente asociado al desarrollo de habilidades lingüísticas. Esta asociación supone también que no puede haber educación individual ya que el lenguaje es una herramienta de socialización por excelencia. El fracaso de la mayoría de modelos pedagógicos yace justamente en plantear la disociación del pensamiento y el lenguaje y por lo tanto la separación del individuo de su entorno social.

En base a éstas y otras consideraciones, las teorías de Vygotsky han sido desarrolladas en el campo de la pedagogía dando pie al llamado enfoque socio-crítico sobre el cual nos ubicamos. Como sostiene Fontalvo (2011):

El aporte más importante de Lev Vygotsky al enfoque pedagógico socio crítico consiste en el valor que le brinda al aspecto social, a través de la teoría del desarrollo social, en la cual el autor plantea que el proceso de aprendizaje no sólo es producto de los procesos cognoscitivos, sino que está mediado por la interacción social; en donde las actividades colectivas permiten interiorizar el pensamiento y comportamiento de la sociedad para convertirlas en propias; es decir que las funciones psicológicas superiores son en primer lugar internas para luego constituirse en externas. Para que esto sea posible el individuo emplea herramientas e instrumentos que permiten el desarrollo de este proceso como son; el lenguaje (verbal y no verbal), los signos y los símbolos; así también este autor propone que el desarrollo técnico, polifacético y multifacético va unido al contexto social. En el modelo pedagógico socio crítico encontramos que las cogniciones se complementan con el aspecto socio-cultural, este último es inherente al proceso de aprendizaje, y donde el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses de los estudiantes está mediado por la sociedad; es decir, no es posible concebir la educación separada de la cultura y sin el compromiso social que tiene el educando con la comunidad de la que hace parte.

Por su parte, Hernández (2018) sostiene que: “Así, el aprendizaje, dentro del esquema sociocultural, asume características que lo hacen diferente a otras aproximaciones teóricas, a

saber: 1) es un proceso social y cultural (involucra la mediación de otros y el uso de artefactos culturales), 2) un proceso en donde se posibilita el conocimiento distribuido y 3) un proceso que ocurre dentro de contextos y prácticas socioculturales". Para Becerra (2018), no debe ser olvidada la estrecha interrelación de todo proceso educativo con los contextos socioculturales en que se desarrolla.

En relación al fundamento lingüístico de esta propuesta, debemos partir de que la teoría de Vygotsky fue desarrollada en la década de los treinta. Desde entonces, las teorías sobre el lenguaje se han ido expandiendo y profundizando a lo largo de los años, conquistando en muchos casos notables descubrimientos en beneficio del avance científico. Se hace necesario entonces, conectar estas investigaciones dentro del campo específico de la lingüística con el enfoque socio-cultural de la educación.

Por un lado, es necesario debido a que se trata del mismo objeto de estudio: el lenguaje, a pesar de que se haga desde aproximaciones y objetivos distintos. Por otro lado, es necesario hacer un planteamiento actualizado de esta materia debido a que el presente modelo pedagógico presentado está exclusivamente dirigido para el curso de Lenguaje y Comunicación a nivel universitario y debemos entonces poner los pies sobre las más recientes discusiones y conceptualizaciones dentro del campo de las ciencias del lenguaje. Nuestro desafío entonces, es poder encontrar una simbiosis constructiva entre el enfoque socio-cultural y estos nuevos desarrollos de pensamiento.

Lomas y Osoro (1993) en su obra ya clásica *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua* hace una revisión de las diferentes tendencias y escuelas del siglo que han abordado la problemática lingüística con diferentes resultados. Para el autor sí es posible un compromiso entre los recientes descubrimientos de la lingüística y el enfoque de Vygotsky:

Hablar una lengua no es solo conocer las reglas del lenguaje sino saber usarla de forma adecuada en sus contextos de producción y recepción (la competencia lingüística como parte de la competencia comunicativa). Al insistir en el uso verbal como una acción orientada a producir efectos en situaciones de comunicación concretas, las ciencias del lenguaje de orientación pragmática iban a coincidir en sus postulados con los derivados de la revolución iniciada con la publicación de las obras de Lev S. Vygotsky. Para el psicólogo ruso, el lenguaje es antes comunicación que representación y el desarrollo del conocimiento humano está íntimamente condicionado por los intercambios comunicativos. Como demuestran los estudios de psicolingüística y psicología evolutiva de las últimas dos décadas, el lenguaje no solo requiere bases cognitivas sino sobre todo situaciones comunicativas.

Sí es posible entonces complementar el enfoque de Vygotsky con la nueva lingüística basada en las competencias comunicativas.

Finalmente, el presente Modelo Pedagógico, está constituido por tres estrategias: una administrativa, otra pedagógica (propriadamente dicha) y otra curricular. A cada estrategia corresponden acciones generales cuya prioridad dentro del Modelo está determinada por los resultados de la encuesta realizada a los estudiantes de la Universidad Nacional de San Martín.

La Estrategia Administrativa parte de que nuestro modelo está basado en el enfoque socio-cultural que considera que la sociedad está organizada sobre una base material económica. Para que un modelo pedagógico sea eficaz es necesario, por tanto, que cuente con un debido

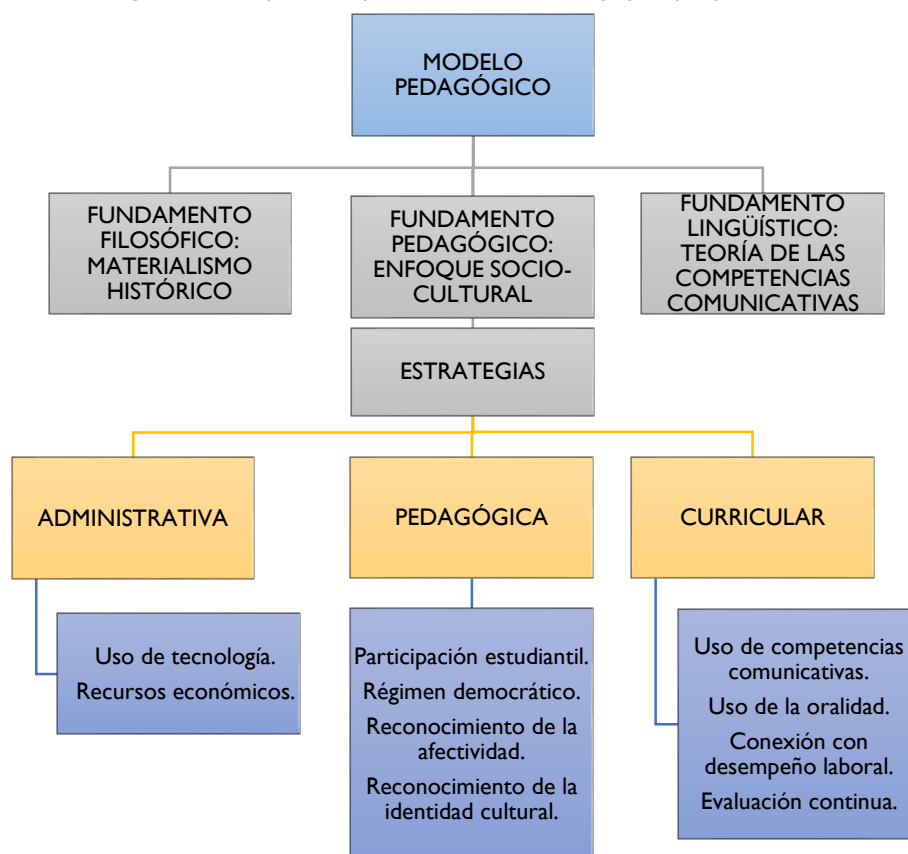
presupuesto y que este sea utilizado eficientemente en pos de la modernización de la enseñanza. Las dos acciones principales dentro de esta estrategia son el uso adecuado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza de Lenguaje y Comunicación y un aumento del presupuesto para financiar el equipo y capacitaciones para estas nuevas prácticas. Hay que tener en cuenta que estas dos acciones está sustentadas también en las respuestas del cuestionario realizado.

Proponemos entonces mayor inversión para el área de lenguaje ya que este curso también debe contar con laboratorios de comunicación audiovisual, por ejemplo, el uso del internet tiene que ser también extendido y garantizado. Las diferencias económicas generan también diferencias sociales que determinan la forma de relación entre las personas, es decir, la cuestión económica influye en el régimen que se impone también en las aulas, estos dos aspectos se encuentran interrelacionados.

La estrategia pedagógica está encaminada a la realización de acciones puramente pedagógicas, es decir, vinculadas directamente a la relación entre el docente y los estudiantes, relación que puede adquirir distintas modalidades y estilos en función del contexto y de los actores en la que se desenvuelve el proceso educativo. Teniendo en cuenta las respuestas al cuestionario, se constata que las dos principales acciones a realizar en este ámbito son el cambio del régimen de enseñanza y el reconocimiento de la afectividad de los estudiantes. Efectivamente, aún existe una relación vertical, no democrática dentro de las aulas que impide que los estudiantes puedan desenvolverse en las mejores condiciones.

Es indiscutible que la educación necesita también modernizarse en este aspecto dejando atrás los métodos tradicionales donde los profesores ejercían una función autoritaria sobre los estudiantes, más tratándose del curso de lenguaje que está basado precisamente en la comunicación horizontal para mejorar las relaciones humanas. Proponemos que la relación entre el docente y los estudiantes sea completamente horizontal y democrática. El docente tiene que entender que también puede aprender de sus estudiantes. Considerando el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, la clase debe ser organizada de tal manera que los estudiantes más avanzados puedan cooperar con los menos hábiles, es decir, los estudiantes deben ser partícipes tanto de su propio proceso de enseñanza como el de sus compañeros.

Un componente fundamental de esta propuesta de Modelo es el currículo, buscando mejorar los aspectos descuidados y reforzar los aspectos positivos. Como se observa en los resultados de la encuesta, los estudiantes se encuentran satisfechos con diversos indicadores relacionados a la dimensión curricular. Sin embargo, en nuestra práctica profesional hemos constatado serias deficiencias que muchas veces pasan desapercibidas a los estudiantes. En todo caso, en este Modelo se plantea reforzar esta estrategia con acciones tales como: Uso general y adecuado de las competencias comunicativas y centralidad del lenguaje oral en la enseñanza. Contenido curricular acorde con las exigencias de cada profesión. Evaluación permanente de los estudiantes, sobre todo en relación a su futuro desempeño laboral.

Figura 11. Mapa conceptual de Modelo Pedagógico propuesto.

4. Discusión

El presente trabajo ha tenido como principal resultado el diseño de una propuesta de modelo pedagógico para la enseñanza del curso de lenguaje y comunicación, modelo que se ha fundamentado en la teoría pedagógica de Vygotsky, pero que también ha sido enriquecido por propuestas de modelos previamente establecidos. Así se puede afirmar que los antecedentes reseñados al inicio de este informe han contribuido también al éxito de este trabajo de investigación.

Por ejemplo, en el caso del trabajo de Quintral & Delgado (2011), su propuesta de modelo pedagógico para el curso de lenguaje y comunicación tuvo un enfoque holístico, es decir integral, algo que también se ha tenido en cuenta en la presente propuesta pedagógica. No obstante, debe tenerse en cuenta que los detalles del modelo reseñado corresponden más a la realidad chilena que la peruana, y en ese sentido el presente trabajo de investigación supone un importante aporte precisamente por su conexión concreta con el contexto nacional.

En el caso del trabajo de Mantilla (2009), para la elaboración de una propuesta pedagógica para el curso de lengua, tuvo primero que realizar un diagnóstico profundo de la realidad problemática aplicando un cuestionario y el método de la observación participante. Esto es algo que también se ha tenido en cuenta en la presente investigación, ya que se realizó una encuesta

con el fin de conocer la opinión de los estudiantes con respecto a la enseñanza que venían recibiendo en el curso de lenguaje y comunicación.

Por otro lado, la investigación de Belkis & Tamayo (2009) enfoque en el establecimiento de una estrategia metodológica para el desarrollo de habilidades comunicativas, también resulta importante, aun cuando no se trate de una propuesta para el curso de comunicación, ya que el desarrollo de habilidades comunicativas es precisamente uno de los objetivos de esta materia, por lo tanto, existe una coincidencia parcial en los objetivos trazados por ambas investigaciones. En el caso del trabajo Fonseca y otros (2016), la coincidencia es menor dado que está enfocado en la enseñanza de otro idioma, no obstante, es evidente los paralelos que existen entre ambas materias ya que se basan en el lenguaje humano. Lo importante de este trabajo es que se identificó que la falta de un modelo pedagógico adecuada era la principal causa de los problemas educativos de los estudiantes, algo que con la presente investigación se busca superar.

En el caso del trabajo de Nogueras y otros (2021), si bien se enfoca en la promoción de la lectura del texto literario, lo hace desde un enfoque sociocultural, es decir, que tiene en cuenta el contexto social y cultural de los individuos que participan de esta actividad académica. Ahora bien, nuestra propuesta muestra su utilidad en este caso, ya que no solo se basa en un planteamiento sociocultural, sino que además lo hace, a diferencia de Nogueras y otros, desde el marco teórico de Lev Vygotsky, y su concepto de Zona de Desarrollo Próximo, de alto valor pedagógico.

A nivel nacional se encuentran también interesantes propuestas pedagógicas, cuyo valor trasciende el marco específico del nivel de enseñanza que abordan. Así se tiene el trabajo de Burgos & Vásquez (2015), en el que se propone un modelo pedagógico para la formación adecuada de los futuros docentes de educación primaria. Este trabajo tiene una coincidencia parcial con los resultados de la presente tesis, en el aspecto de que se fundamenta en la inteligencia emocional, algo que la educación tradicional no ha tenido en cuenta y que se ha buscado rehabilitar sobre la base del enfoque teórico de Vygotsky que no se separa el pensamiento de las emociones. De esta manera, esta propuesta de modelo pedagógico tiene en cuenta dimensiones de la enseñanza como el reconocimiento de la afectividad y de la identidad cultural de los estudiantes. Algo similar ocurre con el trabajo de Tusa (2016) que si bien no tiene relación con el curso de lenguaje y comunicación, sí propone un modelo pedagógico de interés, ya que lo hace desde un enfoque transdisciplinario, es decir, donde se cruzan campos de conocimiento científico diversos con la finalidad de enriquecer el aprendizaje de los estudiantes de forma integral. Esto es un aspecto que también se ha tenido en cuenta en la presente investigación.

Finalmente, se cuenta con el trabajo de Soto (2018) sobre la aplicación de procesos pedagógicos y didácticos en el área de comunicación. Así como se ha hecho en la presente propuesta de modelo pedagógico, en el trabajo de Soto se demostró la importancia de diseñar un procedimiento pedagógico adecuado con el fin de crear las condiciones necesaria para la realización de los objetivos de aprendizaje trazados por cada institución educativa.

5. Conclusiones

Realizamos el diagnóstico de la situación educativa con relación a la enseñanza del curso de Lenguaje y Comunicación en la UNSM y se encontró que los estudiantes reconocían deficiencias

sobre todo en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y en el financiamiento de los recursos necesarios para una educación de calidad.

Se indicaron los fundamentos filosóficos, pedagógicos y lingüísticos del modelo pedagógico propuesto. El fundamento filosófico consiste en el materialismo histórico, el fundamento pedagógico en el enfoque socio-cultural de Vygotsky, y el fundamento lingüístico en la teoría de las competencias comunicativas.

Desarrollamos las estrategias que componen el modelo pedagógico que se propone. Estas estrategias son tres: administrativa, pedagógica y curricular. A cada una de estas estrategias corresponden una serie de acciones generales para su realización concreta.

Se concluye en que el modelo pedagógico basado en el enfoque socio-cultural de Vygotsky para la mejora de la enseñanza del curso de Lenguaje y Comunicación es un modelo sólidamente fundamentado y estructurado y que, por tanto, es una propuesta válida para ser implementada de forma experimental en la UNSM y en otras instituciones de educación superior.

Referencias bibliográficas

- Andrade Ciudad, L., & Zavala, V. (2019). De la lingüística a las aulas: ideologías en la educación peruana. *Lexis*, 43(1), 87-116. <https://dx.doi.org/10.18800/lexis.201901.003>
- Asensio, M. I., Carmona, J. P., & García, F. J. (2020). Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera. Almería: Universidad Almería.
- Becerra Parra, R. (2018). Folil Mapudungun: organización de un método con enfoque comunicativo para la enseñanza-aprendizaje de la lengua mapuche. *Alpha (Osorno)*, (46), 89-110. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012018000100089>
- Belkis, A., & Tamayo, M. (2009). Estrategia metodológica para favorecer las habilidades comunicativas de los estudiantes del primer año de las carreras de Humanidades. Guisa: Universidad de Granma.
- Burgos, S., & Vásquez, L. (2015). Propuesta de un modelo pedagógico curricular basado en educación emocional para la especialidad de Educación Primaria de la Universidad Nacional de Trujillo. *Ciencia y Tecnología*.
- Congo Maldonado, R., Bastidas Amador, G., & Santiesteban Santos, I. (2018). Algunas consideraciones sobre la relación pensamiento-lenguaje. *Conrado*, 14(61), 155-160. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000100024&lng=es&tlng=es
- De la Torre, S., & Violant, V. (2002). Estrategias creativas en la enseñanza universitaria. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Fonseca, L., Roa, I., & Restrepo, A. (2016). La producción oral en lengua extranjera desde el modelo pedagógico enseñanza para la comprensión (EpC). Bogotá: Universidad de la Salle.
- Fontalvo, M. (2011). Enfoque pedagógico socio-crítico. Sabanagrande: IE Nuestra Señora de Fátima.

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (cuarta edición). México D.F.: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Jakobson, R. (1981). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Editorial Seix Barral.
- Letelier, M., & Silva, C. (2004). *Actividades aúlicas desde la perspectiva de la zona de desarrollo próximo*. Redele.
- Lomas, C., & Osoro, A. (1993). Enseñar lengua. En C. C. Lomas, & A. Osoro, *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Mantilla, L. (2009). *Propuesta pedagógica para hacer de la clase de lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- Martínez Iglesias, M. I., & Iglesias Montero, G. (2018). La competencia sociolingüística para un contexto multicultural: ¿utopía o realidad? *Conrado*, 14(63), 49-56. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000300049&lng=es&tlng=es
- Martínez Moreno, A. R., Alonso Gatell, A., & Pérez Ramírez, E. (2021). La formación integral del estudiante universitario desde un enfoque sociocultural. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(2), e1. Epub. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000200001&lng=es&tlng=es
- Nogueras Planas, A. I., Rodríguez Verdecia, R. L., & Riverón Ovalles, C. Á. (2021). Modelo pedagógico de promoción de lectura del texto literario para el desarrollo del comportamiento lector en los estudiantes de la Educación Superior. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(2), 00014. Epub. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i2.2523>
- Ojalvo, V. (1999). *Principales tendencias en la investigación de la comunicación educativa*. La Habana.
- Quitral, F., & Delgado, L. (2011). *Diseño de un modelo pedagógico para el desarrollo de las habilidades del pensamiento en los estudiantes del primer ciclo básico en la asignatura de lenguaje y comunicación*. Santiago de Chile: Universidad Andrés Bello.
- Rivera Michelena, N. (2016). Una óptica constructivista en la búsqueda de soluciones pertinentes a los problemas de la enseñanza-aprendizaje. *Educación Médica Superior*, 30(3), 609-614. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412016000300014&lng=es&tlng=es
- Rojas Izquierdo, M. M., & González Escalona, M. E. (2018). Communicative skills in the health professional training process. *Educación Médica Superior*, 32(3), 236-243. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412018000300020&lng=es&tlng=en
- Saussure, F. (1995). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Soto, J. (2018). *Aplicación de procesos pedagógicos y didácticos en el área de comunicación*. Lima: PUCP.

Toledo Lara, G. (2021). La formación del profesorado universitario y algunas de sus tendencias de cara al siglo XXI. Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 8(3), 00004. Epub. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i3.2619>

Tusa, M. (2016). Aplicación del modelo pedagógico transdisciplinar para el aprendizaje de mecánica de sólidos en los estudiantes del semestre I de la carrera de Físico Matemáticas - Universidad Nacional de Loja, 2016. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Vygotsky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.

Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: Ediciones Fausto.

Financiamiento

Ninguno.

Conflicto de intereses

La autora declara no tener ningún conflicto de intereses.

Contribución de autores

Rodríguez-Gonzalez, Carola Velia. Investigadora y redactora del artículo.

Artículo original / Original article

Aprendizaje autónomo a partir del programa psicopedagógico AFECOGMET

Autonomous learning from the psychopedagogical program AFECOGMET

Salvador-Rosado, Carmela [ID 0000-0002-3443-0397]¹; Vargas-Vásquez, Luis [ID 0000-0003-4418-107X]¹; Barzola-Cárdenas, Abner [ID 0000-0001-8747-0651]¹; Saavedra-Hoyos, Fausto [ID 0000-0002-8073-5909]¹; Salvatierra-Juro, Rossana [ID 0000-0001-5777-7599]¹ y La-Torre-Bocanegra, Rosana [ID 0000-0001-5454-5864]¹

¹Universidad Nacional de San Martín, Tarapoto, Perú

✉ cesalvador@unsm.edu.pe

Recibido: 12/11/2021;

Aceptado: 10/12/2021;

Publicado: 20/01/2022

Resumen: Tuvimos como finalidad demostrar que el programa psicopedagógico AFECOGMET desarrolla el aprendizaje autónomo en los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades, sede Rioja de la Universidad Nacional de San Martín. Para ello aplicamos un diseño cuasi-experimental y el método inductivo analítico con 3 cuestionarios válidos y confiables a una muestra no probabilística de 46 estudiantes en el grupo experimental y 46 en el grupo control. Encontramos en el pre test del grupo experimental un aprendizaje autónomo poco desarrollado con promedio $95,1 \pm 3,5$ y después de aplicar el programa obtuvimos un aprendizaje autónomo medianamente desarrollado y desarrollado con promedio, $173,9 \pm 1,8$, así en los pos test del grupo experimental y control obtuvimos una diferencia significativa en los promedios medianamente desarrollado y poco desarrollado, con bajo grado de variabilidad ($7.8\% < 13.8\%$); en la dimensión habilidades sociales-emocionales y metacognitivas, obtuvimos aprendizaje autónomo medianamente desarrollado, 39% y 33% respectivamente y en la dimensión habilidades cognitivas fue desarrollado, 43%. Concluimos mediante la prueba estadística que la aplicación del programa AFECOGMET ha desarrollado significativamente el aprendizaje autónomo en los estudiantes con p -valor=0.000 por debajo del 1%.

Palabras clave: conocimiento; estrategia de aprendizaje; habilidades sociales; metacognición; reflexión.

Abstract: Our aim was to demonstrate that the psychopedagogical program AFECOGMET develops autonomous learning in students of the Faculty of Education and Humanities, Rioja headquarters of the National University of San Martín. For this, we apply a quasi-experimental design and the inductive analytical method with 3 valid and reliable questionnaires to a non-probabilistic sample of 46 students in the experimental group and 46 in the control group. We found in the pre-test of the experimental group a poorly developed autonomous learning with an average of 95.1 ± 3.5 . After applying the program we obtained a moderately developed and developed autonomous learning with an average of 173.9 ± 1.8 , thus in the post-test of the experimental and control group we obtained a significant difference in the averages moderately developed and underdeveloped. With a low degree of variability ($7.8\% < 13.8\%$); In the social-emotional and metacognitive skills dimension, we obtained moderately developed autonomous learning, 39% and 33% respectively, and in the cognitive skills dimension it was developed, 43%. We conclude through the statistical test that the application of the AFECOGMET program has significantly developed autonomous learning in students with p -value = 0.000 below 1%.

Keywords: knowledge; learning strategy; metacognition; social skills; reflection

Cómo citar / Citation: Salvador-Rosado, C., Vargas-Vásquez, L., Barzola-Cárdenas, A., Saavedra-Hoyos, F., Salvatierra-Juro, R. & La-Torre-Bocanegra, R. (2022). Aprendizaje autónomo a partir del programa psicopedagógico AFECOGMET. *Revista Científica Episteme y Tekne*, 1(1), e269. <https://doi.org/10.51252/rceyt.v1i1.269>

I. Introducción

El aprendizaje autónomo es un proceso que estimula al estudiante para que sea el autor de su propio desarrollo, construya por sí mismo el camino a seguir, logre el conocimiento que ignora y disponga de un método o procedimiento que le permita poner en práctica de forma independiente lo que ha aprendido (Argüelles & Nagles, 2010). El aprendizaje se desarrolla desde la niñez, podemos ver a nivel mundial la crisis que desde las escuelas no brindan las herramientas para progresar en la vida, el cual se refleja en los países pobres con bajo y mediano ingreso (89% y 53% respectivamente) donde el 75% sufren de pobreza de aprendizaje dado que no entienden lo que leen (Mundial, 2017).

Asimismo, el aprendizaje autónomo, se define como la orientación del estudiante a responsabilizarse de su propio aprendizaje, el cual provee al alumno, una invaluable capacidad para sobresalir y obtener una mejor calidad de vida, que le permita apropiarse de su propio aprendizaje (Reyes, 2017). En definitiva, se deben reforzar estrategias que propicien un aprendizaje autónomo desde modelos educativos y diseños curriculares universitarios (Gonzales et al., 2017)

La teoría afirma que el aprendizaje es un conjunto de procesos que realiza el estudiante para adquirir conocimiento (Solórzano, 2017). La autonomía es ser capaz de aprender por sí mismo y elegir lo que es valioso para sí (Aebli, 2001). En cambio, la autonomía en el aprendizaje es la facultad que tiene el estudiante para dirigir, controlar, regular y evaluar su forma de aprender de forma consciente e intencionada haciendo uso de estrategias para el logro del objetivo deseado (Maldonado et al., 2019). Sin embargo, para Rué (2009) el aprendizaje autónomo y autonomía del aprendizaje son sinónimos y afirma que es el ser capaz de dirigir por sí mismo el aprendizaje para lo que es necesario, es aprender a aprender como control sobre el acto mismo de aprender. Acorde con estas definiciones, el aprendizaje autónomo es ser el autor de su propio desarrollo eligiendo caminos, estrategias, herramientas y momentos que considere pertinentes para aprender de manera independiente lo que ha aprendido, con una nueva actitud hacia el aprendizaje y la construcción del conocimiento (Argüelles & Nagles, 2010)(Massié, 2010). Siendo de esta manera capaz de dirigir las acciones desde adentro y que opera por sí mismo, ser responsable de la planificación y dirección del curso de su aprendizaje para decidir a cambiar, a adaptarse de acuerdo a sus situaciones, estableciendo su propia norma (Villamizar, 2012)(Kidd, 1973)(Tough, 1979)(Rogers, 1974)(Escribano, 1995). En resumen, el aprendizaje autónomo es saber, saber hacer y querer (Aebli, 2001)

Es preocupante en la educación universitaria ver altos niveles de deserción con un promedio de 52% a nivel internacional; a nivel latinoamericano, Chile registra el menor porcentaje de deserción, 8% y Bolivia registra el mayor porcentaje de deserción, 48%, siendo Perú uno de los países que registra el 17% de estudiantes que abandonan la carrera universitaria por diversos motivos y que está por debajo del promedio, 23%, según el Banco Mundial, (2015) citado por Gutierrez et al. (2021); a nivel nacional, el 30% de estudiantes abandonan las aulas universitarias y el 42% en Latinoamérica afirmando que la mitad del grupo etario de 25 a 29 años que inician los estudios universitarios no concluyen debido en su mayoría a factores académicos y en menor proporción a factores individuales y socioeconómicos (PUCP, 2018).

Diversas investigaciones sobre causas de deserción universitaria en el Perú, muestran que además de razones económicas y socioculturales, tiene una fuerte incidencia el rendimiento

académico caracterizado por alumnos que no saben relacionarse con el conocimiento, porque no conocen métodos de estudio, porque muchos no saben leer comprensivamente y menos escribir con coherencia sus ideas, porque desconocen cuáles son sus aciertos y fracasos ya que nunca se ha preguntado cómo es que aprende y conoce, porque nadie tampoco le ha enseñado a trabajar en forma autónoma (Solórzano, 2017).

Al respecto, la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (UNSM), también experimenta dicha problemática, ya que muchos estudiantes muestran dificultades para su adaptación a la vida universitaria, evidenciándose en bajos niveles en el rendimiento académico y en su desempeño general, debido a que, en la educación secundaria, poco han desarrollado una actitud hacia el aprendizaje autónomo, poco han desarrollado habilidades para el aprendizaje autónomo, han recibido poco aprendizaje de estrategias que les permita dirigir, controlar, regular y evaluar su forma de aprender. Además, se prepararon para el ingreso a la universidad recibiendo temas de ciencias y de letras, memorizando preguntas y respuestas, pensando que sólo quieren su ingreso.

Entre las dificultades más evidentes de dichos estudiantes es saber aprender a aprender, entre ellas, figuran la escasa capacidad para retener información y para utilizarla, dificultad para la resolución de problemas matemáticos, para el resumen de textos, para la argumentación, la crítica, la síntesis, entre otras. Sumado a ello se observa que muchos estudiantes experimentan condiciones socioemocionales desfavorables para el aprendizaje, como dificultades económicas, de salud, de abandono familiar, de subempleo, de discapacidad física, que afectan su motivación por el estudio. Es allí donde surge la necesidad de elevar los niveles de rendimiento y desempeño académico, en el desarrollo del aprendizaje autónomo.

Por lo que, el equipo de investigación propuso el proyecto orientado a fomentar una cultura de la autonomía mediante la aplicación del Programa Psicopedagógico AFECOGMET, con un valor teórico en la dinámica educativa, que supere las barreras de dependencia académica, emprendiendo una nueva etapa como parte del estilo de vida, desarrollando capacidades y modificando conductas para aprender a aprender y desaprender lo obsoleto autónomamente.

El “Programa Psicopedagógico AFECOGMET (AFE: Estrategias afectivas), COG: Estrategias cognitivas y MET: Estrategias metacognitivas), se basa en las teorías de Piaget (1978), Ausubel (1983), Vigotsky (1979) y Bruner (1980). Conceptualizndo, según Morrill (1980), como “una experiencia de aprendizaje planificada, estructurada y destinada a mejorar el aprendizaje autónomo de los estudiantes, mediante el desarrollo de estrategias afectivas, cognitivas y metacognitivas”. Piaget (1978) considera que el desarrollo de la mente implica la construcción de estructuras cognitivas en un proceso temporal. Al considerar al sujeto como constructor de sus adquisiciones en interrelación con el objeto, estas no necesitan esfuerzos para establecerse. La motivación es inherente al propio proceso de construcción interna del sujeto. El rol del educador es el de facilitador, orientador, cuestionador en las diversas situaciones en las que el alumno se enfrenta con el conocimiento.

El docente debe conocer en qué nivel de organización de conocimiento se encuentran los alumnos para ofrecer alternativas variadas, distintos recursos materiales y planificar situaciones problemáticas que conduzcan a los alumnos a seguir haciéndose preguntas, reorganizando sus conocimientos y avanzando en ellos. Las implicancias didácticas de la teoría de Piaget pueden

sintetizarse diciendo que: El conocimiento y el comportamiento son el resultado del proceso de construcción subjetiva en los intercambios culturales con el medio circundante.

El sujeto construye sus esquemas de pensamiento y acción sobre los esquemas anteriores elaborados y como consecuencia de sus interrelaciones con el mundo exterior. La actividad del alumno es de suma importancia para el desarrollo de las capacidades cognitivas superiores. Ausubel (1983) postula que el conocimiento se transmite en cualquier situación que ya posee el alumno. En cualquier nivel educativo es preciso considerar lo que el alumno ya sabe sobre lo que vamos a enseñarle, ya que el nuevo conocimiento se asentará sobre el viejo. La organización y secuenciación de contenidos educativos deben tener en cuenta los conocimientos previos del alumno.

El objetivo general, es demostrar que el programa psicopedagógico AFECOGMET desarrolla el aprendizaje autónomo en los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la sede Rioja, con sus objetivos específicos: Diagnosticar los hábitos académicos y estilos de aprendizaje del estudiante, describir el aprendizaje autónomo que presenta el estudiante; diseñar el programa psicopedagógico AFECOGMET basado en las teorías de Jean Piaget, Ausubel, Vigotski y Bruner; aplicar el programa psicopedagógico AFECOGMET basado en estrategias afectivas, cognitivas y metacognitivas y Evaluar el nivel de desarrollo del aprendizaje autónomo en sus dimensiones: habilidades sociales-emocionales, habilidades cognitivas y habilidades meta cognitivas a nivel de pre, proceso y post test.

Así también, los objetivos alinean las acciones investigativas sustentadas con un vasto y fortalecido marco teórico conceptual que permite establecer ideas claras y encaminadas en la práctica con una hipótesis y conjunto de variables estrictamente sistematizadas factibles de ser operativizadas, coherentes con el marco metodológico y pragmáticos en línea de acción y resultados.

Los resultados alcanzados redundan a favor del buen desempeño y rendimiento académico de los estudiantes universitarios en la Facultad de Educación de la UNSM-T, condición imprescindible para la formación de profesionales en educación, calificados para un eficiente futuro ejercicio laboral.

2. Materiales y métodos

La población estuvo constituida por todos los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades sede Rioja de la Universidad Nacional de San Martín, matriculados en el semestre académico 2017-I (Total=225, Inicial=113, Primaria=55, Secundaria=57). La muestra no probabilística estuvo constituida por estudiantes de los programas de estudio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que presentaron bajo rendimiento académico, debido a dificultades observadas en los resultados de la aplicación de cuestionarios sobre hábitos de estudio y estilos de aprendizaje, el cual se detectó en la fase diagnóstico en toda la población estudiantil, siendo un número de 46 participantes en el grupo experimental y 46 en el grupo control.

Se utilizó la técnica de la observación. El instrumento fue la guía de observación y lista de cotejo mediante pruebas objetivas, para medir el desempeño y el proceso de avance en cada estrategia desarrollada en las sesiones. Así también, se utilizó la técnica de la encuesta, en dos fases: El primero para detectar el tamaño muestral, aplicando los cuestionarios de hábitos de

estudios y estilos de aprendizaje, que permitió obtener información sobre las actitudes y expectativas de las unidades experimentales. El segundo fue para detectar el diagnóstico del aprendizaje autónomo, utilizando el cuestionario de Inventario de habilidades y estrategias de aprendizaje en el pre y pos test, que se realizó en forma escrita mediante un formulario de preguntas.

El cuestionario de Inventario de habilidades y estrategias de aprendizaje para medir el aprendizaje autónomo, se codificó para ítems: positivos, como nunca (0), casi nunca (1), a veces (2), casi siempre (3) y siempre (4); negativos, como nunca (4), casi nunca (3), a veces (2), casi siempre (1) y siempre (0). La variable aprendizaje autónomo se categorizó: nada desarrollado (0-61), poco desarrollado (62-123), medianamente desarrollado (124-185), desarrollado (186-247) y muy desarrollado (248-308). Sus dimensiones e indicadores de la variable aprendizaje autónomo fueron: habilidades sociales-emocionales (actitud hacia el estudio, motivación para el estudio, organización del tiempo y control de ansiedad en exámenes y exposición), habilidades cognitivas (concentración, procesamiento de la información, selección de ideas principales y ayudas para el estudio) y habilidades metacognitivas (procesos de un examen, autoevaluación y reflexión metacognitiva).

El tipo de investigación fue aplicada según C. Reyes & Sánchez (1987) con nivel experimental según Ary (1994), con diseño de investigación establecido por Hernández et al., (2014), el denominado: "Diseño cuasi experimental de preprueba – postprueba con dos grupos equivalentes e intactos", perteneciente a los diseños experimentales.

En la que, la variable independiente se identificó por la aplicación del Programa Psicopedagógico AFECOMET. El cual se desarrolló durante 6 meses, dos talleres por mes, haciendo un total de 12 sesiones. Se utilizó el método científico, basados en el Inductivo – Analítico, en donde la primera fase fue netamente de campo, a base de un estudio exploratorio, se tomó conocimiento in situ de la realidad social en la que se llevó la investigación, a fin de identificar a los actores y determinar el problema de investigación, la segunda fase de gabinete que consistió en la revisión de fuentes bibliográficas. Además se desarrollaron 12 sesiones, cuyas actividades fueron: 1. Reconocemos la importancia del programa de intervención Psicopedagógica, 2. Conocemos estrategias para aumentar nuestra motivación por las materias que estudiamos, 3. Aprendemos a controlar la ansiedad, 4. Aprendemos a identificar ideas principales en un texto, 5. Aprendemos a tomar apuntes cuando recibimos información oral, 6. Elaboramos esquemas para sintetizar textos, 7. Aprendemos a elaborar mapas conceptuales, 8. Realizamos juicios críticos acerca de los textos leídos, 9. Aprendemos a desarrollar la reflexión metacognitiva, 10. Practicamos la interrogación metacognitiva, 11. Aprendemos a desarrollar la reflexión metacognitiva, y 12. Desarrollamos la reflexión metacognitiva.

En cuanto a la variable dependiente, denominada aprendizaje autónomo, se midió a través del cuestionario de Inventario de habilidades y estrategias de aprendizaje, en sus dimensiones: habilidades sociales-emocionales, cognitivas y metacognitivas, respetando sus codificaciones y categorizaciones, tanto en preguntas positivas como negativas.

Dentro del análisis de datos, para la medición de la variable dependiente, se hizo uso de la estadística descriptiva: frecuencias absolutas y relativas simples, promedio, desviación estándar y coeficiente de variación, además se analizaron los datos mediante la prueba de normalidad

Kolmogorov-Smirnov, se utilizó la estadística no paramétrica: W de Wilcoxon para grupos pareados y U de Mann-Whitney para grupos independientes.

De acuerdo al diseño de investigación, se procedió al siguiente análisis de datos para la concreción de la comprobación de hipótesis: O1 y O3, evaluación del pre test en el grupo experimental y control. O1 y O2, evaluación del pre y pos test en el grupo experimental. O3 y O4, evaluación del pre y pos test del grupo control. Finalmente, se evaluó el pos test del grupo experimental y control (O2 y O4), en el que se logró verificar la prueba estadística al 95% de confianza.

3. Resultados y discusión

Según el diagnóstico efectuado sobre los hábitos de estudio, se ha podido evidenciar en la dimensión factores ambientales, que la mayoría manifestó no poder eliminar fácilmente los ruidos molestos, 73.9%; y el lugar donde estudia no fue suficientemente amplio, 67.4%; en la dimensión salud física y emocional, la mayoría no sabe cambiar de actividad cuando se sientes cansado, 67.4% y no sabe salir de la frustración que le produce el no conseguir estudiar lo programado, 65.2%; en la dimensión aspectos sobre el método de estudio, la mayoría presentó déficit al hacer esquemas u organizadores de ideas para estudiar, 63%, al hacer esquemas clasificadores de cada unidad de contenido, 60.9%, al sintetizar o realizar resúmenes en orden para facilitarte los repasos, 67.4%, y al disponer de material necesario complementario para estudiar, 60.9%; en la dimensión organización de planes y horarios, la mayoría no se concentra fácilmente en el estudio, 67.4%, no distribuye su tiempo de estudio a lo largo de la semana, 67.4% y no se concentra con facilidad después de un corto período de adaptación, 60.9%; en la dimensión realización de exámenes, la mayoría tiene déficit en leer detenidamente las instrucciones, 78.3%, en distribuir el tiempo que tiene entre las preguntas que debe contestar, 73.9%, en hacer esquemas precisos que facilite el desarrollo y le permita no dejarlo incompleto, 67.4%, en tener una buena ortografía, 78.3%, y en releer el ejercicio antes de entregarlo, 67.4%; en la dimensión búsqueda de información.

La mayoría presenta déficit en conocer las páginas en internet para búsqueda de libros y revistas científicas, 78.3% y en saber dónde encontrar investigaciones universitarias, 89.1%; en la dimensión comunicación académica escrita y oral, la mayoría no puede expresar con facilidad lo escrito con anterioridad, 89.1% y no sabe argumentar para defender sus aportaciones, 89.1%; y en la dimensión acerca de la motivación para aprender, la mayoría no piensan que la asistencia a clase es muy importante para orientar en el proceso de estudio, 67.4%, y no han buscado información en otros lugares respecto a los estudios que les interesan en la actualidad, 78.3%.

Resultados que concuerdan con la investigación de Torres (2019), al señalar que en opinión de los estudiantes el 67.08% rara vez usan esquemas para realizar las tareas, el 60.13% rara vez estudian haciendo resúmenes mentalmente y cuando leen, presentan dificultades para encontrar las ideas más relevantes con el 60.76%; que en definitiva los estudiantes no hacen uso de técnicas de estudio en el proceso del aprendizaje. Así también en el inventario de estilos de aprendizaje de Felder a estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades, se observó que en la mayoría presentan: ser más activos que reflexivos, 60.9%; más sensoriales que intuitivo, 82.6%; más visual que verbal, 82.6%; y más secuencial que global, 65.2%. Estos resultados concuerdan con la investigación de Cervantes et al., (2020) que después de aplicar estrategias

de aprendizaje a estudiantes universitarios encontró que el estilo más frecuente desarrollado es el Kinestésico (67 mujeres y 46 hombres), seguido de visual (39 mujeres y 72 hombres) y auditivo (39 mujeres y 72 hombres).

El Aprendizaje Autónomo en los estudiantes, Tabla I, dimensión Habilidades Socio-Emocional, en el pre test del grupo experimental, fue poco desarrollado y nada desarrollado para el 87% y medianamente desarrollado para el 13%; en el pos test del grupo experimental fue medianamente desarrollado y poco desarrollado para el 61% y desarrollado y muy desarrollado para el 39%; mientras que, en el pre y pos test del grupo control fue poco desarrollado para el 87% y 61% respectivamente. Significando que los estudiantes del pos test del grupo experimental lograron desarrollar actitudes positivas hacia el estudio, motivación para el estudio, organización del tiempo y el control de la ansiedad en los exámenes y exposiciones, frente a los estudiantes del pos test del grupo control.

En la dimensión Habilidades Cognitivas, en el pre test del grupo experimental, fue poco desarrollado para el 63% y medianamente desarrollado para el 37%; en el pos test del grupo experimental fue medianamente desarrollado y poco desarrollado para el 48% y desarrollado y muy desarrollado para el 52%; mientras que, en el pre y pos test del grupo control fue poco desarrollado y nada desarrollado para el 69% y 56% respectivamente. Significando que los estudiantes del pos test del grupo experimental lograron desarrollar la concentración, el procesamiento de la información, la selección de ideas principales y ayudas para el estudio, frente a los estudiantes del pos test del grupo control.

En la dimensión Habilidades Metacognitivas, en el pre test del grupo experimental, fue poco desarrollado y nada desarrollado para el 97% y medianamente desarrollado para el 7%; en el pos test del grupo experimental fue poco desarrollado y nada desarrollado para el 43%, medianamente desarrollado para el 33% y desarrollado y muy desarrollado para el 24%; mientras que, en el pre y pos test del grupo control fue poco desarrollado y nada desarrollado para el 81% y 69% respectivamente. Significando que los estudiantes del pos test del grupo experimental lograron desarrollar los procesos de autoanálisis de un examen, la autoevaluación y la reflexión metacognitiva, frente a los estudiantes del pos test del grupo control.

Tabla 1. Aprendizaje Autónomo en los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades, según dimensiones

Categorización 28 ítems	Dimensión: Habilidades Sociales-Emocionales							
	Pre test GE		Pos test GE		Pre test GC		Pos test GC	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Nada desarrollado (0-21)	1	2	0	0	0	0	0	0
Poco desarrollado (22-44)	39	85	10	22	40	87	28	61
Medianamente D (45-67)	6	13	18	39	6	13	18	39
Desarrollado (68-90)	0	0	16	35	0	0	0	0
Muy desarrollado (91-112)	0	0	2	4	0	0	0	0
Total	46	100	46	100	46	100	46	100
$\bar{X} \pm S$	23.2 \pm 2.3		48.7 \pm 1.5		38.1 \pm 3.5		25.9 \pm 3.4	
CV%	9.9		6.5		15.1		14.7	
Categorización 36 ítems	Dimensión: Habilidades Cognitivas							
	Pre test GE		Pos test GE		Pre test GC		Pos test GC	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Nada desarrollado (0-28)	0	0	0	0	2	4	1	2
Poco desarrollado (29-57)	29	63	7	15	30	65	25	54
Medianamente D (58-86)	17	37	15	33	14	30	20	43
Desarrollado (87-115)	0	0	20	43	0	0	0	0
Muy desarrollado (116-144)	0	0	4	9	0	0	0	0
Total	46	100	46	100	46	100	46	100
$\bar{X} \pm S$	30.7 \pm 2.9		88.4 \pm 0.7		31.5 \pm 2.9		35.9 \pm 4.1	
CV%	12.5		3.0		12.5		17.7	
Categorización 13 ítems	Dimensión: Metacognitivas							
	Pre test GE		Pos test GE		Pre test GC		Pos test GC	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Nada desarrollado (0-9)	12	26	8	17	15	33	12	26
Poco desarrollado (10-20)	31	67	12	26	22	48	20	43
Medianamente D (21-31)	3	7	15	33	9	20	14	30
Desarrollado (32-42)	0	0	9	20	0	0	0	0
Muy desarrollado (43-52)	0	0	2	4	0	0	0	0
Total	46	100	46	100	46	100	46	100
$\bar{X} \pm S$	18.4 \pm 2.7		25.6 \pm 1.2		12.3 \pm 2.8		28.2 \pm 3.1	
CV%	11.6		5.2		12.1		13.4	

Estos hallazgos del aprendizaje autónomo en habilidades socio-emocionales, concuerdan con Rivera et al. (2019) quienes demuestran que el programa de entrenamiento logra desarrollar autónomamente las habilidades sociales en los estudiantes universitarios de psicología con pre test medio, 52% a un pos test medio alto, 100%; logrando desarrollar habilidades de autoconocimiento, manejo de conflictos, manejo de la ansiedad y la autorregulación; con Caldera et al. (2018) quienes afirman que las habilidades sociales son un conjunto de conductas aprendidas y que los estudiantes logran expresar sus necesidades, sentimientos, preferencias, opiniones y derechos, el cual favorece las relaciones interpersonales; con Santoya et al. (2018) quienes al evaluar la inteligencia emocional a 356 estudiantes universitarios con edades de 15 a 22 años encuentran puntajes bajos de autoconocimiento y autorregulación emocional, a comparación de estudiantes que disfrutaron de un mayor equilibrio emocional, tienden a presentar mayores habilidades para identificar, comprender y regular sus emociones.

Los resultados del aprendizaje autónomo en habilidades cognitivas tienen estrecha relación con el estudio de (Morales et al. (2018) quienes precisan que al aplicar el aprendizaje cooperativo los estudiantes de Optometría desarrollan las habilidades cognitivas que son aquellas operaciones mentales que hace uso del razonamiento verbal y abstracto, en el cual logran

organizar y ordenar conceptos, así como también el desarrollo de la concentración, análisis, síntesis y pensamiento reflexivo; con Magro (2017) quien comprueba que al aplicar el programa de habilidades blandas corporativas los estudiantes universitarios logran obtener en el pre test, un nivel medio de cognición, 66,4 puntos, un nivel medio de nerviosismo, 3,2 puntos y atención plena 61,1 puntos, frente al pos test, se logra aumentar a un nivel medio cognitivo de 77,84 puntos, se logra disminuir a un nivel medio de nerviosismo con 2,23 puntos y aumenta a un nivel medio de atención plena con 75,3 puntos; con Marambio (2017) quien afirma que existen carencias en el dominio de habilidades cognitivas, como la resolución de problemas, comprensión, síntesis, argumentación y relaciones de contenidos.

En cuanto a los resultados encontrados del aprendizaje autónomo en habilidades metacognitivas son concordantes con Cazar et al. (2020) quienes aseveran que al aplicar un plan de intervención, los universitarios de idiomas logran el aprendizaje de estrategias metacognitivas en el pos test, superior al pre test, en el que se incorpora la centralización del aprendizaje, asociando la nueva información con el conocimiento previo, la planificación y organización que implica establecer metas y objetivos; con la investigación de Otondo & Torres (2020) quienes definen a la metacognición como la comprensión y reflexión del propio aprendizaje, el cual evidencian con el 86.75% estar de acuerdo o completamente de acuerdo intenta expresar información nueva con palabras propias, con el 86.67% realizar tareas en forma pausada cuando la información es importante y el 62.91% realiza dibujos o diagramas durante el estudio.

En la Tabla 2, se observa que después de haber aplicado el programa psicopedagógico AFECOGMET en los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades, la mayoría obtuvo un aprendizaje autónomo desarrollado y muy desarrollado, 44%, con promedio de 173.9 ± 1.8 y bajo grado de variabilidad 7.8%; que difiere del pos test del grupo control, con un aprendizaje autónomo poco desarrollado y nada desarrollado, 70%, con promedio de 105.6 ± 3.2 y bajo grado de variabilidad 13.8%; siendo el promedio superior en el grupo experimental que el control, logrando un aprendizaje autónomo favorablemente significativo, el cual es confirmada al contrastar estadísticamente O2 y O4 (pos test del grupo experimental y control), con una probabilidad muy significativa por debajo del 1% ($p\text{-valor} = 0,000 < 0.01$); afirmando que la aplicación del programa psicopedagógico AFECOGMET ha desarrollado significativamente el aprendizaje autónomo en habilidades sociales-emocionales, cognitivas y metacognitivas en los estudiantes de la facultad de Educación y Humanidades de la sede Rioja, de la Universidad Nacional de San Martín – Tarapoto, durante el año 2017.

Nuestros hallazgos coinciden con lo reportado por Gonzales et al. (2017) al señalar que existen siete estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo, entre ellas las más preferidas de utilización son las estrategias de evaluación (2,11, relacionadas con la eficiencia y la efectividad), estrategias de ensayo (2,08, utilizan la memorización para aprender) y de apoyo hacia el estudio (2,05, tienen la voluntad y la concentración de mantenerse en la tarea) y las menos preferidas de utilización son estrategias de autorregulación (1,91), de elaboración (1,81), metacognitivas (1,75) y organización (1,48, indicando que los estudiantes no logran construir un aprendizaje significativo); con la investigación de Canova & Pecker (2019) quienes encontraron en una muestra de 95 estudiantes de kinesiología y fisioterapia que las estrategias de trabajo autónomo más utilizadas son de preparación de exámenes (3,6), de participación (3,2), de conceptualización (3), de colaboración (2,8) y de planificación (2,6).

Asimismo, afirman que “las estrategias que facilitan el aprendizaje autónomo son un método eficaz para adquirir y desarrollar habilidades a efectos de planificar la tareas, preparar los exámenes, organizar el tiempo, aumentar la motivación para aprender, maximizar el aprendizaje y mejorar el rendimiento académico del estudiante”; con la teoría de Roque et al. (2018) quienes establecen que en la enseñanza superior, el docente es un orientador del proceso enseñanza-aprendizaje, que fomenta estilos de aprendizaje creativos y autónomos, en el cual el estudiante desarrolla habilidades de autoeducación que facilite el aprendizaje autónomo y formación del pensamiento crítico; y con el estudio de Reyes (2017) quien establece que las tendencias actuales de los sistemas educativos donde se encuentran las universidades mejor posicionadas y que figuran dentro del Ranking internacional vienen implementando la competencia del aprendizaje autónomo, por ello, recobra gran importancia la investigación llevada a cabo.

La familia, escuela, universidad, actividad laboral y empresarial requiere de hombres que puedan valerse por sí mismos para asumir responsablemente las atribuciones en función de la naturaleza del escenario que le toca vivir. En tal sentido, el sistema educativo peruano y sobre todo la universidad tiene que llevar a cabo la función docente con estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje autónomo.

Tabla 2. Contrastación estadística del programa AFECOGMET en el Aprendizaje Autónomo

Escala	Grupo experimental				Grupo control			
	Pre test GE		Post test GE		Pre test GC		Pos test GC	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Nada desarrollado (0-61)	4	9	0	0	6	13	4	9
Poco desarrollado (62-123)	32	70	8	17	31	67	28	61
Medianamente D. (124-185)	10	22	18	39	10	22	13	28
Desarrollado (186-247)	0	0	16	35	0	0	1	2
Muy desarrollado (248-308)	0	0	4	9	0	0	0	0
Total	46	100	46	100	46	100	46	100
$\bar{X} \pm S$	95.1 \pm 3.5		173.9 \pm 1.8		99.3 \pm 3.7		105.6 \pm 3.2	
CV%	15.1		7.8		15.9		13.8	
O ₁ – O ₃	U de Mann-Whitney		-2,828		0,005		Rechaza H ₀	
O ₁ – O ₂	W de Wilcoxon		-5,906		0,000			
O ₃ – O ₄	W de Wilcoxon		-4,796		0,000			
O ₂ – O ₄	U de Mann-Whitney		-5,135		0,000			

4. Conclusiones

Los Hábitos de Estudio de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la sede Rioja de la UNSM-T, presentan las siguientes características más relevantes: dimensión factores ambientales (el lugar donde estudian no es suficientemente amplio); dimensión salud física y emocional (no sabe salir de la frustración que le produce el no conseguir estudiar lo programado); dimensión aspectos sobre el método de estudio (déficit al hacer esquemas, organizadores de ideas para estudiar y realizar resúmenes en orden para facilitarte los repasos); dimensión organización de planes y horarios (no logra concentrarse fácilmente en el estudio);

dimensión realización de exámenes (déficit en hacer esquemas precisos que facilite el desarrollo y le permita no dejarlo incompleto); en la dimensión búsqueda de información (déficit en conocer las páginas en internet para búsqueda de libros y revistas científicas y en saber dónde encontrar investigaciones universitarias); dimensión comunicación académica escrita y oral (no sabe argumentar para defender sus aportaciones); y en la dimensión acerca de la motivación para aprender (la mayoría no piensan que la asistencia a clase es muy importante para orientar en el proceso de estudio).

El perfil individual de los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la sede Rioja de la UNSM-T, según el inventario de Estilos de Aprendizaje de Felder, son más activos que reflexivos; más sensorial que intuitivo; más visual que verbal; y más secuencial que global.

El programa psicopedagógico AFECOGMET, se basó en las teorías de Jean Piaget, Ausubel, Vigotski y Bruner.

El nivel de aprendizaje autónomo diagnosticado en los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la sede Rioja de la UNSM-T, son: dimensión Habilidades Socio-Emocional fue poco desarrollada (motivación para el estudio control de la ansiedad en el examen y exposición medianamente desarrollada; actitud para la organización del tiempo y una actitud para el estudio poco desarrollada); dimensión Habilidades Cognitivas fue poco desarrollada (capacidad de concentración o atención en los estudiantes medianamente desarrollada; procesamiento de información en los estudiantes y estrategias de ayuda para el estudio poco desarrolladas); y en la dimensión Habilidades metacognitivas fue poco desarrollada (estrategias para el examen y autoevaluación de sus capacidades poco desarrolladas; reflexión metacognitiva medianamente desarrollada).

La aplicación del programa psicopedagógico AFECOGMET a nivel del proceso y del pos test en los estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades de la sede Rioja de la UNSM-T obtuvieron un aprendizaje autónomo medianamente desarrollado y desarrollado en habilidades sociales-emocionales (desarrollo de actitudes hacia el estudio, motivación para el estudio, organización del tiempo y el control de la ansiedad en los exámenes y exposiciones); aprendizaje autónomo desarrollado medianamente desarrollado en las habilidades cognitivas (desarrollo de la concentración, el procesamiento de la información, la selección de ideas principales y ayudas para el estudio); un aprendizaje autónomo medianamente desarrollado y poco desarrollado en las habilidades metacognitivas (desarrollo de los procesos de autoanálisis de un examen, la autoevaluación y la reflexión metacognitiva) diferente al aprendizaje autónomo poco desarrollado presentado al inicio), diferente al aprendizaje autónomo poco desarrollado presentado en el pre test. Por lo que, el nivel de aprendizaje autónomo es medianamente desarrollado y desarrollado, con un promedio de 173.9 ± 1.8 , una diferencia significativa promedio de 78.8 ± 2.9 y bajo grado de variabilidad; con una probabilidad muy significativa por debajo del 5%; significando que la aplicación del programa psicopedagógico AFECOGMET ha desarrollado significativamente el aprendizaje autónomo en habilidades sociales-emocionales, cognitivas y metacognitivas.

Referencias bibliográficas

Aebli, H. (2001). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo (N. Ediciones (ed.)).

- Argüelles, D., & Nagles, N. (2010). Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo (U. EAN (ed.); Cuarta).
- Ary, D. (1994). Introducción a la investigación pedagógica. (E. Interamericana (ed.); 2da ed.).
- Ausubel, D. (1983). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo (Trillas (ed.); 2da ed.).
- Bruner, J. (1980). Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo (P. del Río (ed.)).
- Caldera, J., Reynoso, O., Angulo, M., Cadena, A., & Ortiz, D. (2018). Habilidades sociales y autoconcepto en estudiantes universitarios de la región Altos Sur de Jalisco, México. *Escritos de Psicología / Psychological Writings*, 11(3), 144–153.
<https://doi.org/10.5231/psy.writ.2018.3112>
- Canova, C., & Pecker, L. (2019). Características del aprendizaje autónomo en estudiantes de kinesiología de una institución de educación superior de Buenos Aires. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 21(2).
<https://doi.org/https://doi.org/10.11144/Javeriana.ie21-2.caae>
- Cazar, S., Guijarro, S., & Padilla, Y. (2020). Estrategias metacognitivas en estudiantes de un centro de idiomas. *Educación • Education • Educação*, 41(39), 59–72.
- Cervantes López, M. J., Llanes Castillo, A., Peña Maldonado, A. A., & Cruz Casados, J. (2020). Estrategias para potenciar el aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(90), 579–594.
<https://doi.org/10.37960/rvg.v25i90.32402>
- Escamilla, B., & Guzmán, L. (2020). Impacto del Programa de Acompañamiento para el Aprendizaje (PAA) para estudiantes universitarios. *Congresos CLABES*, 1103–1112.
- Escribano, A. (1995). Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 13, 89–104.
- Gonzales, Y., Vargas, M., Gómez, M., & Méndez, A. (2017). Estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios. *Caleidoscopio - Revista Semestral De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 21(37), 75–90.
<https://doi.org/https://doi.org/10.33064/37crscsh903>
- Gutierrez, D., Vélez, J., & López, J. (2021). Indicadores de deserción universitaria y factores asociados. *EducaT: Educación Virtual, Innovación Y Tecnologías*, 15–26.
<https://doi.org/https://doi.org/10.22490/27452115.4738>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación (6ta ed.). Mc Graw Hill Education.
- Magro, G. (2017). Efectos y mediación de un programa de habilidades blandas a través del desarrollo de la cognición corporizada en estudiantes universitarios. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 07(02). <https://doi.org/10.18259/acs.2017018>
- Maldonado, M., Aguinaga, D., Nieto, J., Fonseca, F., Shardin, L., & Cadenillas, V. (2019). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*, 7, 415–427.
<https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.290>

- Marambio, C. (2017). Estrategias para estimular competencias cognitivas superiores en estudiantes universitarios. *Contextos: Revista de humanidades y ciencias sociales*, 38, 107–123.
- Massié, A. I. (2010). El estudiante autónomo y autorregulado. 1–7.
- Morales, L., García, O., Torres, A., & Lebrija, A. (2018). Habilidades Cognitivas a través de la Estrategia de Aprendizaje Cooperativo y Perfeccionamiento Epistemológico en Matemática de Estudiantes de Primer Año de Universidad. *Formación Universitaria*, 11(2), 45–56. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000200045>
- Morrill. (1980). Experiencia planificada, estructurada, diseñada para satisfacer las necesidades de los estudiantes.
- Mundial, B. (2017). El Banco Mundial advierte sobre una “crisis del aprendizaje” en la educación a nivel mundial. 26 de setiembre de 2017.
- Otondo, M., & Torres, M. (2020). Habilidades metacognitivas de organización en educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2), 1–16.
- Piaget, J. (1978). La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo (S. XXI (ed.)).
- PUCP, V. A. (2018). Estudios para repensar la deserción. 18 de octubre del 2018.
- Reyes, C., & Sánchez, H. (1987). Metodología y diseño de la investigación científica (V. Universitaria (ed.)).
- Reyes, M. (2017). Desarrollo de la competencia de aprendizaje autónomo en estudiantes de Pedagogía en un modelo educativo basado en competencias. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(32), 67–82. <https://doi.org/10.21703/rexe.20173267824>
- Rivera, J., Lay, N., Moreno, M. E., Perez, A., Rocha, G., Parra, M., Duran, S. E., Garcia, J., Redondo, O., & Rivas, E. T. (2019). Programa de entrenamiento para desarrollar habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Espacios*, 40(31), 10.
- Roque, Y., Valdivia, P. Á., Alonso, S., & Zagalaz, M. L. (2018). Metacognición y aprendizaje autónomo en la Educación Superior. *Educación Médica Superior*, 32(4), 293–302.
- Rué, J. (2009). El aprendizaje autónomo en Educación Superior (N. Ediciones (ed.); Integra).
- Santoya Montes, Y., Garcés Prettel, M., & Tezón Boutureira, M. (2018). Las emociones en la vida universitaria: análisis de la relación entre autoconocimiento emocional y autorregulación emocional en adolescentes y jóvenes universitarios. *Psicogente*, 21(40), 422–439. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3081>
- Solórzano, Y. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 3, 241–253. <https://doi.org/10.23857/dc.v3i1.390>
- Torres, N. (2019). Técnicas de estudio en el proceso de aprendizaje. Contenido Digital. En Setiembre de 2019 (Vol. 52, Número 1). Universidad de Guayaquil.
- Vigotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (Grijaldo (ed.); Primera).

Villamizar, H. (2012). Indagación sobre los saberes de maestros, directivos y estudiantes sobre aprendizaje autónomo en las facultades de educación de programas presenciales de pregrado.

Weepiu, M., & Collazos, M. (2020). Uso de whatsapp para mejorar el aprendizaje autónomo en los jóvenes universitarios. *Educare Et Comunicare*, 8(1), 78–87.
<https://doi.org/10.35383/educare.v8i1.396>

Financiamiento

Ninguno.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existen conflictos de interés.

Contribución de autores

Salvador-Rosado, Carmela: Diseño y manejo del procesamiento estadístico.

Barzola-Cárdenas, Abner: Revisor del informe final de la investigación.

Vargas-Vásquez, Luis: Revisor de la sección discusión de resultados.

Saavedra-Hoyos: Fausto: Construcción del marco teórico.

Salvatierra Juro, Rossana: Aplicación de los cuestionarios y monitoreo de estudiantes.

La-Torre-Bocanegra, Rosana: Diseño y aplicación del programa AFECOGMET en desarrollo de 12 talleres.

Artículo original / Original article

Estrategias didácticas y la virtualidad en estudiantes de educación primaria

Didactic strategies and virtuality in elementary school students

Sánchez, Ever [ID 0000-0001-5983-7663]¹

¹Universidad Nacional de San Martín, Tarapoto, Perú

✉ esanchez@unsm.edu.pe

Recibido: 18/11/2021;

Aceptado: 22/12/2021;

Publicado: 20/01/2022

Resumen: En la modalidad educativa no presencial, ha despertado el interés a los docentes en la aplicación de diversas actividades e interactuar en los entornos virtuales accesibles y amigables. El presente estudio tuvo como propósito, determinar la relación de las estrategias didácticas y la virtualidad en los estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional de San Martín, Filial Rioja 2021, indagación cuantitativa con tipo y diseño descriptivo correlacional de corte transversal. La población estuvo conformada por 140 estudiantes, la muestra constituida por grupos estratificados preformados de 102 estudiantes del primero al décimo ciclo; se aplicó la encuesta virtual, los datos se obtuvieron mediante la aplicación del cuestionario en el formulario de Google Forms, para medir la aplicación de las estrategias didácticas, consideradas en 20 ítems y 12 preguntas en la virtualidad; en los resultados obtenidos, el 72.5% de estudiantes estuvieron de acuerdo con la aplicación de estrategias didácticas de sus docentes; el 66.7% de los estudiantes manifestaron que en la virtualidad desarrollaron sus clases; se rechaza la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna, luego podemos concluir que las estrategias didácticas se relacionan directa y significativamente con la virtualidad.

Palabras clave: educación remota; formación universitaria; pedagogía

Abstract: In the non-face-to-face educational modality, it has awakened the interest of teachers in the application of various activities and interacting in accessible and friendly virtual environments. The purpose of this study was to determine the relationship of didactic strategies and virtuality in primary education students of the National University of San Martín, Rioja Branch 2021, quantitative inquiry with type and cross-sectional correlational descriptive design. The population consisted of 140 students, the sample constituted by preformed stratified groups of 102 students from the first to the tenth cycle; The virtual survey was applied, the data were obtained by applying the questionnaire in the Google Forms form, to measure the application of the didactic strategies, considered in 20 items and 12 questions in virtuality; In the results obtained, 72.5% of students agreed with the application of didactic strategies of their teachers; 66.7% of the students stated that they developed their classes in virtuality; the null hypothesis is rejected and we accept the alternative hypothesis, then we can conclude that the didactic strategies are directly and significantly related to virtuality.

Keywords: pedagogy; remote education; university training

Cómo citar / Citation: Sánchez, E. (2022). Estrategias didácticas y la virtualidad en estudiantes de educación primaria. *Revista Científica Episteme y Tekne*, 1(1), e288. <https://doi.org/10.51252/rceyt.v1i1.288>

I. Introducción

En la situación problemática de la pandemia a nivel global, ha hecho que el sector educación busque distintas maneras de adecuarse a los cambios vertiginosos y en espacial la educación superior universitaria. Como señala Pinheiro Bezerra (2020), los docentes universitarios, han tratado de acercarse a las nuevas formas de enseñar, tanto para los maestros y estudiantes.

En la investigación realizada por Gonzáles Quispe (2021) quien sostiene que la escasez de recursos educativos limita el aprendizaje de los estudiantes universitarios, el poco acompañamiento virtual, deficiente preparación docente, limitada colaboración virtual, escaso desarrollo de las competencias académicas. Del mismo modo Valverde-Urtecho y Solis-Trujillo, (2021), manifiesta que los formadores universitarios son el eje fundamental para construir conocimientos exitosamente de la educación virtual.

Los hallazgos encontrados por la Universidad Nacional de Cuyo en Argentina, frente a la interrupción abrupta de la presencialidad por la pandemia de COVID-19 en el año 2020; concluyeron que es necesario diagnosticar en relación a las herramientas virtuales, la conectividad fluida que estén disponibles para que se lleve a cabo el desenvolvimiento de las capacidades y habilidades digitales de los educandos (Díaz Puppato et al. 2021) y de la misma manera explorar las estrategias, recursos pedagógicos y tecnológicos utilizados por los docentes en el modelo de educación virtual (Expósito y Marsollier, 2020). Asimismo, también sustenta Bravo Guerrero y Quezada Matute (2021) en su investigación realizada por la Universidad de Cuenca en Ecuador, que los docentes y alumnado mejoraron progresivamente la enseñanza y aprendizaje en la modalidad de la virtualidad.

En el Perú se tuvo antecedentes relacionados, tal como manifiesta Ochoa Camac (2021), en la percepción de los estudiantes de enfermería de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, concluyó que las estrategias más demostradas se evidenciaron en la activación, organización, evaluación, retroalimentación en la modalidad no presencial manifestada en la virtualidad educativa, promueve nuevos métodos, medios y materiales en la enseñanza aprendizaje.

La estrategia didáctica, son acciones flexibles, amigables, dinámicas, constructivas y post instructivas, en este horizonte Ortiz Aguilar et al. (2020), en la investigación descompone cuatro estrategias didácticas: La primera estrategia de activación, estimulan al participante para organizar sus conocimientos previos y articulan a los conocimientos nuevos. La segunda estrategia de organización, permiten estructurar, organizar jerarquizando ideas relevantes y de manera comprensiva para los estudiantes (Flores Flores et al. 2017). La tercera estrategia de evaluación, son las que favorecen conocer las fortalezas y las debilidades, el nivel logro de aprendizaje de las competencias, capacidades y desempeños de acuerdo al perfil del egresado (Flores Flores et al. 2017). Para este proceso se valoran los productos y/o evidencias como portafolio virtual, foros, evaluación de producto. En la cuarta estrategias de retroalimentación, comunica y acompaña el facilitador a los educandos de manera permanente para lograr el aprendizaje significativo (Ministerio de Educación, 2014). De la misma manera Valdivia (2014), sostiene que la retroalimentación es un proceso de conversación en el cual el alumno está informado el nivel progresivo de su aprendizaje situado.

En la virtualidad, se concibe como la educación a distancia mediante el proceso de ciberespacio, a través de la conectividad del internet (Bonilla-Guachamín, 2020). La educación virtual alcance un servicio de calidad, se considera algunos requisitos: productos tecnológicos sin dificultades, servicio fluido de internet, la organización de cursos permita ofertar acciones formativas; ambientes apropiados del alumnado como del docente (Marciniak y Gairín Sallán, 2018).

En la utilización de las redes sociales, permite interactuar y en situaciones de pandemia ha permitido como ayuda a la comunicación para la familiarización y uso de las herramientas digitales por los integrantes de la comunidad educativa (Robles y Soto, 2020). El uso de herramientas digitales con el propósito de ayudar a los facilitadores virtuales de manera colaborativa en los aprendizajes duraderos (Vaillant, 2017).

Fernández-Gubieda (2020), no solo en pregrado, sino los posgrados que anteriormente se pensaba que la virtualidad, destacándose el desarrollo de cursos online. Los intereses educativos son diversos, en los cuales se muestran autónomos de usar los de manera estratégica y didáctica las aplicaciones virtuales (Sánchez Mendiola et al. 2020). Las situaciones virtuales, obedecen a la situación de la pandemia, lo cual ha permitido, en principio se tuvo ciertos temores el cómo adecuarse a la educación remota (García-Peñalvo, 2020). Las investigaciones, han explicado que en los espacios de la COVID 19, las emociones y afecto que se necesita más allá de ser solo profesor, responsabilizándose como agente de la contribución a la formación de la persona humana en la virtualidad (Villafuerte et al. 2020). En los países latinos, ha sido y es un problema el poco acceso a las tecnologías, conectividad al servicio fluido de internet, es una brecha que todavía sigue siendo un obstáculo (CEPAL, 2020).

En esta mirada a la heterogeneidad socioeconómica, brechas digitales, voluntad de políticas educativas, ahora bien, se está considerando como aspectos básicos indiscutibles con la implementación con recursos tecnológicos y servicios fluidos de internet para que se desarrolle la virtualidad educativa como tal Cabrera (2020).

En el contexto educativo universitario por razones de aspectos que se relacionan por medio de los integrantes de la comunidad educativa. Según Gros (citado en Valdez, 2017) el proceso de enseñanza aprendizaje se asocian a dimensiones: En Recursos de aprendizaje, como señala García-García (2020), en la virtualidad educativa, el empleo de la infinidad de equipos tecnológicos, que se ha convertido en una necesidad social.

De tal manera, el estudio tuvo como objetivo determinar la relación de las estrategias didácticas y la virtualidad en los estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional de San Martín, Filial Rioja.

2. Materiales y métodos

El enfoque de investigación fue cuantitativo, corresponde al tipo descriptivo, al diseño correlacional, estudio no experimental, transversal; la población conformada por 140 alumnos, la muestra de estudio constituido por 102 estudiantes de educación primaria del 1° al 10° ciclo.

Se aplicó la encuesta virtual, los datos se obtuvieron mediante la aplicación del cuestionario a los estudiantes en el formulario de Google Forms, para medir la aplicación de las estrategias didácticas, consideradas en 20 ítems y 12 preguntas en la virtualidad; en la indagación

se consideró la hipótesis: Las estrategias didácticas se relaciona significativamente con la virtualidad en los estudiantes de educación primaria de la Universidad Nacional de San Martín, Filial Rioja.

3. Resultados

Tabla 1. Resultados del nivel de estrategias didácticas

Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	[20-36]	0	0.0%
En desacuerdo	[37-53]	0	0.0%
Indeciso	[54-70]	19	18.6%
De acuerdo	[71-87]	74	72.5%
Totalmente de acuerdo	[88-100]	9	8.8%
Total		102	100%

Los resultados del nivel de estrategias didácticas en los estudiantes de Educación Primaria de la UNSM son: en consecuencia 74 estudiantes que hacen un 72.5% según la prueba aplicada está de acuerdo según resultados obtenidos, 19 estudiantes que representan un 18.6% según los resultados está indeciso, 9 estudiantes que representa un 8.8% están totalmente de acuerdo.

Tabla 2. Resultados del nivel de la virtualidad en los estudiantes de la UNSM

Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	[12-21]	0	0.0%
En desacuerdo	[22-31]	1	1.0%
Indeciso	[32-41]	20	19.6%
De acuerdo	[42-51]	68	66.7%
Totalmente de acuerdo	[52-60]	13	12.7%
Total		102	100%

Los resultados del nivel de la virtualidad en los estudiantes de Educación Primaria de la UNSM son: en consecuencia 68 estudiantes que hacen un 66.7% según la prueba aplicada está de acuerdo según resultados obtenidos, 20 estudiantes que representan un 19.6% según los resultados está indeciso, 13 estudiantes que representa un 12.7% están totalmente de acuerdo. Y 1 estudiante que representan el 1% se encuentran en desacuerdo.

Tabla 3. Prueba de Chi cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	888,657a	702	.000
Razón de verosimilitud	319.546	702	1.000
Asociación lineal por lineal	28.180	1	.000
N de casos válidos	102		

Como el nivel de significancia es menor a 0.05 ($0.000 < 0.05$) rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna, luego podemos concluir a un nivel de significancia de 0.05: las estrategias didácticas se relacionan significativamente con la virtualidad en los estudiantes de Educación Primaria de la UNSM.

4. Discusión

Las estrategias didácticas como el conjunto de acciones organizadas para favorecer de manera activa el proceso de enseñanza aprendizaje en la formación docente en educación superior universitaria. Como señalan Torres Torres et al. (2021), que la aplicación de estrategias didácticas motiva y despierta el interés permanente a los estudiantes, promoviendo la autonomía de los profesores y alumnado. Del mismo modo, Valenzuela y Barrios (2020), en su investigación denominada que tuvo como fin, describir las acciones de enseñanza en el marco de una educación de calidad de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Pilar, Paraguay; el proceso de mediación del aprendizaje universitario y el aspecto actitud innovador de los formadores.

Pérez Picón (2019), en su tesis proponen estrategias didácticas se puede desarrollar con el profesorado a los educandos, conformada por un conjunto de actividades, recursos didácticos orientados a la indagación científica en el alumnado mediante la data de la biblioteca digital innovada y amigable. En otro estudio realizado por Ortiz Quevedo y Nuñez Uribe (2019), en su investigación percibieron que los maestros manejan los entornos virtuales de forma progresiva, desarrollaron clases no presenciales.

Arévalo Altamirano (2018) evidenció baja insatisfacción del desempeño del facilitador para el uso metodológico de plataforma virtual, aplicativos, entre otros recursos usados para logro de competencias digitales en la educación superior universitaria de la región Lambayeque. Tal como señalan Cencia Crispín et al. (2021), realizaron una descripción de las herramientas digitales que predominan en la labor pedagógica en los de los docentes universitarios en la modalidad remota, concluyeron que las mayorías de estudiantes, y los docentes, presentan las mismas condiciones tecnológicas y las competencias, potencialidades, habilidades y destrezas digitales favorecen clases de manera no presencial de manera práctica.

5. Conclusiones

En los valores resultantes de la prueba de hipótesis obtenida es mayor que la Chi cuadrada es menor a 0.05 ($0.000 < 0.05$) rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna, por lo que se concluye que las estrategias didácticas se relacionan significativamente y directa con la virtualidad en los estudiantes de Educación Primaria de la UNSM.

En las estrategias didácticas de los docentes, el 72.5% están de acuerdo que la aplicación de estrategias didácticas por los docentes en el desarrollo de sesiones de aprendizaje con los estudiantes de Educación Primaria de la Universidad Nacional de San Martín, Filial Rioja, lo que implica el mejoramiento del aprendizaje de los educandos en las clases virtuales en sus distintos cursos.

El cuanto a la virtualidad el 66.7% de estudiantes evidenciaron que están de acuerdo, lo cual indica que los maestros y estudiantes se han adaptado a las experiencias de aprendizaje en las múltiples actividades académicas no presenciales.

Referencias bibliográficas

- Arévalo Altamirano, J. G. (2018). *Modelo didáctico para contribuir a la mejora de procesos de enseñanza – aprendizaje en entornos virtuales en la Universidad Señor de Sipán modalidad a Distancia en la Región Lambayeque* [Universidad César Vallejo].
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/30085>
- Bonilla-Guachamín, J. A. (2020). Las dos caras de la educación en el COVID-19. *CienciaAmérica*, 9(2), 89–98. <https://doi.org/10.33210/CA.V9I2.294>
- Bravo Guerrero, F., & Quezada Matute, T. (2021). Educación virtual en la universidad en tiempos de Covid-19. *Espíritu Emprendedor TES*, 5(1), 154–166.
<https://doi.org/10.33970/eetes.v5.n1.2021.238>
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 13(2), 114–139. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>
- Cencia Crispín, O., Carreño Colchado, M. M., Eche Querevalú, P., Barrantes Morales, G. I., & Cárdenas Baldeón, G. G. (2021). Estrategias docentes de profesores universitarios en tiempos de Covid-19. *Horizonte de La Ciencia*, 11(21), 347–360.
<https://doi.org/10.26490/UNCP.HORIZONTECIENCIA.2021.21.916>
- CEPAL. (2020). Las oportunidades de la digitalización en América Latina frente al COVID-19. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45360>
- Díaz Puppato, D., Cristiani, M., & Sajoza Juric, V. H. (2021). Estrategias didácticas con tecnología digital: enseñanza inclusiva en tiempos de pandemia. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 12(23), 72–88. <https://doi.org/10.5944/RIED.22.2.23911>
- Expósito, C. D., & Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 39–40.
<https://doi.org/10.17081/EDUHUM.22.39.4214>
- Fernández-Gubieda, S. (2020). *Docencia Rubic: aprendizajes de la enseñanza universitaria en tiempos de la Covid-19* [Universidad de Navarra].
<https://dadun.unav.edu/handle/10171/59097>
- Flores Flores, J., Ávila Ávila, J., Rojas Jara, C., Sáez González, F., Acosta Trujillo, R., & Díaz Larenas, C. (2017). *Estrategias Didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios*. Universidad de Concepción.
http://docencia.udec.cl/unidd/images/stories/contenido/material_apoyo/ESTRATEGIAS_DIDACTICAS.pdf
- García-García, M. D. (2020). La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos del Covid 19. *Polo Del Conocimiento*, 5(4), 304–324. <https://doi.org/10.23857/PC.V5I4.1386>
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21. <https://doi.org/10.14201/EKS.23086>
- Gonzales Quispe, M. C. (2021). *Factores relacionados a la satisfacción de la educación virtual en los estudiantes de medicina de la Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa 2021*

- [Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. In Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/20.500.12773/12305>
- Marciniak, R., & Gairín Sallán, J. (2018). Dimensiones de evaluación de calidad de educación virtual: revisión de modelos referentes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 217–238. <https://doi.org/10.5944/RIED.21.1.16182>
- Ochoa Camac, K. A. (2021). *Percepción de los estudiantes de enfermería sobre las estrategias didácticas que utilizan los docentes en el entorno virtual de una universidad pública de Lima, 2021* [Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/16685>
- Ortiz Aguilar, W., Santos Díaz, L. B., & Rodríguez Revelo, E. (2020). Estrategias didácticas en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje universitarios. *Opuntia Brava*, 12(4), 68–83. <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/1105>
- Ortiz Quevedo, J. P., & Nuñez Uribe, R. J. (2019). Percepciones docentes de las didácticas en el entorno virtual. *Conocimiento Global*, 4(1). <http://conocimientoglobal.org/revista/index.php/cglobal/article/view/35>
- Pérez Picón, A. M. (2019). *Estrategia didáctica aplicada al uso de los sistemas de información documental para apoyar el proceso enseñanza- aprendizaje en una Institución de Educación privada de Barrancabermeja* [Universidad Cooperativa de Colombia]. <https://doi.org/10.16925/9789587600322>
- Pinheiro Bezerra, I. M. (2020). State of the art of nursing education and the challenges to use remote technologies in the time of Corona Virus Pandemic. *Journal of Human Growth and Development*, 30(1), 141–147. <https://doi.org/10.7322/JHGD.V30.10087>
- Robles, C., & Soto, A. (2020). Grupalidades virtuales. El impacto de la pandemia en los procesos grupales. <https://www.margen.org/pandemia/textos/robles.pdf>
- Sánchez Mendiola, M., del Pilar Martínez Hernández, A. M., Torres Carrasco, R., de Agüero Servín, M., Hernández Romo, A. K., Benavides Lara, M. A., Rendón Cazales, V. J., & Jaimes Vergara, C. A. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3). <https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Torres Torres, N., Salavarría Barco, B., & Mera Velásquez, F. (2021). Estrategias didácticas para mejorar el rendimiento académico en estudiantes de educación superior. *South Florida Journal of Development*, 2(3), 3905–3917. <https://doi.org/10.46932/SFJDV2N3-008>
- Valdivia, S. (2014). Retroalimentación Efectiva en la Enseñanza Universitaria. *En Blanco y Negro*, 5(2). <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/11388>
- Valenzuela, L., & Barrios, C. (2020). Caracterización de las estrategias de la enseñanza universitaria y la actitud del profesorado hacia la innovación en tiempos de pandemia. *Ciencia Latina*, 4(2), 843–859. https://doi.org/10.37811/CL_RCM.V4I2.121
- Valverde-Urtecho, A. del R., & Solís-Trujillo, B. P. (2021). Estrategias de enseñanza virtual en la educación superior. *Polo Del Conocimiento*, 6(1), 1110–1132. <https://doi.org/10.23857/PC.V6I1.2211>

Villafuerte, J., Bello, Johanna A., Pantaleón Cevallos, Y., & Bermello Vidal, J. O. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del Covid-19, una mirada desde el enfoque humano. *REFCaIE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8(1).
<http://refcale.ulead.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3214>

Financiamiento

Ninguno.

Conflicto de intereses

El artículo no presenta conflicto de intereses.

Contribución de autores

Sánchez, Ever: La propuesta del proyecto, diseño y aplicación de la investigación, construcción del estado de arte, el aspecto estadístico en el procesamiento, análisis y discusión de la información.

Artículo original / Original article

Influencia de un programa de psicomotricidad con el uso de material reciclado en el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes de nivel inicial

Influence of a psychomotor program with the use of recycled material on the development of social skills in beginning-level students

Cuse-Quispe, Jaime [[ORCID](#) 0000-0001-6424-4934]¹; Cutipa-Chávez, Lastenia [[ORCID](#) 0000-0003-3341-1095]¹; Mego-Mego, Virne [[ORCID](#) 0000-0001-5800-7430]¹

¹Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, Perú

✉ jcuseq@unsm.edu.pe

Recibido: 20/11/2021;

Aceptado: 23/12/2021;

Publicado: 20/01/2022

Resumen: El objetivo fue determinar la influencia del programa de psicomotricidad con el uso de material reciclado para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes del nivel inicial en una institución educativa de Madre de Dios. La investigación es de tipo sustantiva, nivel descriptivo con un diseño no experimental transversal correlacional donde aplicamos la técnica de la observación, con una población y muestra de 20 niños que presentaban problemas de socialización con sus compañeros. El Alfa de Cronbach del instrumento utilizado tiene una validez de 0,747 el cual lo califica como confiable. Demostramos un grado de dependencia entre la variable I y la variable II ya que el valor de significancia de Chi-cuadrado de Pearson (Valor crítico observado) $0.009 < 0.05$. Concluimos que el programa de psicomotricidad con el uso de material reciclado influye en el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes del nivel inicial de la I.E.P. Max Uhle de Puerto Maldonado.

Palabras clave: habilidades sociales; reciclaje; niños; timidez

Abstract: The objective was to determine the influence of the psychomotor program with the use of recycled material for the development of social skills in initial level students in an educational institution in Madre de Dios. The research is of a substantive type, descriptive level with a non-experimental cross-correlational design where we apply the observation technique, with a population and sample of 20 children who presented socialization problems with their peers. The Cronbach's Alpha of the instrument used has a validity of 0.747 that qualifies it as reliable. We demonstrate dependence between variable I and II since Pearson's Chi-square significance value (Critical observed value) $0.009 < 0.05$. We conclude that the psychomotor program with the use of recycled material influences the development of social skills in students of the initial level of the I.E.P. Max Uhle from Puerto Maldonado.

Keywords: social skills; recycling; kids; shyness

Cómo citar / Citation: Cuse-Quispe, J., Cutipa-Chávez, L. & Mego-Mego, V. (2022). Influencia de un programa de psicomotricidad con el uso de material reciclado en el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes de nivel inicial. *Revista Científica Episteme y Tekne*, 1(1), e295. <https://doi.org/10.51252/rceyt.v1i1.295>

I. Introducción

Este tema de investigación nace debido a que existen algunos niños que no logran expresarse y relacionarse con facilidad con los demás niños, sobre todo entre los 2 y 5 años, ya que en esta etapa se caracterizan por ser egocéntricos; esta situación se puede ver superada en momentos de juego, porque a través de este pueden sobrepasar sus temores e inseguridades ya que se divertirán, se conocerán mejor y descubrirán el mundo que los rodea, es debido a esta situación la importancia de esta investigación (Cotrina Cerdán, 2015).

Es por ello que el niño tiene problemas para tener relaciones sociales buenas con personas de su medio ya que las habilidades sociales son un conjunto de patrones de conductas que nos permiten desenvolvernos adecuadamente ante situaciones sociales, pudiendo establecer relaciones óptimas con otras personas y así resolver dificultades, Estas habilidades empiezan a progresar desde la más temprana infancia de nuestra vida (Camacho, 2012).

Actualmente el MINEDU se preocupa en la ideología de género, luchar contra la violencia etc. Es decir, atacan el problema, pero no repercuten en el origen del problema el cual sería educar a los niños desde temprana edad en habilidades sociales y no posteriormente donde el proceso ya está marcado el cual si traería dificultades al querer cambiar ciertas actitudes.

Coloma (2003) afirma que la socialización es un proceso interaccional en donde el comportamiento de un individuo se modifica y adecua a las expectativas que tienen los miembros del grupo al cual pertenece. Es así que el individuo se organiza, diferencia y estructura en un medio social determinado, porque la socialización implica aprender normas, reglas, valores y modos de comportamientos para lograr un rol apropiado y aceptable dentro del grupo.

Por otro lado, el factor ambiental se refiere a enseñarles a los niños las 3 R (Reducir, Reutilizar y Reciclar) a través de materiales reciclables, con esto también estaremos moldeando en los niños un pensamiento ambiental (Rodríguez M., 2015).

Por lo tanto el estudio se basó en la mejora de las habilidades sociales trabajando de forma adecuada a través de actividades sencillas para niños de educación inicial, siendo uno de los componentes que se debe tomar como referencia en su proceso de enseñanza – aprendizaje en las diferentes áreas, por ello indicamos que es en educación inicial se debe de orientar a los niños a trabajar en grupo, vivir en sociedad para construir una sociedad con valores éticos y tener un equilibrio emocional (Ocaña, 2015).

A través de esta investigación se justifica la importancia de la presencia de las habilidades sociales en niños y niñas de cuatro años para garantizar la formación integral y el desarrollo de actitudes que favorezcan positivamente la convivencia humana. En tal sentido es un factor importante porque permite el encuentro e interacción de los niños, es así que el niño comienza a mostrar un interés por adaptarse a un entorno social, a través del desarrollo de habilidades sociales las cuales se van logrando desde que son muy pequeños.

En función de lo antes descrito, es que se plantea la realización del presente estudio, con el objetivo de determinar la influencia de un programa de psicomotricidad con el uso de material reciclado para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes de nivel inicial en la I.E.P. MAX UHLE – Puerto Maldonado en Tambobata– región Madre de Dios – 2017.

2. Materiales y método

La investigación realizada es de tipo sustantiva, nivel descriptivo con un diseño no experimental transversal correlacional aplicando la técnica de la observación. Se llevó a cabo en La Institución Educativa particular, escuela Max Uhle que se encuentra ubicada en la ciudad de Puerto Maldonado, En la provincia de Tambopata– Región Madre De Dios en la zona sur del Perú.

La muestra fue conformada por 20 niños de 03 años; tomando como instrumento de evaluación las fichas de observación (pretest y postest) el cual nos ha permitido medir la influencia del Programa de la variable independiente sobre la variable dependiente; utilizando participación activa en los talleres de aprendizaje que en total fueron 10 talleres (ver Tabla 2) se consideró estrategias y capacidades relacionadas al área de ciencia y ambiente, y para la aplicación de los experimentos se utilizó la escala de Calificación de los Aprendizajes en EBR. Nivel Inicial (Pérez, 2000) (ver Tabla 1).

Tabla 1. Escala de calificación nivel inicial

Nivel	Calificación	Descripción
Inicial	A Logro previsto	Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo programado.
	B En proceso	Cuando el estudiante está en camino de lograr los aprendizajes previstos, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.
	C En inicio	Cuando el estudiante está empezando a desarrollar los aprendizajes previstos o evidencia dificultades para el desarrollo de éstos y necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje.

Fuente: Escala de Calificación de los Aprendizajes en EBR. Nivel Inicial (EBR, 2017)

Métodos

Las variables estudiadas fueron: Programa de psicomotricidad y Habilidad sociales. La primera constó de 03 dimensiones y la segunda de 04 dimensiones, Estas fueron validadas y confiabilizadas tanto por constructo y juicio de expertos, Entiéndase que la investigación ya se realizó. El tipo de diseño de la investigación fue: no experimental transversal correlacional.

Para conseguir el tamaño de la muestra se utilizó el muestreo no probabilístico intencional con el grupo intacto el cual fue constituido por 20 niños de 03 años de la Institución Educativa Particular Max Uhle de Puerto Maldonado en la Región Madre De Dios, 2017 que fue determinada bajo los siguientes criterios: Niños que asistieron los días de observación. Contar con el permiso de la institución educativa. Contar con el permiso de los tutores y padres de familia.

Se registró los hechos y avances de las actividades de los niños y niñas tomando como instrumento al registro de logros, capacidades y conocimientos, así como la guía de observación, el mismo que se mide a través de la participación.

Procedimientos

Primero: Se tramitó la autorización para las actividades y talleres a la autoridad de la institución educativa particular Max Uhle.

Segundo: Se ejecutó la investigación con la aplicación de la ficha de observación.

Tercero: Se diversificó los datos para conocer los logros obtenidos con los talleres.

Cuarto: Por último, se hizo el tratamiento de los datos recolectados para ser analizados e interpretados.

3. Resultados

Prueba de hipótesis general

H1: Existe influencia significativa entre el Programa de psicomotricidad con el uso de material reciclado y el desarrollo de habilidades sociales de los niños de 3 años de la escuela Max Uhle - Puerto Maldonado En Tambopata– Región Madre De Dios – 2017.

H0: No existe una influencia significativa entre el programa de psicomotricidad con el uso de material reciclado y el desarrollo de habilidades sociales de los niños de 3 años de la escuela Max Uhle - Puerto Maldonado En Tambopata– Región Madre De Dios – 2017.

Tabla 2. Procedimiento realizado en 10 talleres

Talleres de aprendizaje con material reciclado	
01	Tubo, cartón y gomas
02	Escritura en sal
03	Pinchar palos de madera
04	Insertar bolitas de pili en palitos de madera
05	Cortar sorbetes
06	Meter trozos de sorbetes en palitos de anticucho
07	Jugar con plastilina
08	Unir ligas en chinchas
09	Coger pompones con ganchos de ropa
10	Meter botones por agujeros

Tabla 3. Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Programa de Psicomotricidad	0,161	20	0,189	0,954	20	0,426
Habilidades Sociales	0,190	20	0,057	0,906	20	0,054

Se utilizó el Shapiro Wilk para la prueba de normalidad ya que se trata de una muestra menor de 50 personas, y como se visualiza en la Tabla 3 los valores de significancia son mayores de 0.05, por lo tanto, los datos son normales.

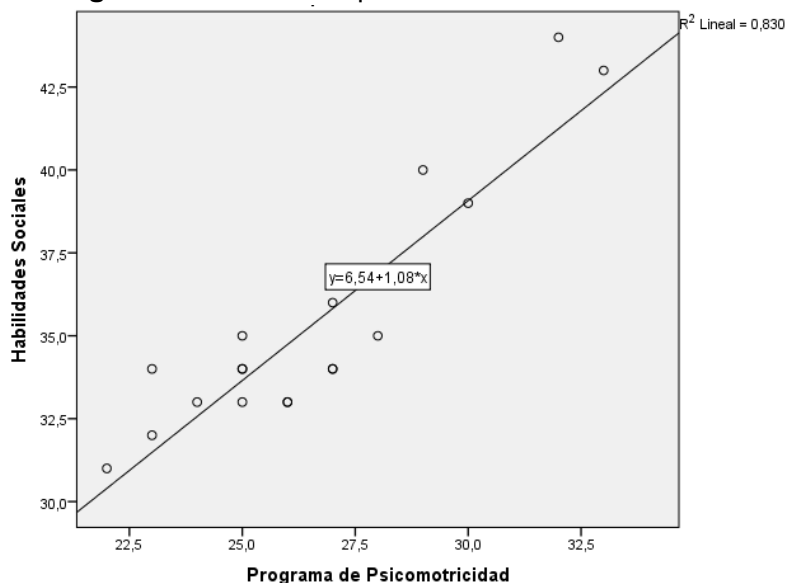
Tabla 4. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	136,750 ^a	100	,009
Razón de verosimilitud	68,371	100	,993
Asociación lineal por lineal	15,764	1	,000

N de casos válidos	20		
a. 121 casillas (100.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .05.			

En la Tabla 4 se observa que el valor del sig. Chi-cuadrado de Pearson (valor crítico observado) es $0.009 < 0.05$ por lo tanto rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa, es decir que la aplicación del programa de psicomotricidad con el uso de material reciclado influye en el desarrollo de habilidades sociales de los niños de 3 años de la escuela Max Uhle - Puerto Maldonado.

Figura I. Distribución de puntos – relación entre variables



En la Figura I la recta es ascendente lo que indica correlación positiva significativa ($R^2 = 0,830$) los puntos se acercan más a la recta, de modo que nuestros datos no están dispersos.

Tabla 5. Correlaciones

		Programa de Psicomotricidad	Habilidades Sociales
Programa de Psicomotricidad	Correlación de Pearson	1	,911**
	Sig. (bilateral)		,000
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	165,750	179,750
	Covarianza	8,724	9,461
	N	20	20
Habilidades Sociales	Correlación de Pearson	,911**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	179,750	234,950
	Covarianza	9,461	12,366
	N	20	20

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

Se observa en la Tabla 5, el análisis efectuado para probar la existencia de una relación entre las variables, demuestra que existe correlación positiva media ($R = 0,911$) entre las puntuaciones de la variable programa de psicomotricidad y de la variable habilidades sociales. El

p-valor (o significación de la prueba) encontrado, $p = 0,00$, indica que la correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral) o altamente significativa. En otras palabras, se verifica una relación directa entre las variables, lo que quiere decir que mientras mayor es la puntuación alcanzada en el programa de psicomotricidad, mayor es también la puntuación alcanzada en las habilidades sociales.

Tabla 6. Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F
I	,911 ^a	,830	,820	1,491	,830	87,681	1	18	,000
a. Predictores: (Constante), Programa de Psicomotricidad									

En la Tabla 6 se observa la correlación de Pearson ($R = 0,911$), por lo tanto, el $R^2 = 0,830$, entonces interpretamos que un programa de psicomotricidad utilizando material reciclado influirá en un 83% en el desarrollo de habilidades sociales.

4. Discusión

El objetivo principal de esta investigación fue determinar la influencia del programa de psicomotricidad con el uso de material reciclado para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes del nivel inicial. Para el logro del objetivo de la investigación, se aplicó un taller basado en 10 sesiones utilizando materiales reciclados para mejorar habilidades sociales básicas de los niños de educación inicial, que fue elaborado en base a las teorías de cada variable de estudio.

Según Cotrina Cerdán (2015) en su tesis “Habilidades sociales en niños de cuatro años durante sus actividades de juego”. Los niños entre los 2 y 5 años, se caracterizan por ser egocéntricos; esta situación se puede superar en momentos de juego, porque a través de este pueden sobrepasar sus temores e inseguridades ya que se divertirán, se conocerán mejor y descubrirán el mundo que los rodea, en los resultados de esta investigación se ha podido corroborar esta afirmación.

Dentro de la investigación en el marco teórico para Jean Piaget nos sustenta el juego es un medio de asimilación que se desarrolla desde la infancia lo cual el niño utiliza para adecuar hechos de la realidad. El juego simbólico es el más desarrollado en edades tempranas donde se presenta imitaciones y simulaciones de experiencias adquiridas de la vida cotidiana.

En el marco teórico Lev Vygotsky con su teoría sociocultural menciona que el aprendizaje es más significativo si es de manera colectiva y también que las habilidades sociales se desarrollan mediante personas con experiencias.

5. Conclusiones

La relación entre un programa de Psicomotricidad y las habilidades sociales de niños de 3 Años de la I.E.P. Max Uhle es alta y significativa; definida por el estadístico del correlacional de Pearson que asume un valor de 0.911 con un nivel de significancia de 0.05, y los resultados explican que su aplicación logra un 83% de efectividad.

Se demostró un grado de dependencia entre la variable I y la variable II porque el valor de sig. Chi-cuadrado de Pearson es $0.009 < 0.05$ por lo tanto, la aplicación de un programa de psicomotricidad usando material reciclado influye en el desarrollo de habilidades sociales en los niños de 03 años de la I.E.P. Max Uhle de Puerto Maldonado En Tambopata – Región Madre De Dios.

Según la hipótesis planteada, se ha comprobado que la relación entre las dos variables (variable independiente y variable dependiente) es reactiva y que existe relación positiva.

Referencias bibliográficas

- Camacho Mejía, L. J. (2012). El juego cooperativo como promotor de habilidades sociales en niñas de 5 años. San Miguel - Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cedeño León, J. (2013). Taller de teatro para mejorar las habilidades sociales de los estudiantes de 5 años de la I.E “Carlos Wiese” De San Martin de Porres. Lima: Universidad Nacional del Santa.
- Coloma, C. (2003). Desarrollo Socioemocional del niño. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Conde, V. (1997). Fundamentos de la motricidad en edades tempranas. Paris - Francia: Trillas.
- Cortese, A. (2009). Habilidades sociales. Recuperado de <http://todas-las-emociones.blogspot.com.es/2009/01/habilidades-sociales.html>
- Cotrina Cerdán, S. (2015). Habilidades sociales en niños de cuatro años durante sus actividades de juego. San Miguel: PUCP
- Educación, M. D. (2017). Programa curricular de educación inicial. Lima: Ministerio de educación.
- Fonseca, V. (1979). Reflexiones sobre el desarrollo psicobiológico del niño. Infancia y aprendizaje.
- Jimena Salamanca, L. (2012). Desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas de grado 0 a través del juego. Bogotá: universidad pedagógica nacional.
- Jiménez Ortega, José. (1998). "Psicomotricidad, teoría y programación". Editorial Escuela Española, Madrid.
- Medina, V. (S.F.). Beneficios de la psicomotricidad para los niños. Obtenido de Gui infantil.com: <https://www.guiainfantil.com/servicios/psicomotricidad/beneficios.htm>
- Misangós Pacas, J. F. (2005). La importancia de la Educación Motriz en el proceso de enseñanza de la lecto – escritura en niños y niñas del nivel pre primario y de primero primaria en escuelas oficiales del municipio de Quetzaltenango. Guatemala:Universidad Rafael Landivar.
- Monjas Casares, I. (2012). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social. Valladolid - España: CEPE (Ciencias de la Educación Preescolar y Especial).
- Muriset, C. (2003). Psicomotricidad. Nuevas Perspectivas. Madrid - España: Asociación taller de niños.

- Ocaña, B. (23 de noviembre de 2015). La importancia de las habilidades sociales [Mensaje en un blog]. Psicología y Orientación. Recuperado de <http://psicologiayorientacion.com/desarrollo-emociones-y-conducta/la-importancia-de-las-habilidades-sociales/>
- Pérez Paula, Isabel Maria (2000). "Las habilidades sociales: Educar hacia la auto regulación" España ED.Horsori
- Piaget, J. (2001). En J. Piaget, The Pyschology of Intelligence (pág. 185). Londres: Routledge.
- Puig, E. (1982). Primeros Trazos. Ejercicios de educación grafo motriz. Madrid - España: Editorial Grafico.
- Rivera, M. (23 de 10 de 2008). Desarrollando habilidades sociales de niños y niñas a través del juego. Obtenido de Programa de Enseñanza de Habilidades Sociales (PEHIS): <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=YCYq9LHkI tw%3D&tabid=1282&>
- Roca Villanueva, E. (2007). Cómo mejorar tus habilidades sociales. Valencia: Acde.
- Rodríguez Morales, I. M. (2015). Taller "mi mundo feliz" de teatro para desarrollar las habilidades sociales de los niños y niñas de cinco años de la institución educativa particular "mi casita" - Trujillo - 2015. Trujillo: Universidad Cesar Vallejo

Financiamiento

Ninguno.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Contribución de autores

Cuse-Quispe, Jaime: Responsable de la parte ejecutora del proyecto

Cutipa-Chávez, Lastenia: Responsable de la redacción y la parte metodológica.

Mego-Mego, Virne: Participó en el análisis estadístico.