



UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL  
DE HUAMANGA

# FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ISSN: 2709-8761



# REVISTA EDUCACIÓN 19

2021

# REVISTA EDUCACIÓN 19

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**UNIVERSIDAD**  
NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL  
**DE HUAMANGA**

**Ayacucho - Perú**  
**2021**

Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga

## **EDUCACIÓN**

Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación

N°19, julio 2021

Facultad de Ciencias de la Educación

Av. Independencia N° 148 Teléf. (066) 315262

Ayacucho - Perú

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: 2007-00375

ISSN: 2709-8761 (en línea)

ISSN: 2710-0243 (impreso)

**Director:** Dr. Rolando Quispe Morales

### **Consejo de edición**

Dr. Víctor Raúl Tumbalobos Huamaní

Dr. Pedro Huauya Quispe

Dr. Luis Lucio Rojas Tello

Mgtr. Edgar Saras Zapata

La responsabilidad, así como los derechos sobre el contenido de los textos corresponde a cada autor.

# UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA

## FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

### DIRECTORIO

#### Rector

Dr. Antonio Jerí Chávez  
Vicerrectora académica  
Dra. Herlinda Calderón Gonzales  
Vicerrector de investigación  
Dr. Juan Ranulfo Cavero Carrasco

#### Decano

Dr. Clodoaldo Berrocal Ordaya

### Consejo editorial de la Revista Educación 19

#### Director

Dr. Rolando Alfredo Quispe Morales

#### Editor de sección

Dr. Víctor Raúl Tumbalobos Huamaní  
Dr. Pedro Huauya Quispe

#### Editor técnico

Mg. Jaime Alberto Gutiérrez Sosa

#### Editor asociado

Mg. Edgar Saras Zapata

#### Editor académico

Dr. Fredy Morales Gutiérrez  
Dr. Luis Lucio Rojas Tello



### Comité científico

Dr. Marcelo Fadori Soares Palhares, Centro Universitario Herminio Omettto UNIARARAS, Brasil

Dr. Janina Mirtha Gladys Moquillaza Sánchez, Universidad Sao Paulo, Brasil

Dra. Melva Luisa Riveros, Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”, Cuba

Dra. Bárbara María Carbajal Hernández , Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”, Cuba

Dra. Noris Rodríguez Izquierdo, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Capitán Silverio Blanco Nuñez” Sancti Spíritus, Cuba

Dra. Lidia Luz Cruz Neyra , Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”, Perú

Dra. Lucía Asencios Trujillo, Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”, Perú

Dr. Jorge Yangali Vargas, Universidad Nacional del Centro del Perú

Dr. Bladimiro Soto Medrano, Universidad Nacional del Centro del Perú

Dr. Edgar Aníbal Cárdenas Ayala, Universidad Nacional del Centro del Perú

Dr. Amancio Ricardo Rojas, Universidad Nacional Herminio Valdizán, Perú

Dr. Edwin Rivera Esteban, Universidad Nacional Herminio Valdizán, Perú

Mg. César Cárdenas Villanueva, Universidad Nacional de Sn Cristóbal de Huamanga, Perú

Dr. Adolfo Quispe Arroyo, Universidad Nacional de Sn Cristóbal de Huamanga, Perú

Dr. Oscar Gutiérrez Huamaní, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Perú,

Dr. Teodosio Poma Solier, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Perú

Dr. Edgar Luis Martínez Huamán, Universidad Nacional José María Arguedas, Perú [emartinez@unajma.edu.pe](mailto:emartinez@unajma.edu.pe)

### Equipo técnico

#### Traductores

Dr. Nicolas Cuya arango

Mg. Marco Cavero Arostegui

Mg. Wilmer Rivera Fuentes

Mg. Jorge Luis Huayhua Canahuiri

# Editorial

La educación es una acción que compromete a toda la sociedad, que permite definir sus acciones de mantener o transformar sus estructuras básicas. Por eso, los educadores consideramos que el papel que cumplimos en este proceso es crucial, debido a que estamos frente a la gran masa popular, ávida de recibir la mejor influencia educativa, donde prevalezca el desarrollo del análisis, la reflexión y la capacidad de expresión sobre los problemas cotidianos y trascendentes del entorno en general.

Los tiempos nuevos que estamos viviendo obligan a los educadores a considerar compromisos también nuevos, donde resalten la investigación, la innovación y la socialización de los conocimientos que se logren en las aulas, de las lecturas y de las contrastaciones teóricas con la práctica pedagógica. Así mismo, en este ámbito imperativo, se requiere que la masa magisterial muestre propuestas pedagógicas, que permitan cambiar el rumbo de la educación formal en el Perú. En este sentido, es importante que los docentes pasemos de la crítica por crítica a la propuesta de cambio y de transformación de la práctica educativa.

De esa manera, la educación es una función inherente a las sociedades, ya que, por medio de ella, se pueden lograr las transformaciones que se requieren en los diferentes contextos. Y los actores comprometidos con este rol, actuamos desde diversos puntos de interacción para contribuir a que nuestras sociedades tengan cambios que permitan el bienestar general, sin distinción de ningún tipo, porque el interés común es superar las distancias sociales, económicas, culturales, educativas, etc. Así mismo, cualquier aporte científico ayuda a que los análisis de la realidad educativa sean la pauta fundamental para resolver los problemas urgentes de la sociedad, directamente relacionados a la educación sea en ciernes o en un nivel avanzado de la investigación, que deben contribuir a la mejora de la calidad

educativa en el Perú y en el mundo.

En un contexto donde los conocimientos se han universalizado y generado inconmensurablemente, es importante que haya el desarrollo del espíritu investigador del docente y del estudiante universitario, con la finalidad de producir, procesar y publicar conocimiento, ya que, la investigación encarpetada en los anaqueles históricos o en los archivos personales digitales no contribuyen a resolver los problemas que aquejan a nuestras sociedades, en lo social, cultural, económico, educativo, y, por ende, en los problemas de interacción en medio de la diversidad, en un escenario ineludible de la globalización, y que la educación nos permita, como refiere Julián de Zubiría, a conocernos y comprendernos a nosotros mismos y a los otros. De esa manera, contribuir al estudio y análisis de los diferentes problemas que aquejan a la sociedad, mediante una acción de responsabilidad social, que es ineludible para la universidad.

Así mismo, en la sociedad, los papeles de responsabilidad son compartidos, tanto con el Estado como con quienes somos protagonistas del desarrollo educativo: docentes, padres de familia, las instituciones formadoras de educadores y la comunidad organizada. De esa manera, nadie se puede excluir de la responsabilidad de interactuar en beneficio del cambio y la solución de nuestros problemas, en un contexto donde la pandemia producida por el Covid-19 ha desnudado nuestra precaria estructura económica y educativa, y donde nos ha enrostrado la gran diferencia entre los unos y los otros, y donde el sistema educativo imperante nos ha mostrado que hoy más que nunca, para la mayoría de la población, existen barreras para acceder a una educación universal de calidad.

Finalmente, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga se permite presentar el número 19 de la Revista Educación, que a través de su contenido orienta el análisis de la realidad educativa, tanto local, nacional e internacional, en una perspectiva de internacionalización de la revista, que permita universalizar sus contenidos, y que sea el medio para que los estudiantes, docentes y administrativos de la Facultad tengan la posibilidad de aportar al análisis educativo mundial, a través de los resultados de sus investigaciones, tanto a nivel de pre y posgrado.

Dr. Fredy Morales Gutiérrez

Docente del Departamento Académico de Lenguas y Literatura de la UNSCH

# ÍNDICE

Editorial .....	05
Índice .....	07
Educación.....	09
Panorama de la investigación del cyberbullying escolar en la educación básica peruana, decenio 2010-2020.....	11
Diagnóstico de ingreso en investigación en estudiantes del curso 106 de la Escuela Militar de Suboficiales “Sargento Inocencio Chincá”. Colombia.....	32
Gestión educativa y clima organizacional en instituciones educativas públicas de nivel de educación primaria de Huanta – Ayacucho.....	60
Estrategias lúdicas para el desarrollo de la motricidad fina en niños de una institución educativa inicial.....	78
Rehabilitación física del hombro doloroso.....	96

Creatividad en estudiantes ingresantes de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga de Ayacucho .....	109
Lingüística .....	125
Interferencia lingüística en el zorro de arriba y el zorro de abajo de José María Arguedas.....	127
Influencia de los textos lúdicos en la producción de textos de estudiantes universitarios.....	150
Juegos verbales como estrategia para mejorar la expresión oral en el idioma inglés en estudiantes del primer año de educación secundaria.....	165
La relación dialógica entre el currículo y modelo pedagógico.....	182



# EDUCACIÓN



## Panorama de la investigación del cyberbullying escolar en la educación básica peruana, decenio 2010-2020

Julio Cesar Chalco-Fernández

Filiación: Universidad César Vallejo, Lima-Perú

Julio.chalco@unsaac.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-4158-1000>

Recibido 5 de abril 2021

Aprobado 1 de junio de 2021

### Resumen

El objetivo de este estudio bibliométrico es identificar y analizar de manera sistemática las investigaciones sobre cyberbullying escolar y educación que se hicieron en el contexto peruano del último decenio. Para tal fin, en la metodología se ha utilizado una Ficha de Análisis Documental con algunos criterios para la búsqueda y análisis de los artículos (20) y tesis (40) en diferentes bases de datos y repositorios. El hallazgo más importante es que la investigación peruana en relación al cyberbullying escolar aún es incipiente en comparación al resto de países de la región. La mayor producción investigadora está en las tesis y la acapara una sola universidad peruana. Los contextos de investigación están especialmente en la costa centro y norte. Por ello, concluimos que, si bien, el panorama de la investigación sobre el cyberbullying aun es menor respecto a otros países latinoamericanos, el número de trabajos va en aumento, especialmente en el último trienio.

**Palabras clave:** Cyberbullying escolar, educación peruana , investigación.



## Panorama of the investigation of school cyberbullying in Peruvian basic education, decade 2010-2020

### Abstract

The objective of this bibliometric study is to systematically identify and analyze research on school cyberbullying and education that was carried out in the Peruvian context of the last decade. For this purpose, the methodology used a Document Analysis Sheet with some criteria for the search and analysis of articles (20) and thesis (40) in different databases and repositories. The most important finding is that Peruvian research in relation to school cyberbullying is still incipient compared to the rest of the countries in the region. The highest research output is in theses and is monopolized by a single Peruvian university. The research contexts are especially on the central and north coast. For this reason, we conclude that, although the panorama of research on cyberbullying is still smaller compared to other Latin American countries, the number of works is increasing, especially in the last three years.

**Keywords:** *School cyberbullying*, Peruvian education, research.

### Introducción

Hablar de *Cyberbullying* necesariamente va a significar discutir sobre un término más antiguo pero vigente como el *Bullying*. Según Olweus (1973, 2001, 2013) un escolar es víctima de *bullying* cuando un estudiante o grupo de estudiantes se burla de él, le ponen apodos, lo aíslan sistemáticamente del grupo, sufre violencia física y amenazas, etc., y no puede defenderse. Posterior al *bullying* surge una nueva forma de acoso escolar que incluye la utilización de la internet y el teléfono móvil a la que conocemos como *cyberbullying* (Finkelhor, Mitchell y Wolak, 2000). En esta nueva forma de acoso se llama y escribe a la víctima por mensajería y redes sociales, o se difunden grabaciones de agresiones, información personal, fotografías, etc., por las redes

sociales (Garaigordobil, 2018). La mayor incidencia de esta problemática se da en educación secundaria. Esto podría explicarse por la edad que poseen las potenciales víctimas y el entorno en el que viven. A diferencia de países de la región como Brasil, México, Colombia (Herrera-López, Romera y Ortega Ruiz, 2017; García-Maldonado, G. et al., 2011), Ecuador (Lainez, Sánchez y Patiño, 2019) y Chile (Ovalto, Vilela-Estrada y Mejía, 2019), donde la investigación referida del *cyberbullying* está en un franco desarrollo, en nuestro país aún sus resultados son ínfimos. Existen sendas investigaciones que hicieron revisiones abarcadoras, especialmente en el campo empírico, donde se puede observar la prevalencia del fenómeno, a nivel general (Borja, Gómez, et al., 2020; Lacunza, Comtini, Caballero y Mejail, 2019; Garaigordobil, 2019; Garaigordobil y Larrain, 2020; Herrera-López, Romera y Ortega-Ruiz, 2018 y Salguero, Garzón y García, 2017). No pasa lo mismo en nuestro país donde apenas estamos empezando a fijarnos en las implicancias negativas de este tipo de violencia entre iguales en nuestros estudiantes de educación primaria y secundaria. Si bien, los hechos y visibilidad de este problema, gracias a los medios y las denuncias, ha hecho que la sociedad se interese mucho más por las consecuencias negativas en las víctimas. En un reciente estudio, Garaigordobil (2019) detectó apenas 4 estudios peruanos relacionados con el *cyberbullying* entre el 2009 y 2010, en comparación a Colombia y México, por citar un ejemplo.

En ese sentido, en el presente artículo de revisión bibliográfica, nos hemos centrado en el estado de las investigaciones sobre *cyberbullying* y educación en el Perú durante el último decenio. Los datos hallados y las conclusiones a las que llegamos nos sirvieron en principio, para aclarar de mejor manera el panorama de esta línea de investigación dentro del contexto peruano; y también, para construir los antecedentes de una investigación cuantitativa donde pretendemos evidenciar la relación entre *cyberbullying* escolar y sus efectos en la conducta de los

estudiantes de educación secundaria de la ciudad del Cusco, que sufren este tipo de violencia.

Por todo ellos, el objetivo de este estudio es identificar y analizar de manera sistemática y bibliométrica las investigaciones que se hicieron en el último decenio en el contexto peruano sobre *cyberbullying* escolar y educación.

## Metodología

Se ha explorado, recopilado y analizado un grupo de artículos de investigaciones sobre *cyberbullying* en el Perú, durante el último decenio. Para la exploración se ha elegido algunos de los repositorios científicos más reconocidos: *Web of Science*, *Scielo*, *Dialnet*, *Redinet*, *Scopus* y otros, y los repositorios universitarios. En esta parte, los criterios que utilizamos para la búsqueda y elección fueron tres: a) que sean trabajos sobre *cyberbullying* y educación, b) que sean artículos originales y de revisión, y c) que las investigaciones hayan sido realizadas en el contexto peruano entre los años 2010 y 2020. Aunque también utilizamos algunos textos de revisión que configuran el panorama latinoamericano y mundial, y que servirán para hacer comparaciones. En lo referido a los instrumentos, utilizamos una ficha de registro documental donde incluimos algunas características bibliográficas de cada artículo junto a información que servirá directamente para el análisis del contexto de la investigación, el hallazgo principal, la muestra y la conclusión más importante. En cuanto a la búsqueda, se utilizaron palabras clave relacionadas con las variables del estudio: *cyberbullying* y educación peruana, *ciberacoso* y educación secundaria en Perú, **ciberacoso** escolar e investigación en Perú.

## Revisión de la literatura

### El *cyberbullying*

El *cyberbullying* es un neologismo de origen anglófono. El término compuesto está conformado por dos componentes: *cyber* que es una apocopación del adjetivo cibernético que está relacionado con el mundo de las computadoras y realidad virtual (RAE, 2020) y *bullying* que significa intimidación u hostigamiento, término que últimamente está relacionado con la escuela, porque es el lugar donde más se suscita este tipo de conductas. En esta nueva forma de violencia (originada por motivos raciales, religiosos, lingüísticos, geográficos, familiares, de origen, etc.) la conducta del acosador es agresiva y deliberada, además que hay un desequilibrio de fuerzas entre ambas partes (Mendoza-López, 2012). Está claro que *cyberbullying* proviene de *bullying* que es una forma de acoso escolar, muchas veces violento, pero en entornos reales y donde la víctima conoce generalmente quién es su agresor (a). El término fue acuñado por Olweus (2013, 2001, 1973) en la década de los 70 del siglo pasado, cuando estudiaba la violencia adolescente entre iguales y su relación con el suicidio. Posteriormente este enfoque fue abarcando más líneas de investigación que incluían las TIC. Entonces nace la noción de *cyberbullying* donde el acosador es, en la mayoría de veces, anónimo por ser virtual, la empatía hacia el agredido disminuye y el ámbito de exposición de la víctima es mayor (Menesini et ál., 2012; Smith et ál., 2008, Slonje y Smith, 2008).

Se podría definir el *cyberbullying* escolar como la utilización de algunas TIC (correo electrónico, mensajes del móvil, mensajería instantánea, las redes sociales, los sitios personales) por parte de uno o varios menores para difamar, hostigar, intimidar, insultar, molestar, vejar, humillar o amenazar de forma repetitiva, deliberada, y hostil, con la intención de dañar a una víctima en particular (Sánchez-Pardo et ál., 2016; Gutiérrez-Marco, 2015; García-Maldonado et ál., 2011). O como una forma de violencia intencional y repetida que se le hace a una víctima por parte de un menor o menores utilizando las TIC (Hinduja y Patchin, 2009).

## El *cyberbullying* en el mundo

Según la ONU (2019) el *cyberbullying* escolar es un problema que afecta en el mundo a 1 de cada 10 adolescentes y que es probable que estos vayan a sufrir consecuencias relacionadas con la baja autoestima, las adicciones, la salud emocional e incluso el suicidio (ampliaremos en la tabla 1). La principal causa, parece ser, está relacionadas con el uso masivo de la internet, especialmente las redes sociales. Por otra parte, según la misma ONU, en una de sus muchas encuestas recogió la respuesta de más de un millón de adolescentes pertenecientes a más de un centenar de países del mundo. Ellos proponían toda suerte de ideas para atacar el *cyberbullying*. Esto significa que ellos no son solo el problema, sino que ya empiezan a proponer soluciones.

Existen muchos estudios en el mundo relacionados con el *cyberbullying* y sus consecuencias en los estudiantes de la educación media. Según Chester, Callaghan, Cosma, Donnelly et al. (2015) han encontrado que en Estados Unidos y Europa, la prevalencia actual del *bullying* es del 29% y la del *cyberbullying* un 23%. También Hamm et al. (2015) parecen coincidir también con esas cifras.

En el caso español, ya hace bastante tiempo desde que Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán (2007) propusieran el Cuestionario *Cyberbullying* en español para ser usado en el ámbito ibérico e iberoamericano. El instrumento estaba diseñado para focalizar la prevalencia y las consecuencias emocionales de este tipo de violencia, especialmente de la educación media (Sánchez-Dominguez y Magaña-Raymundo, 2018). Por su parte, Luengo (2013 y 2014) había afirmado que la población adolescente española más propensa era la que se hallaba entre el rango de 10 a 15 años (especialmente los 14 años) y que, en porcentaje, las mujeres eran las que tenían mayores posibilidades de sufrir de *cyberbullying*. En un reciente informe, la UNESCO (2019) comprobó, con los datos de 7 países europeos, que las mayores

víctimas de esta violencia eran adolescentes de 11 a 16 años (especialmente mujeres) y que su incidencia había crecido casi el doble entre los años 2010 y 2014.

### Consecuencias del *cyberbullying* en los adolescentes

Existen serios estudios que afirman que las consecuencias del *cyberbullying* son mayores que las del acoso cara a cara o *bullying* (Sánchez-Pardo et al., 2016). Sucede que, de acuerdo a las víctimas, se ha demostrado que los efectos negativos de esta forma de violencia en la red son cuantiosos y que el mayor de todos es el daño a la reputación del acosado. A diferencia del *bullying*, en el *cyberbullying* a la víctima le cuesta mucho más denunciar el abuso a los adultos o entidades que lo pueden proteger. Esto, de alguna manera, agrava su situación. Según Sánchez-Pardo et al. (2016) las consecuencias experimentadas por las víctimas son:

**Tabla I**  
**Consecuencias del *cyberbullying* en las víctimas**

A nivel psicológico	A nivel físico	A nivel académico	A nivel social	Otros problemas
* Ansiedad	* Neuralgia	* Falta de concentración	* Problemas con la relación social	* Consumo de drogas
* Estrés	* Dolor abdominal recurrente	* Inseguridad en la institución educativa	* Autoexclusión	
* Depresión	* Trastornos del sueño	* Desmotivación	* Fobia social	
* Desinterés generalizado	* Cambio brusco de peso (pérdida o ganancia acusada de peso)	* Ausentismo	* Deterioro de la reputación social	
* Miedo constante		* Notas bajas		
* Inseguridad y baja autoestima				
* Ira				
* Impotencia y frustración				
* Vergüenza				
* Irritabilidad, enfado	* Problemas de piel			
* Conducta suicida				

Fuente: Adaptado de Sánchez-Pardo et al. (2016)

## El *cyberbullying* en latinoamérica

Los datos nos muestran que a pesar de que ya son más de cuarenta años dedicados al estudio del *bullying* y *cyberbullying* en el mundo, recién en la última década, estos estudios han iniciado en Latinoamérica especialmente en países como Brasil, México, Colombia y Chile (Herrera-López, Romera y Ortega-Ruiz 2018; Garaigordobil, 2019). Estos mismos autores citan a la Unicef para demostrar que en América latina y el Caribe, hasta un 70% de estudiantes se han visto envueltos en *bullying* y *cyberbullying*

Esta situación es claramente una desventaja frente a otros países, especialmente europeos como España, donde la tradición investigadora respecto a este fenómeno tiene larga data (Zych, Ortega-Ruiz y Marín-López, 2016; Sánchez-Pardo et al., 2016). El ámbito de investigación del *cyberbullying* en Latinoamérica ha avanzado bastante. En Chile, Mellado y Rivas (2015) encontraron que la prevalencia de este problema se daba especialmente en personas que desconocían su existencia. En Colombia, hay un estudio interesante donde Buendía et. al (2016) han constatado que este fenómeno se da desde dos vertientes bien establecidas: por la vía por la cuál se realiza y por la acción. En México, Ortega-Reyes y González (2016) constató la vigencia del uso del *Cuestionario Cyberbullying*<sup>1</sup> en las recientes investigaciones. En Brasil, De Oliveira, et al. (2016) muestran datos donde la prevalencia del fenómeno va en aumento conforme el acceso de los adolescentes a las TIC es mayor. En esa misma línea van Pereira-Neto y Barbosa (2019), aunque ellos relacionan el fenómeno con las implicaciones jurídicas y la falta de leyes específicas que protejan a la víctima y castiguen con severidad al abusador. Finalmente Mallmann, Macedo-Lisboa y

---

<sup>1</sup>Que es un instrumento estandarizado que originalmente fue propuesto por Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán (2007) para su uso en España y que luego fue replicado en casi toda Latinoamérica.

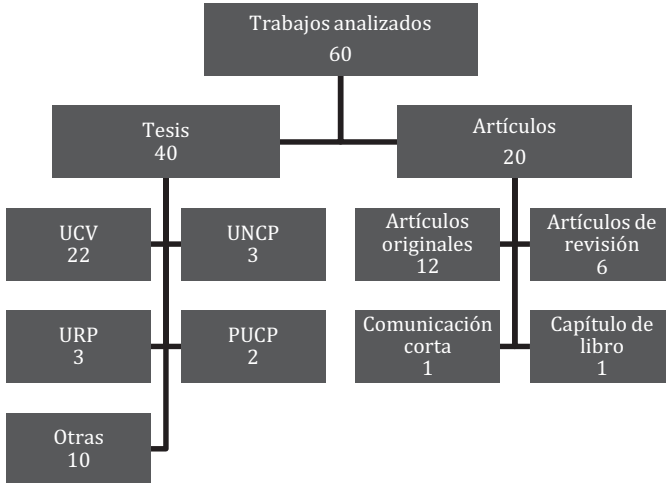
Zanatta-Calza (2018) hacen un estudio en adolescentes de la zona rural brasileña y descubren que la prevalencia en la zona rural brasileña es casi igual a la de la urbana.

## Resultados

### Cyberbullying en el Perú

En el caso peruano, el panorama es mucho más limitado, aunque no por eso negativo. En nuestra búsqueda hemos hallado una cantidad de 79 trabajos, de los cuales hemos descartado 19 porque no cumplían con los criterios de búsqueda. A continuación presentamos los resultados de nuestra búsqueda que hemos dividido en dos partes.

**Figura I**  
**Organización de todos los trabajos clasificados y analizados**



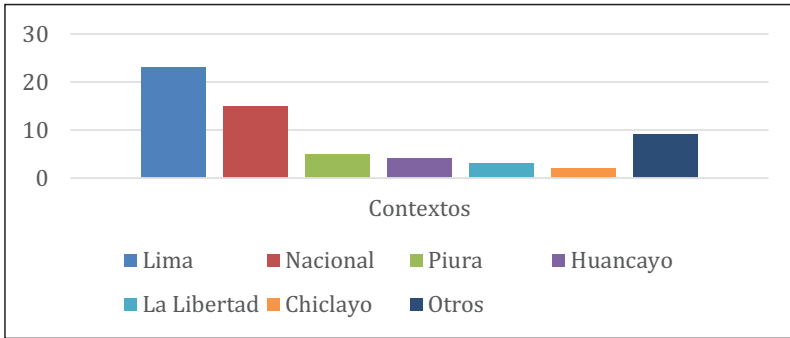
*Nota:* Todos los datos, tanto de tesis como de artículos, datan desde el año 2012 al 2020. En la búsqueda se han hallado 79 trabajos y se han descartado 18. El rubro otras, de las tesis, se refiere a todas las demás universidades que solo tienen un trabajo respectivamente.



La Figura 1 nos muestra la cantidad detallada de trabajos que hemos logrado hallar. En primer lugar tenemos 40 tesis que se encuentran alojadas en repositorios universitarios. En esta parte, se nota claramente que la Universidad Cesar Vallejo (UCV), con el 55% (n=22), es la que mayor tradición y producción investigadora tiene respecto al *cyberbullying* aunque desde diferentes disciplinas. Le siguen la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP) y la Universidad Ricardo Palma (URP) con el 7.5% (n=3) respectivamente, la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), con el 5% (n= 2) trabajos, la Universidad Oberta de Catalunia (UOC) 2.5% (n=1) y otras universidades del país con el 22.5% (n=9) con un trabajo cada una respectivamente. Es importante señalar que en la tesis del repositorio de la Universidad Oberta de Catalunia se analizan los datos desde el enfoque cualitativo.

En lo que se refiere a los artículos, se han tomado en cuenta 20, de los cuales un 60% (n= 12) son artículos originales, el 30% (n=6) de revisión, el 5% (n=1) una comunicación corta y otra 5% (n=1) un capítulo de libro. En esta parte es importante señalar que las bases de datos que concentran estos trabajos son *Revista Cubana de Pediatría* con el 15% (n=3), *Anales de la Facultad de Medicina* con el 10% (n=2), *Revista Tendencias en Psicología* con el 10% (n=2), *Revista Chilena de Pediatría* con el 10% (n=2), y un 45% (n=9) de revistas como *Propósitos y representaciones*, *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, *Interacciones*, *Pueblo Continente*, *Revista de estudios de la Juventud*, *Revista Cubana de Medicina*, *Medwave*, *Revista Big-Bang Faustiniiano*, *Revista digital EOS*, *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*.

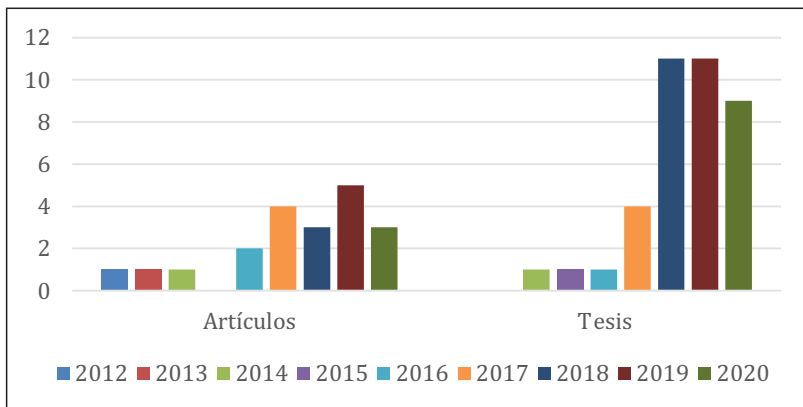
**Figura 2**  
**Contextos nacionales de los trabajos**



*Nota:* Esta figura muestra la cantidad de trabajos que se hicieron en diferentes contextos del país. Los datos se refieren tanto a artículos como a tesis.

La Figura 2 organiza los contextos nacionales dónde se han realizado las investigaciones. Lógicamente, Lima es lidera la lista con el 38.3% ( $n=23$ ) de trabajos realizados en casi todos sus distritos (Los Olivos, Puente Piedra, Carmen de la Legua, San Martín de Porres, callao, El agustino, etc.), le sigue la lista de trabajos que utilizaron macrodatos nacionales con un 25% ( $n=15$ ), Piura con el 8.3% ( $n=5$ ), Huancayo con el 6.6% ( $n=4$ ), La libertad con el 5% ( $n=3$ ), Chiclayo con el 3.3% ( $n=2$ ) y otras 9 regiones con un trabajo cada una y que sumadas hacen el 15% ( $n=9$ ). Es importante señalar que estos resultados están íntimamente relacionados con las universidades que funcionan en estas regiones. Líneas arriba, ya habíamos explicado que la UCV lideraba la investigación en *cyberbullying* y que, tanto sus campos en la costa norte y centro, tenían mucho que ver con estos resultados, especialmente en Lima y las regiones del norte como Piura, la libertad y Lambayeque. Por su parte, la Universidad Nacional del Centro tiene que ver con la producción en Huancayo y Huancavelica.

**Figura 3**  
**Comparación de la publicación de artículos y tesis 2012-2020**



*Nota:* En esta imagen se consigna la producción de artículos y tesis, a nivel nacional, desde el año 2012 al 2020.

La imagen 3 muestra resultados reveladores en cuanto se debe a la publicación en bases de datos y repositorios de artículos y tesis por años. En lo que se refiere a artículos, la tendencia es irregular. Si bien, hallamos publicaciones primigenias desde el año 2012, 2013 y 2014 con 1 artículo, el 2015 no hemos hallado nada. Entre el 2016 y 2017 hay una evolución favorable, pero vuelve a caer el 2018, para subir considerablemente el 2019. Hasta ahora, en el 2020, solo tenemos tres publicaciones.

En lo referido a las tesis, la tendencia es muchísimo más regular. Si bien, entre los años 2014, 2015 y 2016 solo se ha publicado una tesis por año, a partir del 2017 (4) empieza a subir, el 2018 y 2019 tienen 11 trabajos respectivamente. Si bien, en el año 2020 tenemos 9 trabajos, la tendencia sigue siendo positiva. La gran desventaja entre la publicación en un repositorio universitario y una revista indexada es la visibilización. En cuanto a la lengua de publicación, solo (3) artículos fueron publicados

en inglés y 57, entre tesis y artículos, en español. Dentro de los objetivos se ha encontrado que la mayoría de los trabajos se propone describir la relación entre una y otra variable (38), la prevalencia del fenómeno (14), revisión teórica (7) y análisis de datos cualitativos (1).

Tanto artículos como tesis sobre *cyberbullying* se hicieron desde diferentes disciplinas: un 75% (n=45) desde la pedagogía, un 13.3% (n=8) desde el derecho, un 8.3% (n=5) desde la psicología y un 1.6% (n=1) desde el trabajo social.

## Discusión

Los principales hallazgos del trabajo de revisión sobre el panorama de la investigación en *cyberbullying* escolar en el Perú se puede resumir de la siguiente manera: En comparación al resto de Latinoamérica, la tradición investigadora peruana respecto al *cyberbullying* aun es incipiente si la comparamos con países de la región como Brasil, Colombia, Chile o México (Herrera-López, Romera y Ortega Ruiz, 2018; Manguoli et al. 2019; Garaigordobil, 2019; Garaigordobil y Larrain, 2020). Con todo y eso se ha demostrado que, dentro de las universidades que mayor aporta a la investigación de este rubro está la Universidad Cesar vallejo que ha reportado 22 investigaciones, seguida de lejos por la Universidad Nacional del Centro del Perú, la Universidad Ricardo Palma o la Pontificia Universidad Católica del Perú. Creemos que una de las mayores bases de datos que tiene el MINEDU y que explica, de alguna manera el crecimiento de las investigaciones sobre *cyberbullying* es la plataforma SíseVe (2020) que en su último informe ha informado que es el nivel secundario el que ha reportado la mayor cantidad de violencia entre pares, entre estas, el *cyberbullying* con el 55% (n=21912).

Pero este esfuerzo no es suficiente si el resultado de estas investigaciones no es publicado en revistas indexadas para que su

visibilización sea mayor. La mayor parte de los trabajos se quedan en los repositorios universitarios. En cuanto a los años de publicación de los trabajos, tenemos una *etapa magra* con escasa publicación (2014, 2015 y 2016) y otra bastante productiva (2018, 2019 y 2020). Los datos hacen suponer que la tendencia es hacia la alta.

En lo que se refiere a los artículos, se han revisado 20, de los cuales 12 son artículos originales y los demás se reparten entre artículos de revisión, comunicación corta y capítulo de libro. Los resultados muestran una irregularidad de las publicaciones. Entre el 2019 y 2020 solo suman 8 artículos y la tendencia va hacia la baja. Si bien la parte positiva es que son trabajos publicados, en su mayoría, en revistas internacionales, es importante también destacar que la mayoría están escritos en español (solo 3 del total están en inglés), lo que disminuye su pegada a nivel internacional. Habíamos dicho que comparada con los demás países, la investigación sobre *cyberbullying* aun es incipiente, pero si tomamos muy en cuenta el promedio regional, las cosas se equiparan y son menores en comparación a Europa o Estados Unidos (Herrera-López, Romera y Ortega Ruiz, 2018; Manguoli et al. 2019).

En lo que respecta a los contextos de ambos grupos (tesis y artículos), Lima lidera la lista con 23 trabajos en casi todos sus distritos, Piura con 5; Huancayo con 4; La Libertad con 3, Chiclayo con 2 y otras regiones con un trabajo. Cabe señalar que 15 de los trabajos utilizaron macrodatos nacionales, parecidos a los utilizados en Brasil por De Oliveira et al. (2015, 2016). Los objetivos de la mayoría de están en la descripción de la relación entre una y otra variable (38), la prevalencia del fenómeno (14), revisión teórica (7) y el análisis de datos cualitativos (1). Este resultado coincide con el de Herrera-López, Romera y Ortega Ruiz (2018) que habían encontrado la misma incidencia en las investigaciones latinoamericanas. No todos los trabajos se hicieron desde la pedagogía. El reporte indica que se enfocaron desde diferentes disciplinas: 45

trabajos desde la pedagogía (Sandoval et al., 2017; Alvites-Huamaní, 2019; Sánchez y Magaña, 2019) y que coincide con los estudios internacionales de Bellido et al. (2016) y Ruiz-Maza, Sánchez y Salvatierra (2017), por citar algunos ejemplos; 8 desde el derecho, 5 desde la psicología y 1 desde el trabajo social. Lo que indicaría que la investigación del *cyberbullying* no es solo interés exclusivo de la pedagogía o la psicología.

Un dato más, las últimas noticias reportan que, en relación al periodo de pandemia, los índices de *cyberbullying* han crecido de manera exponencial. El confinar a los adolescentes en sus casas y hacer que reciban las clases vía remota ha provocado que la afluencia de los mismos a las redes sociales sea mayor (Espinoza, 2020). Esto supone una nueva línea de investigación (*cyberbullying*, educación y pandemia) que seguramente va a resultar muy productiva.

## Conclusiones

La mayor parte de los trabajos publicados sobre *cyberbullying* y educación en este decenio son tesis (40) y solo 20 artículos. Si bien, la tendencia de las investigaciones va en aumento, aun son muy pocas las publicaciones en revistas indexadas. Dentro de estas pocas publicaciones, solo un pequeño porcentaje se ha escrito en inglés y la mayoría, en español, lo que significa menos visibilización.

Por otra parte, la mayor parte de las investigaciones publicadas se han hecho en la costa centro y norte del país y una pequeña parte de la sierra central. Este resultado está directamente relacionado con las universidades de esas regiones. Por ejemplo, solo una, la UCV, ha copado la mayor parte de estas investigaciones, en comparación a las otras.

Si bien, el panorama de la investigación en este rubro aun es menor

respecto a los otros países latinoamericanos, el número de trabajos desarrollados y en desarrollo va en aumento, por lo menos si tomamos en cuenta los resultados del último trienio.

Finalmente, dados los resultados, notamos que aun tenemos mucho camino por delante para poder estar a la par de países de la región como Chile, Brasil, México o Colombia. Si bien, este tipo de investigaciones son cada vez mayores dentro de los intereses de investigación de las universidades, aun falta mucho trabajo para poder estar al nivel de la región.

### Referencias

- Alvites-Huamaní, C. (2019). Adolescencia, cyberbullying y depresión, riesgos en un mundo globalizado. *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 1 (19), 210-234.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7032614>
- Borja Villanueva, C. A.; Gómez Carrión, C.; Barzola Loayza, M. G.; Hernández, S. M.; Alvarado Muñoz, E. R.; Vílchez Huerto, A. M. y Díaz-Flores, F. (2020). Análisis de la variable acoso escolar: Un aporte desde la producción científica latinoamericana. *Propósitos y representaciones*, 8 (2), e451.  
<https://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.451>
- Buendía, N.; Castaño, C, J.; Cañón, C.; Giraldo, J.; Marín, L.; Sánchez, S. y Suarez, F. (2016). Frecuencia y factores asociados al acoso escolar en colegios públicos. *Psicología desde el Caribe*, 33(3), 312-332.  
[http://www.scielo.org.co/scileo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-417X2016000300312&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scileo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2016000300312&lng=en&tlng=es).
- Chester, K.; Callaghan, M.; Cosma, A.; Donnelly, P.; Craig, W.; Walsh, S. y Molcho, M. (2015). Cross-national time trends in bullying victimization in 33 countries among children aged 11, 13 and 15 from 2002 to 2010.

*The European Journal of Public Health*, 25 (2), 61-64.

De Oliveira, Wanderlei; Silva, Marta; De Mello, Flávia; Porto, Denise; Yoshinaga, Andréa y Malta, Deborah (2015). Causas del bullying: resultados de la Investigación Nacional de la Salud del Escolar. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 23 (2), 275-282.

De Oliveira, Wanderlei; Silva, Marta; Da Silva, Jorge; De Mello, Flávia; Do Prado, Rogério y Malta, Deborah (2016). Associations between the practice of bullying and individual and contextual variables from the aggressors' perspective. *Jornal de Pediatria*, 92 (1), 32-39.

Espinoza, W. (22 de julio de 2020). Peligro que asoma en tiempos de pandemia. En *Diario La República*.  
<https://larepublica.pe/sociedad/2020/07/22/ciberbullying-escolar-en-el-peru-un-peligro-que-asoma-en-tiempos-de-pandemia-acoso-escolar-bullying-clases-virtuales-rddr/>

Hamm, M.; Newton, A.; Chisholm, A.; Shulhan, J.; Milne, A.; Sundar, P.; Ennis, H.; Scott, S. y Hartling, L. (2015). Prevalence and effect of cyberbullying on children and young people: A scoping review of social media studies. *JAMA Pediatrics*, 169 (8), 770-777.

Herrera-López, M.; Romera, E. M. y Ortega-Ruiz, R (2018). Bullinizing y cyberbullying en Latinoamérica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23 (76), 125-155.

<http://www.scileo.org.mx/pdf/rmie/v23n76/1405-6666-rmie-23-76-125.pdf>

Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2009). *Bullying Beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying* (2da edición). Thousand Oaks.

Finkelhor, D., Mitchell, K., & Wolak, J. (2000). Online victimization: A report on the nation's youth. Alexandria, VA. *National Center for Missing and*



*Exploited Children*. <http://unh.edu/ccrc/pdf/CVI138.pdf>

Garaigordobil, M. y Larraín, E. (2020). Acoso y ciberacoso en adolescentes LGTB: Prevalencia y efectos en la salud mental. *Comunicar Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y educación*, 62, 79-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7180601>

Garaigordobil, M.; Mollo-Torrico, J. P. y Larraín, E. (2019). Prevalencia de Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica: una revisión. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 11 (3), 1-18. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.11301>

Garaigordobil. (2018). *Bullying y Cyberbullying: Estrategias de evaluación, prevención e intervención* (1ra edición). UOC. Oberta, UOC Publishing.

García-Maldonado, G. Et ál. (2011). Cyberbullying: forma virtual de intimidación escolar. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 20 (1), 115-130. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v40n1/v40n1a10.pdf>

Gutiérrez-Marco, A. (2015). *Ciberacoso: propuesta de intervención* [tesis de maestría]. Universitat Jaume I. [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/151625/TFM\\_2014\\_gutierrezA%20.pdf?sequence](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/151625/TFM_2014_gutierrezA%20.pdf?sequence)

Lacunza, Ana B.; Contini, E. N.; Caballero, S. V. y Mejail, S. M. (2019). Agresión en las redes y adolescencia: estado actual en América Latina desde una perspectiva bibliométrica. *Investigación y Desarrollo*, 27(2), 6-32. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S012132612019000200006&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012132612019000200006&lng=en&tlng=es).

Laínez Loor, B. M.; Sánchez Cedano, S. J. y Patiño Solís, J. S. (2019). *El cyberbullying y su incidencia en las relaciones interpersonales en los estudiantes de noveno año de educación general básica de la unidad educativa particular "República de Francia" de la ciudad de Guayaquil en el año lectivo 2018 – 2019* [tesis de licenciatura]. Universidad laica Vicente

Rocafuerte de Guayaquil.

Luengo, J.A. (2014). *Guía de recursos didácticos para centros educativos* (1ra edición). Fundación Atresmedia.

Luengo, J.A. (2013): Promover valores y ética en las relaciones digitales: la necesidad de actuar cuanto antes. *Avances en Supervisión Educativa*, 18. Asociación de Inspectores de Educación de España.

Mallmann, C. L.; De Macedo Lisboa, C. S. y Zanatta Calza, T. (2018). Ciberacoso y estrategias de afrontamiento en adolescentes del sur de Brasil. *Acta Colombiana de Psicología*, 21 (1), 13-43.  
<https://dx.doi.org/10.14718/acp.2018.21.1.2>

Mellado, E. & Rivas, J. (2015). Riesgos en el uso de TIC en alumnos de enseñanza básica. El caso de un colegio en Chillán, Chile. *Revista Integra Educativa*, 8(3), 147-166.  
[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1997-40432015000300011&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432015000300011&lng=es&tlng=es).

Mendoza-López, E. (2012). Acoso cibernético o cyberbullying: Acoso con la tecnología electrónica. *Pediatría de México*, 14(3), 133-146.  
<https://www.medigraphic.com/pdfs/conapeme/pm2012/pm123g.pdf>

Menesini, E. et ál. (2012). Acoso cibernético definición entre adolescentes: una comparación entre seis países europeos. *Ciberpsicología, Comportamiento y Social Redes* (13).  
[http://www.researchgate.net/publication/236833681\\_El\\_impacto\\_emocional\\_y\\_las\\_consecuencias\\_del\\_acoso](http://www.researchgate.net/publication/236833681_El_impacto_emocional_y_las_consecuencias_del_acoso)

Olweus, D. (1973). Hackkycklingar och oversittare: forskning om skolmobbing. Estocolmo. *Almqvist & Wiksell*.  
<http://www.worldcat.org/title/hackkycklingar-och-oversittare-forskning-om-skolmobbing/oclc/60927775>

- Olweus, D. (2001). Peer harassment. A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school* (3-20). New York: Guilford Publications.
- Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and some important challenges. *Journal Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751–780. doi:<https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Ortega, R.; Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J. (2007). Cuestionario Cyberbullying. Universidad de Córdoba.  
<https://www.uco.es/laecovi/img/recursos/RFUY4MDDVCZWHkm.pdf>
- Ortega-Reyes, I. y González, D. (2016). El ciberacoso y su relación con el rendimiento académico. *Innovación educativa*, 16(71), 17-38. de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732016000200017&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732016000200017&lng=es&tlng=es)
- Pereira-Neto, A. y Barbosa, L. (2019). Bullying y cyberbullying: controversia conceptual en Brasil: desafíos y tendencias. En *Internet y la salud en Brasil* (225-249), (1ra edición). Springer.
- Real Academia Española (2020). *Diccionario Panhispánico de Dudas*.  
<https://www.rae.es/dpd/ciber->
- Salguero Barba, N. G., Garzón Gonzales, J. A. y García Salguero, C. P. (2017). Acoso escolar, cyberbullying y su impacto socioafectivo y psicológico en los estudiantes de las instituciones educativas. *Boletín Virtual*, 6 (7), 113-123. <https://dialnet.unioja.es/descarga/articulo/6189577.pdf>
- Sánchez Domínguez, J. P., & Magaña Raymundo, L. (2019). Subjetividad y violencia: el cyberbullying en redes sociales / Subjectivity and violence: Cyberbullying in social networks. *Revista Electrónica Sobre Tecnología, Educación Y Sociedad*, 5(9).  
<https://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/702>

- Sánchez-Pardo, L.; Crespo-Herrador, H.; Aguilar-Moya, R.; Bueno Cañigral, F. J.; Aleixandre-Benavent, A. y Valderrama-Zurián, J.C. (2016). *Los adolescentes y el ciberacoso* (1ra edición). Ayuntamiento de Valencia.
- Sandoval Ato, Raúl, Vilela Estrada, Martín A., Mejía, Christian R. y Caballero Alvarado, José. (2018). Riesgo de suicidio asociado con el acoso y la depresión en la escuela secundaria. *Revista chilena de pediatría*, 89 (2), 208-215.  
<https://dx.doi.org/10.4067/s0370-41062018000100209>
- SíseVe MINEDU (2020). Número de casos reportados en el Síse Ve a nivel nacional del 15/09/2013 al 30/11/2020.  
<http://www.siseve.pe/web/>
- Slonje R, Smith P. K. (2008). Cyberbullying: another main type of bullying? *Scand J Psychol*, 49, 147-154.
- Smith P. K. et ál. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *J Child Psychol Psychiatry*, (49), 376-385.
- UNESCO (2019). Behind the numbers: ending school violence and bullying (1st edition). UNESCO Education sector.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- Zych, I.; Ortega-Ruiz, R. y Marín-López, I. (2016). Cyberbullying: a systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies, *Psicología Educativa*, 22 (1), 5-18.



© Los autores. Este artículo es publicado por la revista Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Es de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia atribución no comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.

## Diagnóstico de ingreso en investigación en estudiantes del curso 106 de la Escuela Militar de Suboficiales “Sargento Inocencio Chincá”

Julián Enrique Barrero García

Filiación: Escuela Militar de Suboficiales “Sargento Inocencio Chincá”, Cundinamarca, Colombia  
Magister en Educación Ambiental, Ingeniero Industrial  
Julian.barrero.profesor@emsub.edu.co

Yerife Andrea Parra Orozco

Filiación: Escuela Militar de Suboficiales “Sargento Inocencio Chincá”, Cundinamarca, Colombia  
Magister en Educación, Licenciada en Filosofía y Letras  
Yerife.parra.docente@emsub.edu.co

Rubén Darley Cristancho Cuestas

Filiación: Escuela Militar de Suboficiales “Sargento Inocencio Chincá”, Cundinamarca, Colombia  
Magister en Ciencias del Deporte y la Actividad Física,  
Licenciado en Educación Física

r.cristancho79@gmail.com

Diego Alejandro Sanabria Peña

Filiación: Escuela Militar de Suboficiales “Sargento Inocencio Chincá”, Cundinamarca, Colombia  
Maestrante en Desarrollo y Gerencia Integral de Proyectos,  
Ingeniero Mecánico

proyectosformales@emsub.edu.co

Recibido 9 de mayo 2021

Aprobado 5 de junio de 2021

### Resumen

El presente artículo de investigación pretende dar a conocer una interpretación y análisis frente al diagnóstico realizado al iniciar la formación en el área de Investigación con los estudiantes del curso 106 de la Escuela Militar de Suboficiales la Escuela “Sargento Inocencio Chincá” durante el segundo semestre del 2020. Se utiliza una metodología de tipo mixta exploratoria, mediante el instrumento de la encuesta, la cual se aplicó de manera virtual a una población de cien estudiantes con el objetivo de conocer los conocimientos previos en relación a la investigación, ya que dentro de los saberes que hacen parte de su formación se encuentra la investigación durante los tres primeros semestres de formación que reciben en la institución; con el objetivo de direccionar los procesos educativos hacia la construcción de una propuesta y proyecto de investigación. Este diagnóstico es parte

importante frente a la labor del docente, ya que mediante este se pueden programar y establecer los contenidos temáticos adecuados, la práctica y desarrollo de actividades que fortalezcan y enriquezcan el perfil profesional del futuro cabo tercero del Ejército Nacional de Colombia. Así mismo se generan propuestas de alcance frente a impartir un conocimiento pertinente y no repetitivo con miras a la calidad educativa.

**Palabras Clave:** Ejército Nacional, Formación Militar, Investigación Formativa, Proyecto de Investigación, Diagnóstico.

### **Diagnosis of entry in investigation in students of course 106 of the Military school of suboficiales Sargento Inocencio Chincá. Colombia.**

#### **Abstract:**

This research article aims to present an interpretation and analysis of the diagnosis made when starting training in the Research area with students of course 106 of the Military School of Non-Commissioned Officers, the School "Sargento Inocencio Chincá" during the second semester of 2020. An exploratory mixed-type methodology is used, through the survey instrument, which was applied virtually to a population of one hundred students with the aim of knowing the previous knowledge in relation to the research, since within the knowledge that is part of their training is research during the first three semesters of training they receive at the institution; with the objective of directing the educational processes towards the construction of a proposal and research project. This diagnosis is an important part of the teacher's work, since through it the appropriate thematic content, practice and development of activities can be programmed and established that strengthen and enrich the professional profile of the future third corporal of the Colombian National Army. Likewise, outreach proposals are generated in front of imparting pertinent and non-repetitive knowledge with a view to educational quality.

**Keywords:** National Army, Military Training, Formative Research, Research Project, Diagnosis.

## **Introducción**

La investigación formativa tiene un rol importante en la formación de los estudiantes en la Escuela Militar de Suboficiales “Sargento Inocencio Chincá” ya que al ser una institución de educación superior debe desarrollar procesos de ciencia y tecnología, por lo cual se enmarca en los planes de estudios de los diferentes programas académicos con los que cuenta la institución, y uno de ellas es el área de la investigación, esto con el fin de que los estudiantes desarrollen competencias frente a la formulación y diseño de proyectos desde los cuales puedan dar solución a problemáticas y situaciones que identifiquen en su contexto inmediato, al igual que en las comunidades en donde sean asignados al egresar de la institución y hagan parte activa del Ejército Nacional de Colombia.

El realizar un diagnóstico sobre los conocimientos previos y la experiencia que tienen los estudiantes en investigación permite mejorar los procesos pedagógicos y responder a las necesidades reales desde los contenidos en los saberes (asignaturas) de investigación y en el desarrollo e implementación de estrategias pedagógicas y didácticas por parte del docente para la enseñanza de estos, generando un aprendizaje activo y significativo que fortalezca el perfil profesional del Suboficial. (Marí, 2001) menciona que el diagnóstico educativo es un proceso de indagación, que permite realizar una intervención desde las bases epistemológicas y metodológicas para el mejoramiento de la educación que se imparte a los estudiantes.

Teniendo presente la diversidad cultural que caracteriza a la institución, ya que los estudiantes que ingresan semestralmente a esta provienen de todas partes de Colombia, se planteó esta investigación, ya que se ve la

necesidad de comprender y entender al estudiante que proviene de regiones y zonas remotas en donde el acceso a la educación, la tecnología y demás, es difícil, y el compromiso que tiene la Escuela Militar de Suboficiales “Sargento Inocencio Chincá” basado en un mejoramiento continuo en el que puedan evaluarse las debilidades y fortalezas y así, puedan darse unos contenidos curriculares pertinentes al contexto. De igual manera y en forma más precisa se busca también en los estudiantes que obtengan un conocimiento claro en la investigación para su aplicabilidad en su rol profesional.

Colombia es un país donde se presentan diferentes problemáticas y conflictos ambientales, sociales, culturales y tecnológicos, al ser el Ejército Nacional una fuerza pública no solo se pretende cumplir con la misión institucional de seguridad y defensa, sino también de aportar al desarrollo, solución y mejoramiento de estas situaciones, ya que el personal militar al tener relación directa con la población civil, reconoce e identifica estas necesidades y desde sus conocimientos adquiridos en investigación durante el tiempo en que se formó en la Escuela Militar de Suboficiales, podrá generar ideas, proyectos y propuestas y así convertirse en un actor y agente de cambio y apoyo para estas poblaciones. (Buisán y Marí, 2001) abordan el diagnóstico educativo como un proceso que describe, clasifica, predice y explica el comportamiento de un sujeto en un contexto educativo determinado, esta actividad permite dar una mejor orientación pedagógica para el proceso enseñanza – aprendizaje.

El mundo está en constante cambio y la educación debe responder a esto, por lo cual el diagnóstico inicial que se realiza en investigación para la formación del Suboficial aporta a la búsqueda y alcance constante de la calidad educativa, esto permite que la institución sea reconocida por su compromiso social y el cumplimiento de los fines de la educación.

De acuerdo a lo anterior este diagnóstico inicial se realiza en investigación ya que permite realizar también un ajuste curricular, en el cual también esté presente el identificar las inteligencias múltiples, estilos de aprendizaje, habilidades, capacidades y destrezas del estudiante, evitando así una



deserción estudiantil y generando un gusto e interés por la investigación formativa.

## **Revisión de la Literatura**

### **Diagnóstico en Educación**

El diagnóstico en educación permite entender y comprender las diferencias y deficiencias que se presentan en el contexto educativo para establecer y proponer sugerencias, estrategias e intervenciones desde la práctica pedagógica, generando así un camino de corrección y alineación frente al desarrollo de la educación que se recibe en la institución. Según lo menciona (Sanz y Sobrado, 1998), las características fundamentales en el diagnóstico en el contexto educativo permite recolectar información para analizar e interpretar las competencias básicas que tienen los estudiantes y así mismo efectuar y mejorar las que debe tener el profesional que forma la institución educativa.

Esta investigación permitió a la Escuela Militar de Suboficiales “Sargento Inocencio Chincá” generar un interés, descubrimiento e interpretación del proceso de aprendizaje de los estudiantes desde la investigación formativa, ya que así, se puede construir un currículo flexible pensando en el estudiante, en sus capacidades intelectuales y cognitivas, detectando limitaciones, deficiencias y vacíos académicos que deben mejorarse para el desarrollo pertinente frente a las competencias que debe adquirir el Suboficial del Ejército Nacional de Colombia.

La institución educativa y todos los procesos que en ella se desarrollan intervienen en el aprendizaje de los estudiantes y en el cumplimiento de los resultados académicos que se espera alcancen, la institución y el personal directivo, debe presentar también un compromiso e interés por brindarle al estudiante una infraestructura, medios y entornos adecuados para el desarrollo eficiente del proceso educativo que recibe.

(Herr y Cramer, 1996) mencionan que la finalidad que tiene una

intervención educativa permite desarrollar en las personas determinadas competencias que afrontar y responder a las exigencias del ámbito laboral. Todo este conjunto de acciones que se han identificado y por las cuales se aplicó este diagnóstico inicial en investigación aporta a la calidad educativa de la institución, ya que se pueden ajustar los programas académicos, contenidos, proyecto educativo institucional y todo aquel aspecto pedagógico para adaptarse a las necesidades del estudiante, los retos que debe asumir al ingresar de la institución y ofrecerle al docente las herramientas bases para promover un proceso de aprendizaje significativo en el estudiante.

De acuerdo a lo anterior el proceso de enseñanza – aprendizaje a través de un diagnóstico inicial, genera una adecuación curricular, desde la Escuela Militar de Suboficiales; es importante señalar, que de igual manera dentro del proceso de formación los docentes tienen en cuenta los estilos de aprendizaje, las inteligencias múltiples, las habilidades del estudiante y la diversidad cultural que se presenta en el aula.

Así mismo desde la formación en investigación, no solo se tiene en cuenta la teoría, sino también, la práctica y las estrategias lúdicas en clases para interiorizar la información aprendida, estas se aplican a las inteligencias múltiples, presentadas desde la didáctica, la lúdica y el arte, ello con el fin para que el estudiante siempre tenga agrado y sea un proceso que disfrute durante la formación en la investigación; luego con las habilidades y diversidad cultural que es un aspecto adicional e importante en la institución al contar con estudiantes de todas las regiones de país lo que genera en la investigación un aprendizaje interdisciplinario.

Estos puntos mencionados desde la intervención del diagnóstico inicial en investigación, generan una respuesta frente a las necesidades de la educación, en este caso en el contexto militar y más precisamente en la formación en la investigación del Suboficial del Ejército Nacional de Colombia.

## Métodos y materiales

La metodología que se utilizó en este proceso de investigación fue de tipo cualitativa, considerándola como lo expresa Lincoln y Denzin (1994), como un campo interdisciplinar y transdisciplinar, que se presenta en las ciencias sociales y humanas y que se construye a través de múltiples posiciones éticas y políticas interpretando la experiencia humana. Para Le Compte (1995) la investigación cualitativa es una categoría que se desarrolla en diseños de investigación a través de la observación utilizando diferentes técnicas que permitan describir y analizar la conducta, experiencia y realidad del momento frente los hechos que se estén investigando.

De igual manera se consideró a la investigación exploratoria, ya que esta tiene como finalidad profundizar y examinar el tema de investigación que se esté estudiando, cuando existen algunas dudas o ideas que requieran ser despejadas. (Hernández et al, 2006). El instrumento que se aplicó fue la encuesta la cual se llevó a cabo en una aplicación a 100 estudiantes del curso 106 de Suboficiales, quienes la respondieron de manera virtual, cabe mencionar que se presenta una interculturalidad en este proceso educativo ya que son estudiantes que provienen de todas las regiones de país, contando así con una riqueza cultural y un conocimiento amplio desde las diferentes experiencias de vida y formación académica. La encuesta según (García, 1993) es una técnica que utiliza procedimientos estandarizados para ser desarrollados en un proceso de investigación, recolectando, analizando y comprendiendo diferentes datos frente a una población determinada en la cual se explican unas características puntuales que se requieran conocer para aportar al tema de investigación.

La finalidad del diagnóstico inicial que se realizó pretendía conocer la formación académica, experiencia, concepciones e interés que tienen los estudiantes por la investigación, ya que es un área establecida en el plan de estudio de los programas académicos que cursan en la institución, y durante los dos años que estudian en los tres primeros semestres ven la asignatura de formación cultura para la investigación, seminario de

investigación y prácticas de investigación, por lo cual se busca impartir un conocimiento acorde a los intereses, necesidades y al fortalecimiento del perfil profesional del Suboficial del Ejército Nacional de Colombia.

La encuesta se aplicó mediante un formulario de Google, en donde los estudiantes daban respuesta a múltiples opciones de acuerdo a las preguntas propuestas, las cuales se presentan a continuación:

1. ¿Posee un título técnico?  
Sí \_\_\_ No \_\_\_
2. ¿Posee un título tecnológico?  
Sí \_\_\_ No \_\_\_
3. Durante algún proceso formativo de educación (Colegio, instituto técnico y/o tecnológico, institución de educación superior) ¿recibió formación en Investigación y/o formulación de proyectos?  
Sí \_\_\_ No \_\_\_
4. De acuerdo a las siguientes opciones. ¿Con cuál palabra asocia el concepto de investigación? (Puede seleccionar varias opciones.)  
Científico \_\_\_ Descubrimiento \_\_\_ Problema \_\_\_ Solución \_\_\_  
Invento \_\_\_
5. ¿Considera que tiene afinidad o gusto por la investigación?  
Sí \_\_\_ No \_\_\_
6. ¿Tiene conocimiento sobre los significados de los términos: Innovación, Creatividad y Emprendimiento?  
Sí \_\_\_ No \_\_\_
7. ¿Considera que tiene buena escritura o redacción y por ende ortografía?

Sí \_\_\_ No \_\_\_

8. El uso y aplicación de la tecnología y del paquete de office (Word, Excel y Power Point) Considera es:  
Bueno \_\_\_ Regular \_\_\_ No tengo conocimiento sobre ello \_\_\_
9. ¿Tiene conocimiento sobre las normas APA?  
Sí \_\_\_ No \_\_\_
10. ¿Considera que la investigación es importante para su formación como Suboficial del Ejército Nacional de Colombia?  
Sí \_\_\_ No \_\_\_
11. ¿Conoce sobre buscadores académicos o bases de datos, para lectura de artículos, libros y búsqueda tecnológica?  
Sí \_\_\_ No \_\_\_

La población a la que se le aplicó el instrumento de investigación fueron estudiantes, quienes ingresaron a la Escuela Militar de Suboficiales Sargento Inocencio Chincá a mediados del mes de septiembre del 2020, para recibir formación académica y militar durante dos años y alcanzar el grado de Cabo Tercero en el cual inicia la jerarquía del Suboficial del Ejército Nacional de Colombia.

Entre las características interculturales que se mencionaban anteriormente, permiten que se presente una riqueza conceptual, educativa, de experiencia y formativa, lo cual va a permitir que se mejoren los procesos curriculares y pedagógicos en la institución a nivel de investigación para alcanzar la calidad educativa. Estos estudiantes tienen una edad entre 16 y 24 años, lo cual hace que sea una población activa, joven y que entiende y se adapta a los retos que la sociedad del conocimiento impone.

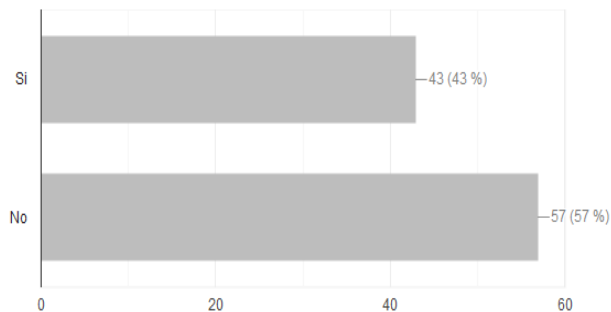
La aplicación de la encuesta se realizó en la primera clase del saber (asignatura) formación cultura para la investigación, lo cual permitió realizar el diagnóstico inicial de los estudiantes, esto permitió que los docentes adapten el Syllabus o plan de área a las necesidades, vacíos académicos e intereses de los estudiantes.

La investigación formativa en la Escuela Militar de Suboficiales es teórica practica lo que brinda que la experiencia y la practica pedagógica se base en la innovación, creatividad, tecnología y emprendimiento. Permitiendo de este modo, que sean espacios de aprendizaje en el que el conocimiento se construya desde la realidad.

## Resultados

### **Figura 1**

*Pregunta 1. ¿Posee un título técnico?*



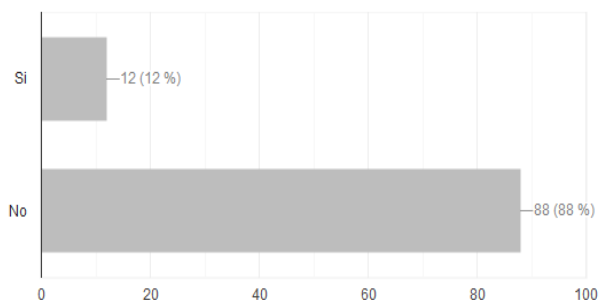
Fuente: Los autores

De acuerdo a los resultados presentados en la grafica donde el 57% expresa que no posee un título técnico, ello lleva a establecer que sus conocimientos se encuentran en el grado básico de la media vocacional y que por ende sus conocimientos en el área de saberes de investigación son más bajos, que los que sí expresan tener un título técnico, porcentaje que se haya en un 43%. Los anteriores resultados sirven de base para el docente al inicio del saber en primer nivel, para no dar por hecho conocimientos previos y los estudiantes no trabajen los contenidos sobre vacíos que puedan llevarlos a una propuesta de investigación obsoleta o mal planteada.

Uno de los objetivos esenciales de la propuesta de investigación es que sea dada desde la socialización de cada grupo conformado en el aula y que sea desde un dialogo coherente y reflexivo desde diferentes concepciones y experiencias de los estudiantes. Es así, como Henríquez y Zepeda (2003) afirman que “Las investigaciones se originan de las ideas que surgen de experiencias individuales o colectivas, lecturas de material, observación de eventos, creencias, pensamientos, problemas del diario vivir” (p.23).

### ***Figura 2.***

#### ***Pregunta 2. ¿Posee un título tecnológico?***



Fuente: Los autores

Un título tecnológico en Colombia, comprende un tiempo de formación más prolongado que el que se obtiene en un técnico, que sólo se establece en un año. De este modo, los resultados arrojan que tan solo un 12% tiene un título tecnológico, después de su formación en la media vocacional frente a un 88% que no lo ha tenido.

Hasta el momento las preguntas 1 y 2, pretenden clasificar todo estudio posible adicional que haya podido tener el estudiante antes de su ingreso a la escuela militar, llevando a inferir que el 55% de los estudiantes que ingresan a formarse como futuros suboficiales del ejército, sí han tenido una formación adicional en educación, fuera de la media vocacional que es un requisito necesario e indispensable para la inscripción en la formación como suboficial del Ejército Nacional de Colombia.

Este resultado de indagación de conocimientos previos, permite evidenciar la existencia de estos en distintas áreas en los estudiantes lo que podría llegar a fortalecer y enriquecer los diálogos y reflexiones entorno a la propuesta de investigación que van proponer.

De otro modo, también le permite al docente no dar por hecho en su totalidad un conocimiento previo en temas con relación a las áreas de investigación.

Es así que una investigación plantea el siguiente argumento:

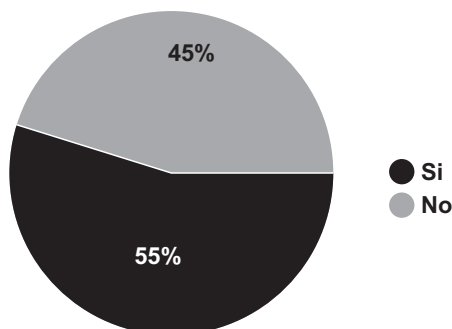
...si no tenemos en cuenta los conocimientos previos antes de abordar los nuevos, y estos son pobres, podemos prever fácilmente las consecuencias en el alumnado: aquellos estudiantes que se esfuerzan poco, tendentes a un aprendizaje superficial, seguramente se vayan a casa con unas ideas aprendidas de memoria y sin un significado asociado; aquellos



que traten de obtener un aprendizaje más significativo, echarán mano de sus esquemas previos para añadirles lo nuevo o para construir otros diferentes. El resultado no es el deseado en ninguno de los dos supuestos, y la manera de solventarlos no es la misma por eso es necesario explorar el estado de sus conocimientos previos, para diagnosticar en qué caso nos encontramos y poner el tratamiento adecuado. (Marfull, 2012. p.4).

***Figura 3.***

***Pregunta 3. Durante algún proceso formativo de educación (Colegio, instituto técnico y/o tecnológico, institución de educación superior) ¿recibió formación en Investigación y/o formulación de proyectos?***



Fuente: Los autores

La pregunta planteada, que ya es de modo más específica referente a los conocimientos previos en el área de Investigación, da como resultado un 55% donde se afirma que, si se recibió formación en referencia a la investigación, frente a un 45% que establece que no recibió formación en esta área.

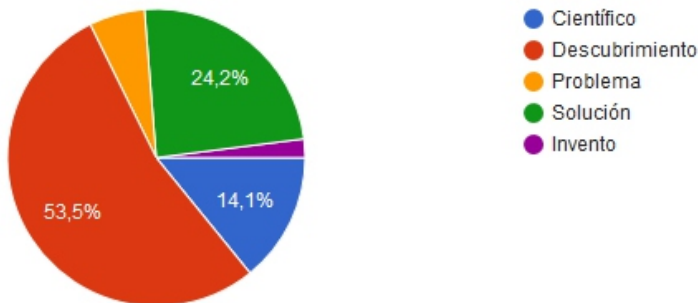
Lo anterior presenta ante el docente que, aunque tiene un 5% más de

quienes han recibido formación en temas de investigación, ello no lo puede llevar a dar como resultado unos conocimientos previos en la totalidad del grupo, esto presenta de forma clara que es necesario cimentar los contenidos curriculares, actividades y tipos de evaluación, desde la concepción y fundamentos básicos para todos.

Cuando las ideas previas son inexistentes o paupérrimas, hay que ponerle solución consiguiéndolas antes de abordar las nuevas; en el caso de que sí existan, pero sean desordenadas, inconexas o erróneas, habría que desarrollar actividades específicas que corrijan esos problemas también antes de empezar con las nuevas. (Marfull, 2012. p.4).

***Figura 4.***

***Pregunta 4.*** De acuerdo a las siguientes opciones. ¿Con cuál palabra asocia el concepto de investigación? (Puede seleccionar varias opciones.)



Fuente: Los autores

Sí se toma la definición del concepto de Investigación desde la interpretación universal más básica, como la Real Academia de la Lengua. RAE (2020) encontramos lo siguiente: “I. f. Acción y efecto de investigar. I. f. investigación que tiene por fin ampliar el conocimiento científico, sin perseguir, en principio, ninguna aplicación práctica” Ello lleva plantear que todos los conceptos que se proponen en las opciones

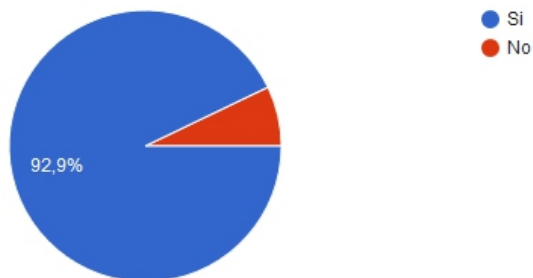
de la pregunta son afines al término de Investigación, por lo tanto, no se le dio un valor particular a cada opción.

De acuerdo a las opciones dadas en la pregunta para establecer que palabra asocian más con el concepto de investigación los estudiantes responden en el siguiente orden de mayor a menor. Evidenciando en primer lugar el concepto de Descubrimiento con un porcentaje del 53,5%; en segundo lugar, se encuentra el concepto de Solución con un porcentaje del 24,2%, en tercer lugar, el concepto de Científico con un porcentaje del 14,1%; en cuarto lugar, se haya el concepto de Problema con un porcentaje del del 6,2% y en un último lugar esta el concepto de Invento con un porcentaje del 3%.

Los resultados anteriores permiten evidenciar que cada estudiante respondió desde su propia experiencia con relación al término de investigación.

***Figura 5***

***Pregunta 5. ¿Considera que tiene afinidad o gusto por la investigación?***



*Fuente: Los autores*

El resultado de esta pregunta, permite en el docente evidenciar un aspecto motivacional de actitud con el estudiante que se va a encontrar en el aula de la clase o desde la virtualidad, (sea el caso).

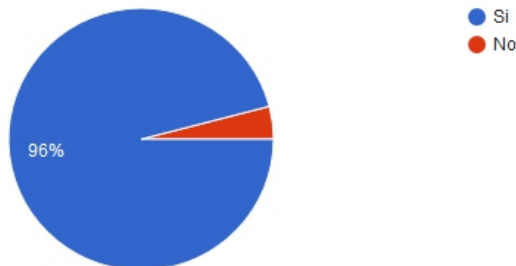
Lo cual refleja de manera positiva que el 92,9% tiene una afinidad y gusto por la investigación, este diagnóstico inicial, también deja un claro reto para el docente y es frente a ese 7,1% de estudiantes en el saber de investigación (asignatura y/o materia) que se u

Por lo anterior, representará para el docente un trabajo consciente e intencional, sobre las herramientas didácticas y estratégicas que utilizará para sacar de dicha actitud no recomendable a ese 7.1% de estudiantes al iniciar el proceso de formación en la investigación.

De igual forma, el trabajo del docente debe siempre activo y constante para mantener, reafirmar y fortalecer ese 92,9% de estudiantes que dan inicio a su formación con gran motivación hacia la investigación y que durante el proceso no decaiga su actitud, ya que será quienes impulsaran al resto de sus compañeros en ese proceso formativo.

### ***Figura 6.***

**Pregunta 6.** Tiene algún conocimiento sobre los significados de los términos: ¿Innovación, Creatividad y Emprendimiento?



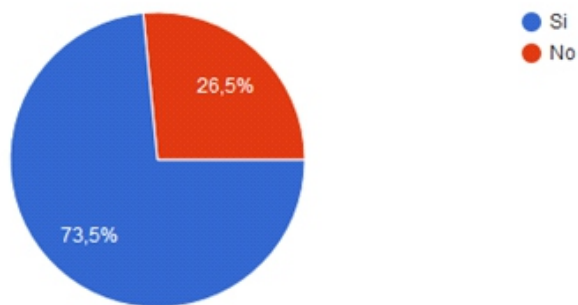
Fuente: Los autores

Los resultados permiten observar que el porcentaje mayor que es de un 96% afirma que los estudiantes al ingresar sí tienen conocimientos frente a los conceptos de Innovación, Creatividad y Emprendimiento, frente a un 4% que afirma no tenerlo.

Desde la Unidad de Investigación de la Escuela Militar de Suboficiales “Sargento Inocencio Chincá” lo conceptos de Innovación, Creatividad y Emprendimiento tienen gran importancia, ya que se encuentran inmersos dentro de los contenidos curriculares de los saberes de Investigación. Por ello se realiza la pregunta referente a estos conceptos lo cual le permitirá al docente evidenciar si hay una noción en la definición de dichos términos en los estudiantes que ingresan. Es así como desde la investigación sobre el *Estudio sobre la importancia de los conocimientos previos del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Expone que: “Tan importante es que los estudiantes tengan conocimientos previos adecuados, como que estén disponibles y sepan relacionarlos, emplearlos en la construcción de los nuevos” (Marfull, 2012. p.4)

**Figura 7**

**Pregunta 7.** *¿Considera que tiene buena escritura o redacción y por ende ortografía?*



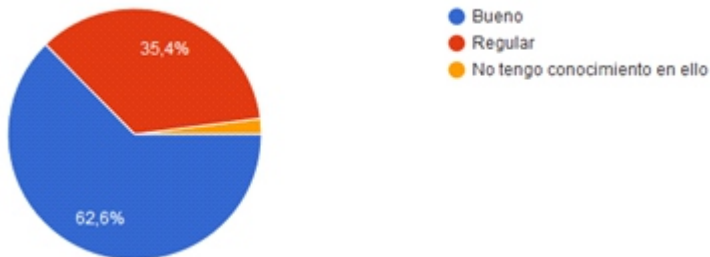
Fuente: Los autores

El 73% de los estudiantes considera que tienen buena escritura, redacción y ortografía, comprendiendo que estas habilidades y conocimientos vienen de una formación académica anterior, aunque el 26,5% reconoce que no tiene las mismas destrezas, se presenta que durante la formación académica que reciben los estudiantes en la Escuela Militar de Suboficiales desarrollan los saberes (asignaturas) de

habilidades comunicativas y expresión oral y escrita, como lo menciona (Muñoz, 2009) Las personas son capaces de transmitir diferentes mensajes, ideas y emociones a través de diferentes señas, gestos y miradas, al tener esto un significado le permite a las demás personas entender el mensaje o lo que se quiera expresar, por lo cual desde estos saberes se aporta a mejorar la escritura, lectura y la forma en que comunican la información, comprendiendo la importancia que tienen estos procesos en el ámbito profesional en el cual se desenvuelve el Suboficial desde las unidades y áreas tanto de operación como administrativas desde las que ejercen la profesión.

### ***Figura 8***

**Pregunta 8.** *El uso y aplicación de la tecnología y del paquete de office (Word, Excel y Power Point) Considera es: Bueno, Regular, No tengo conocimiento de ello.*



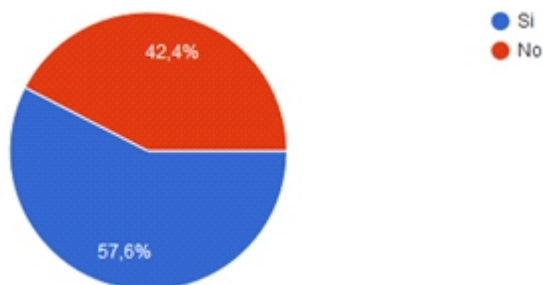
*Fuente: Los autores*

En la actualidad el mundo vive en una sociedad del conocimiento y una era digital, en la cual los jóvenes demuestran las habilidades y destrezas para el uso y aplicación de diferentes herramientas tecnológicas para el entrenamiento y la educación, en estos tiempos de COVID-19 las instituciones educativas tuvieron que adaptarse a la nueva realidad y llevar los procesos educativos a prespecialidad asistida por las tecnologías de la información y comunicación TIC, y han sido los estudiantes quienes han respondido de la mejor manera a este reto.

Aunque se tiene presente el contexto social de los estudiantes de la Escuela Militar de Suboficiales “Sargento Inocencio Chincá” los cuales provienen de todas las regiones del país, y en las cuales en algunas se presenta la carencia de no contar con equipos tecnológicos y acceso a internet, por lo cual el 35,4% de estos estudiantes presentan como respuesta el uso regular y aplicación de herramientas tecnológicas, a un que el 62,6% tiene un buen dominio de estas herramientas se convierten en apoyo para los otros estudiantes, desarrollando así también un trabajo en equipo y colaborativo, ya que en el proceso de investigación formativa se presenta el uso y aplicación de diferentes herramientas informáticas para el diseño y formulación de proyectos. Las plataformas digitales y los escenarios virtuales se convierten en espacios de interacción y relación para el desarrollo de las dimensiones sociales e individuales en los estudiantes, esto genera investigación educativa. (Martínez, Lozano y Sauleda, 2008).

**Figura 9**

**Pregunta 9.** ¿Tiene conocimientos sobre las normas APA?



Fuente: Los autores

Desde la Unidad de Investigación de la Escuela Militar de Suboficiales “Sargento Inocencio Chincá” se establecen los lineamientos para la formulación y diseño de los proyectos formativos que realizan los estudiantes durante la formación académica en los saberes (asignaturas)

de investigación, por lo cual el conocimiento previo y tal vez manejo de las normas APA es importante. Las normas APA son estándares creados por la American Psychological Association, con el fin de unificar la forma de presentación de trabajos escritos a nivel internacional, diseñadas especialmente para proyectos de grado o cualquier tipo de documentos de investigación (Orientación Universia, 2011) Esto es útil de igual manera para que los docentes generen estrategias pedagógicas y didácticas para la enseñanza de estas normas. Comprendiendo que el 57,6% de los estudiantes conocen sobre las normas APA y el 42,4% responde que no, se comprende la necesidad de actualización, enseñanza y práctica en el uso correcto de las normas APA para el desarrollo de los trabajos académicos.

### ***Figura 10***

**Pregunta 10.** *¿Considera que la investigación es importante para su formación como Suboficial del Ejército Nacional de Colombia?*



Fuente: Los autores

La investigación tiene un rol importante en el desarrollo operacional, académico y administrativo del Ejército Nacional de Colombia, ya que es a través de esta que se logra el cumplimiento de los objetivos, frente a la seguridad y defensa del territorio colombiano, al igual que implementar la innovación y creatividad frente a la generación de propuestas y proyectos que mejoren las necesidades de la institución y

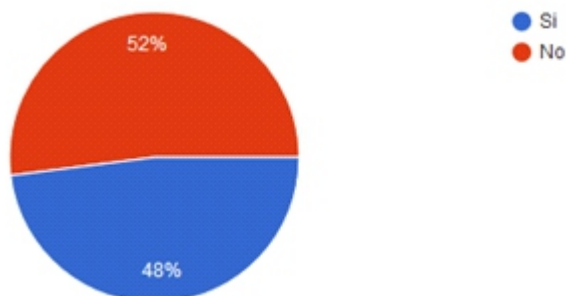


el aportar a la solución de problemáticas sociales, ambientales, culturales y tecnológicas que se presenten en las diferentes comunidades donde el Ejército Nacional hace presencia.

Ander-Egg (1992) afirma que la investigación es un procedimiento reflexivo, sistemático, crítico y controlado que tiene como finalidad el descubrir e interpretar los hechos, fenómenos, las relaciones y leyes en un determinado ámbito. Desde la Escuela Militar de Suboficiales “Sargento Inocencio Chincá” la investigación se desarrolla en la formación académica de los estudiantes permitiendo que ellos generen y propongan diferentes ideas frente a la formulación de propuestas de investigación para intervenir en necesidades que identifican en su contexto inmediato. Comprendiendo que al egresar de la institución serán actores de cambio y aporte al desarrollo del país y la sociedad, por lo cual el 100% de los estudiantes responde que si es importante la investigación en su proceso académico.

### **Figura 11**

**Pregunta 11.** *¿Conoce sobre buscadores académicos o bases de datos, para lectura de artículos, libros y búsqueda tecnológica?*



Fuente: Los autores

El uso de buscadores académicos en la formación en investigación en la Escuela Militar de Suboficiales “Sargento Inocencio Chincá” es un aspecto importante a tener en cuenta, ya que se tienen bases de datos desde los cuales los estudiantes pueden realizar la consulta de diferentes documentos y materiales educativos para la solución de las actividades académicas que desarrollan en los diferentes saberes, así mismo para encontrar alternativas, mejoras y generar nuevo conocimiento desde las propuestas de investigación que desarrollan, aunque el 52% de los estudiantes no conoce ni maneja estos buscadores académicos se requiere de capacitación y enseñanza para el correcto uso de estos para aportar a la mejora académica del estudiante y el 48% restante puede afianzar los conocimientos previos que tiene. Como lo menciona (Mann, 2001), en estos tiempos digitales y de comunicación virtual el aprendizaje está disponible en todo momento y lugar para todos.

## Discusión

La realización de un diagnóstico inicial en los estudiantes de primer nivel permitió al docente del área de investigación y a la institución establecer unos presaberes e informar en qué nivel de conocimientos específicos se encuentran los estudiantes al dar inicio en su formación investigativa. El objetivo de la Escuela Militar de Suboficiales y más específicamente desde la Unidad de Investigación es tomar la información que arrojan los resultados para fortalecer y retroalimentar el saber (asignatura) de primero militar denominado *Formación de la Cultura Investigativa*.

Dicha información, no repercute en establecer en los Syllabus y sus contenidos temáticos algún concepto o temática dada por hecho, la información de los resultados permite más precisamente al docente dar un conocimiento y percepción de la diversidad de conocimientos que integran sus grupos al encontrarse con estudiantes que ya poseen una formación adicional a la media vocacional, ya que en las encuestas

realizadas se encuentra un gran número de estudiantes con una preparación técnica y tecnológica lo cual enriquecerá de manera asertiva el proceso formativo en investigación al hallarse una gran diversidad de conocimientos que podrá aprovechar en la formulación y proyectos de investigación.

El proceso de un diagnóstico inicial, también permite ahondar en la parte actitudinal del estudiante y este mecanismo fue aprovechado en esta ocasión de manera anónima para conocer un poco más acerca de su actitud frente a la investigación, independientemente de su resultado es el docente en este caso el gran protagonista, pues es quien debe poner a prueba sus conocimientos con total disciplina en la búsqueda de pedagogías y estrategias didácticas para que la formación en el área investigativa sea de total agrado y gusto para el estudiante y ello pueda conllevar a la propuesta y proyectos de investigación argumentados teóricamente, con pertinencia y llevados a la aplicabilidad para que arrojen resultados efectivos y acordes a las necesidades y problemáticas del contexto militar.

El desarrollo de habilidades comunicativas y escritas en los estudiantes ha sido uno de los aspectos a mejorar, reconociendo debilidades ya que no presentan una fluidez verbal y una redacción pertinente para la formación tecnológica a la cual ingresan, al identificar esto se genera un apoyo y actualización temática en los syllabus acorde a las necesidades del estudiante y que este pueda mejorar su escritura y forma de comunicación verbal, ya que en el ámbito profesional del suboficial este debe impartir y comunicar ordenes, liderar pelotones y equipos interdisciplinarios no solo con soldados, sino con profesionales de otras áreas del conocimiento. De igual manera debe emitir escritos e informes en los cuales presente información y datos de acuerdo a sus funciones militares, es por ello que este diagnóstico permite la mejora continua de la expresión oral y escrita y las habilidades comunicativas.

Las tecnologías de la información y comunicación hacen parte importante de la formación del Suboficial del Ejército Nacional de Colombia, ya que este debe responder a los retos que la era del conocimiento y digital le impongan, desde este aspecto se debe tener en cuenta la capacitación, formación y actualización en manejo de herramientas informáticas y telemáticas, a un que se presenta en la comunidad educativa que hay estudiantes que provienen de regiones del país en donde el acceso a la tecnología no es fácil, la presente investigación permite que se reconozca esto para que se aborde un desarrollo pedagógico por parte del docente de acuerdo al conocimiento del estudiante, sin pretender generar en él un temor frente uso de herramientas y equipos tecnológicos, en cambio que haya un gusto por aprender y desenvolverse en con estas herramientas aplicadas a la educación.

En investigación es importante conocer y aprender sobre el uso y aplicación de las normas APA para el diseño y formulación de proyectos, aunque existen otras normas para la generación de informes y documentos, desde la Escuela Militar de Suboficiales se aplican las APA, por lo cual se identificó que los estudiantes no tienen un conocimiento y experiencia con estas normas, los docentes con ello pueden desarrollar estrategias pedagógicas para la enseñanza de las mismas aplicadas al desarrollo de la propuesta de investigación que generan durante la formación académica, de igual forma es importante el aprendizaje en este aspecto ya que no solo es para investigación, si no que responden de manera pertinente al desarrollo de las actividades y trabajos en los otros saberes de las tecnologías en las que se forman. Así mismo los docentes deben actualizarse frente a las versiones y cambios que sufran estas normas APA para mantener un aprendizaje pertinente con los estudiantes.

La Investigación es un área de profesional importante en la formación

del Suboficial del Ejército Nacional de Colombia, ya que es en esta, desde la cual se responde a las necesidades, problemáticas y situaciones que se presentan en la institución y que tienen relación directa con el actuar del personal militar, por lo cual el diseño de propuestas de investigación a nivel social, ambiental, cultural, tecnológico y de armamento permite que el Ejército mejore continuamente y este a la vanguardia de los cambios mundiales. De igual manera que el soldado colombiano se convierta en un agente y actor de desarrollo y de soluciones en las comunidades en donde sea asignado para el cumplimiento de sus funciones militares, ya que tiene los conocimientos y bases para la solución de problemáticas basado en formulación y diseño de proyectos.

### **Conclusiones**

El diagnóstico inicial que se realizó para la formación de investigación en primer nivel, permite el mejoramiento de los procesos académicos y pedagógicos, dándole al docente de investigación herramientas para proponer los temas, estrategias y prácticas frente a la enseñanza, formulación y diseño de proyectos.

El poder contar con el resultado de un diagnóstico inicial, permite conocer en los estudiantes de forma general en el área de las habilidades comunicativas su acercamiento al estudio en contenidos de esta área, aspecto que es básico y esencial para la formulación de la propuesta y el desarrollo de los proyectos de investigación, y de este modo, poder enfatizar más en los contenidos y en las actividades que estimulen estos procesos verbales y escritos tan necesarios para los estudiantes en el desarrollo de todos sus saberes.

Las propuestas y proyectos de investigación que los estudiantes formulan deben ser argumentados, pertinentes y que intervengan en las necesidades y problemáticas reales del contexto militar, por ende, todo

diagnóstico inicial que se realice referente a conocimientos básicos y actitudinales en referencia a la investigación, serán de gran valor y contribuirán al fortalecimiento y desarrollo de todos los procesos educativos de la calidad.

La enseñanza de la investigación no es un proceso académico y pedagógico fácil, si no se reconocen e identifican las habilidades, destrezas y debilidades que tengan los estudiantes al momento de iniciar su etapa académica, por ello es tan importante la realización de un diagnóstico inicial, para poder evaluar todos estos aspectos y poder tomar control, solución y seguimiento sobre ellos, de lo contrario el docente trabajará sobre vacíos en los estudiantes, generando de este modo en ellos desinterés y total apatía al versen inmersos en temáticas y actividades ajenas a su conocimiento, ya que no encontrarán coherencia ni aplicabilidad ni practicidad de los conceptos en relación a su contexto militar que es lo que más le interesa en ese momento.

El docente juega un rol transcendental en este proceso, pues es quien debe saber por dónde iniciar para poder despejar las dudas y generar gusto por este proceso científico y formativo. Son muchas las formas de enseñar investigación desde la ciencia, el arte, la tecnología, entre otros. Lo primero de ello es conocer a su estudiante, las inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje que tienen, ya que la investigación se basa de igual manera en la innovación y creatividad, en que cada persona pueda expresar sus ideas y la aplicación de la imaginación en propuestas y proyectos que nacen desde sus intereses y gustos frente a necesidades y problemas que identifican en su contexto a los cuales puede brindarle soluciones o alternativas de mejora.

## Bibliografía

- Ander-Egg, E. (1992). *Técnicas de Investigación Social*. México: El Ateneo.
- García Ferrando, M. (1993). La encuesta. En *Métodos y Técnicas de Investigación* (págs. 141-170). Madrid: Alianza Universidad Textos.
- Henríquez, E., & Zepeda, M. (2003). *Preparación de un proyecto de investigación*.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- LeCompte, M. (1995). Un Matrimonio Conveniente: Diseño de Investigación Cualitativa y Estándares para la Evaluación de Programa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*.
- Lincoln, Y., & Denzin, N. (1994). *The Fifth Moment. Handbook of Qualitative Research*.
- Lozano Cabezas, I., Martínez Ruiz, M. A., & Sauleda, P. N. (2008). Diferenciación del conocimiento. La calidad de las interacciones en el aula en la era de la exuberancia de información. *Espacio Europeo de Educación Superior*.
- Mann, D. (2001). El rol de la tecnología en la reforma educativa. *El foro de la UTDT para la Educación*.
- Marfull, M. (2012. p.4). Estudios sobre la importancia de los conocimientos previos del alumnado en los procesos de

enseñanza y aprendizaje. Estudios sobre la importancia de los conocimientos previos del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Almería., España. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/143455134.pdf>

Muñoz, A. (2009). El lenguaje del cuerpo. Centro de psicología Cepvi.

Orientación Universia.pe. (11 de Enero de 2019). ¿Qué son las normas APA y cómo usarlas en tu tesis? Obtenido de <https://orientacion.universia.edu.pe/infodetail/orientacion/consejos/que-son-las-normas-apa-y-como-usarlas-en-tu-tesis-4246.html>



© Los autores. Este artículo es publicado por la revista Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Es de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia atribución no comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.



# Gestión educativa y clima organizacional en instituciones educativas públicas de nivel de educación primaria de Huanta – Ayacucho

Norma Rivas Martínez

Filiación: Institución Educativa “José Félix Iguain”, Huanta-Perú

Correo electrónico: norimal914@gmail.com

ORCID 0000-0002-4718-9301

Recibido 20 de mayo de 2021

Aprobado 31 de mayo de 2021

## Resumen

La investigación se realizó teniendo como objetivo conocer la relación que existe entre la gestión educativa y el clima organizacional en las instituciones educativas de nivel de educación primaria en la zona urbana del distrito de Huanta. Investigación de tipo descriptivo y diseño correlacional. En ella se utilizó como instrumento el cuestionario sobre gestión educativa y clima organizacional que fue aplicado a una muestra de 80 docentes. El tratamiento estadístico se realizó haciendo uso de la prueba Taub de Kendall debido a que los valores presentados por los instrumentos se encuentran en escala ordinal. Asimismo, el resultado obtenido permite concluir que existe relación significativa entre la gestión educativa y el clima organizacional en las instituciones educativas de nivel de educación primaria de la zona urbana del distrito de Huanta. ( $t_b=0,701$ ,  $p=0,000 < 0,05$ ).

**Palabras clave:** Gestión educativa, clima organizacional, realización personal, comunicación.

## Educational management and organizational climate in public educational institutions of primary education level of Huanta - Ayacucho

### Abstract

The research was carried out with the objective of knowing the relationship that exists between educational management and the organizational climate in educational institutions of primary education level in the urban area of the Huanta district. Descriptive research and correlational design. In it, the questionnaire on educational management and organizational climate was used as an instrument, which was applied to a sample of 80 teachers. The statistical treatment was carried out using the Kendall's Tau test because the values presented by the instruments are on an ordinal scale. Likewise, the result obtained allows to conclude that there is a significant relationship between educational management and the organizational climate in educational institutions of primary education level in the urban area of the Huanta district. ( $t_b = 0.701$ ,  $p = 0.000 < 0.05$ ).

**Key words:** Educational management, organizational climate, personal fulfillment, communication.

### Introducción

La gestión educativa, entendida como “un proceso organizado y orientado a la optimización de procesos y proyectos internos de las instituciones, con el objetivo de perfeccionar los procedimientos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos que en ella se movilizan” (Rico, 2016, p.57). Es un factor fundamental en la mejora de la calidad educativa en su conjunto, de ahí que en los últimos años se viene implementando diversos programas dirigidos a los directores de las instituciones educativas públicas con la finalidad de mejorar su gestión. Sin embargo, a la fecha se tiene ciertas reservas sobre el cumplimiento de sus objetivos, debido a que en muchas de las

instituciones educativas, estos directivos que fueron parte de este programa han sido desaprobados por los docentes de sus instituciones educativas, situación que amerita ser investigada.

Por otro lado, en las instituciones educativas el clima organizacional es otro de los elementos determinantes para la buena marcha, el cual es considerado como un “conjunto de propiedades medibles de un ambiente de trabajo, según son percibidas por quienes trabajan en él. (Iglesias y Sánchez, 2015, p.2). En efecto, muchas instituciones consideran de importancia abordar este tema, debido a que el clima organizacional puede generar la diferencia entre una institución con buen nivel de desempeño docente otras con bajísimos niveles debido a los conflictos internos que estos puedan tener.

Precisamente, la investigación que se presenta se realizó teniendo como problema de investigación ¿Qué relación existe entre la gestión educativa y el clima organizacional en las instituciones educativas de nivel de educación primaria en la zona urbana del distrito de Huanta? Y por otro se estableció como objetivo, conocer la relación que existe entre las variables en estudio, cuyos resultados se presentan en el presente artículo.

### **La gestión educativa y clima organizacional**

La gestión tiene que ver con la visión integral de las condiciones y posibilidades objetivas de una institución para el logro de las metas trazadas institucionalmente. Esta es definida como el conjunto de acciones sistematizadas de los objetivos en un determinado plazo establecido, es una de las acciones principales de la administración, es la conexión entre la planificación y las metas que se desea lograr.

Para la UNESCO (2012) “la gestión educativa busca aplicar los principios generales de la gestión al campo específico de la educación.

Pero no es una disciplina teórica, muy por el contrario, es una disciplina aplicada en la cotidianidad de su práctica” (p.26). Al respecto, Botero (2008), precisa que “La gestión educativa, se concibe como el conjunto de procesos, de toma de decisiones y realización de acciones que permiten llevar a cabo las prácticas pedagógicas, su ejecución y evaluación” (p.64). Asimismo, la gestión educativa “puede considerarse como la gestión del entorno interno de la entidad docente hacia el logro de sus objetivos. Algunos autores y entidades la relacionan con los aspectos de las nuevas tendencias y transformación educativa, calidad total y uso de las tecnologías en su desarrollo”(p.2).

Lo expuesto permite sostener que “la gestión educativa está orientada a permitir la integración de todos los actores de la institución, desde una perspectiva participativa y encaminada hacia la toma de decisiones óptimas y direccionadas hacia propósitos que aporten al mejoramiento de la educación”. (Rico, 2016, p.59). Es decir, “la Gestión Educativa tiene como objetivo intervenir en el ciclo de la administración en las fases de planeación, organización, ejecución, evaluación y control”( Chacón, 2014, p.154), en este punto es importante tener presente que es en la etapa de planificación donde se debe reflexionar en equipo respecto a la búsqueda de alternativas de solución sobre los diversos problemas que aqueja a la educación.

Desde esta perspectiva se entiende que la gestión educativa es un proceso organizado que tiene como finalidad la mejora de los procesos buscando la optimización en la gestión pedagógica, institucional, administrativa y comunitaria. La institución educativa es autónoma y mantiene independencia para determinar el tipo de gestión educativa a elegir; sin embargo, esta debe guardar coherencia con las necesidades educativas y los aspectos normativos que regulan la marcha de las instituciones educativas.

La gestión educativa no solo se encuentra relacionada con el interior de

la institución, sino también con el contexto externo. “La multiplicidad de la relación interna/externa y los parámetros de la gestión sugieren que el sujeto responsable de la gestión, no tiene que ser necesariamente pensado como un sujeto individual, sino que éste puede ser un sujeto colectivo o un sujeto participativo”. (Cassasus, 1999, p.32)

Por otro lado, de acuerdo a la UNESCO (2011) la gestión educativa para ser concretada en las instituciones educativas se dimensionan en: gestión pedagógica, institucional, administrativa y comunitaria.

En la dimensión institucional, se ofrece un mecanismo para el análisis y la sistematización de las actividades relacionadas con los aspectos estructurales de las instituciones educativas, relacionados con el estilo de funcionamiento que cada institución tiene establecido. “Entre estos aspectos se consideran tanto los que pertenecen a la estructura formal (los organigramas, la distribución de tareas y la división del trabajo, el uso del tiempo y de los espacios) como los que conforman la estructura informal (vínculos, formas de relacionarse, y estilos en las prácticas cotidianas, ritos y ceremonias que identifican a la institución)” (UNESCO, 2011, p.35).

Dimensión pedagógica. Esta dimensión está relacionado con la labor fundamental de la institución educativa y sus integrantes que son parte de ella, es decir se encuentra directamente relacionado con el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta dimensión “incluye el enfoque del proceso enseñanza-aprendizaje, la diversificación curricular, las programaciones sistematizadas en el proyecto curricular (PCI), las estrategias metodológicas y didácticas, la evaluación de los aprendizajes, la utilización de materiales y recursos didácticos” (UNESCO, 2011, p. 35). Asimismo, comprende la labor de los maestros, las estrategias didácticas, el manejo de los planes y programas, el proceso de enseñanza y la formación continua de los maestros.

Dimensión administrativa. En esta dimensión se consideran las “acciones

y estrategias de conducción de los recursos humanos, materiales, económicos, procesos técnicos, de tiempo, de seguridad e higiene, y control de la información relacionada a todos los miembros de la institución educativa; como también, el cumplimiento de la normatividad y la supervisión de las funciones” (UNESCO, 2011, p.36). Esta dimensión se encuentra orientada hacia la búsqueda de la conciliación de los intereses particulares con las de la institución, con la finalidad de conllevar a la toma de decisiones para el logro de los objetivos institucionales.

Dimensión comunitaria. “Esta dimensión hace referencia al modo en el que la institución se relaciona con la comunidad de la cual es parte, conociendo y comprendiendo sus condiciones, necesidades y demandas. Asimismo, cómo se integra y participa de la cultura comunitaria” (UNESCO; 2011, p. 36). De igual modo hace alusión a la relación interinstitucional y social, en las que se consideran a las municipalidades, padres de familia, la iglesias y demás instituciones, con la finalidad de establecer alianzas estratégicas buscando la mejora de la calidad educativa.

Por otro lado, respecto al clima organización, este es entendido como "las descripciones individuales del marco social o contextual del cual forma parte la persona, son percepciones compartidas de políticas, prácticas y procedimientos organizacionales, tanto formales como informales (Chiang, Salazar, Huerta, y Nuñez, 2008, p.2). En la misma tendencia, Martínez (2012) precisa que "De todos los enfoques sobre el concepto de Clima Organizacional, el que ha demostrado mayor utilidad es el que utiliza como elemento fundamental las percepciones que el trabajador tiene de las estructuras y procesos que ocurren en un medio laboral” (p.46). Es decir el clima organizacional es: “la percepción de un grupo de personas que forman parte de una organización y establecen diversas interacciones en un contexto laboral” (Edel, García y Casiano, 2007, p. 33).

Asimismo, Robbins y Judge (2009) consideran que la denominación clima organizacional “Se refiere a un sistema de significado compartido por los miembros, el cual distingue a una organización de las demás. Este sistema de significado compartido es, en un examen más cercano, un conjunto de características claves que la organización valora” (p.551).

Lo anterior permite sostener que la percepción que expresan los docentes, se encuentra directamente relacionado con el sentimiento que posee sobre la marcha interna de la institución, referido al trato que recibe de parte de los directivos, administrativos y docentes de la institución, que contribuye a la convivencia interna óptima o conflictiva.

El clima organizacional, de acuerdo a Rambay, San Miguel y Duque (2017), se encuentra compuesto por tres elementos: equidad, innovación y afiliación

La equidad. Este elemento hace referencia a la percepción que tienen los docentes respecto al trato igualitario que posibilita generar confianza entre los integrantes de la institución y una convivencia armónica.

La innovación. Esta referido a la percepción que se tiene sobre la generación de cambios orientados a la creatividad en los docentes con la finalidad de la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje, así como en el aspecto estructural a nivel de la institución.

La afiliación. Es la percepción que presentan los docentes respecto a su identidad con la institución, es el sentimiento de unidad entre sus integrantes, de tal manera que genere espíritu de cohesión interna contribuyendo de esta manera al fortalecimiento institucional.

Por otro lado, las dimensiones en las que se sustenta el trabajo de investigación se basan en Palma (2004) quien considera que son cinco

los factores que permiten medir esta variable:

**Realización personal.** Esta dimensión está referido a la posibilidad que le ofrece la institución para el desarrollo profesional en el marco de la formación continua y que le permita posibilidades en su crecimiento profesional, de tal manera se sienta realizado profesionalmente.

**Involucramiento laboral.** Está relacionado con la identificación del docente con la institución, sus valores y su compromiso institucional para el logro de las metas trazadas y el desempeño docente que permita brindar una educación de calidad.

**Comunicación.** Esta dimensión se refiere al nivel de celeridad, fluidez, coherencia, claridad y pertinencia de la comunicación respecto al funcionamiento institucional. Se entiende que una institución muestra nivel de efectividad en su productividad cuando muestra niveles positivos de comunicación entre sus integrantes, caso contrario se presenta serias limitaciones a nivel institucional.

**Condiciones laborales.** Es la percepción que tienen los docentes respecto a la distribución oportuna y pertinente de los medios y recursos materiales, así como los aspectos económicos necesarios para el cumplimiento de las labores encomendadas de manera eficiente y oportuna.

## **Materiales y métodos**

La investigación se desarrolló sustentada en el tipo descriptivo, al respecto Bernal (2016) considera que estas investigaciones “muestran, narran, reseñan o identifican hechos, situaciones, rasgos, características de un objeto de estudio, se realizan diagnósticos, perfiles, o se diseñan productos, modelos, prototipos, guías, etc., pero no se dan explicaciones o razones de las situaciones, los hechos, los fenómenos,



etc.”(p.143).

Asimismo, la investigación se desarrolló desde un diseño correlacional, que a decir de Quispe (2012) “Este diseño tiene la particularidad de realizar una investigación en una sola muestra, pero en el que se investigan dos o más variables con el propósito de determinar el grado de relación existente entre ellos; para el que utiliza la técnica estadística de análisis de correlación” (p.86).

La población de estudio estuvo conformada por 120 docentes del nivel de educación primaria de la zona urbana del distrito de Huanta. La muestra en la que se concretó la investigación estuvo conformada por 80 docentes, esto debido a que se utilizó la técnica muestral no probabilística y de manera específica la selección intencional debido a que no todos los docentes mostraron su predisposición para contribuir con las respuestas en los cuestionarios distribuidos.

Por otro lado, la técnica utilizada para la recopilación de la información fue la encuesta y que esta se concretó a través del cuestionario, que según Bernal (2016) “es un conjunto de preguntas diseñadas para generar los datos necesarios, con el propósito de alcanzar los objetivos de un proyecto de investigación” (p.245). Estos instrumentos lograron su validez de contenido a través de juicio de expertos quienes lograron calificar con un 0,85% de validez de contenido; asimismo, fueron sometidos a una prueba de confiabilidad interna cuyo resultado muestra una consistencia interna de 0,91 lo que permite afirmar que son instrumentos fiables para la obtención de la información.

## Resultados y discusión

Tabla 1  
*Prueba estadística sobre la hipótesis general*

Medidas simétricas					
		Error estandarizado			Significación
		Valor	asintótico <sup>a</sup>	T aproximada <sup>b</sup>	aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,701	,103	6,781	,000
N de casos válidos		80			

a. No se presupone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

En la tabla se puede apreciar un valor equivalente a 0,701 con el que se demuestra la presencia de una muy buena y directa relación entre gestión educativa y clima organizacional. De igual modo, se puede apreciar un nivel de significancia igual a  $0,000 < 0,05$ . Resultado que permite rechazar la  $H_0$  y aceptar la  $H_a$  y concluir que existe relación significativa entre la gestión educativa y el clima organizacional en las instituciones educativas de nivel de educación primaria de la zona urbana del distrito de Huanta.

Tabla 2  
*Prueba de la primera hipótesis específica*

Medidas simétricas					
		Error estandarizado			Significación
		Valor	asintótico <sup>a</sup>	T aproximada <sup>b</sup>	aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,712	,146	4,204	,000
N de casos válidos		80			

a. No se presupone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

Los resultados que se muestran en la presente tabla permiten observar un valor equivalente a 0,712 resultado que muestra una muy buena y

directa relación entre gestión educativa y la realización personal. Asimismo, se puede observar un nivel de significancia igual a  $0,000 < 0,05$ . Resultado que permite rechazar la  $H_0$  y aceptar la  $H_a$  y concluir que existe relación significativa entre la gestión educativa y la realización personal en las instituciones educativas de nivel de educación primaria de la zona urbana del distrito de Huanta.

Tabla 3  
*Prueba de la segunda hipótesis específica*

Medidas simétricas					
		Error estandarizado			Significación
		Valor	asintótico <sup>a</sup>	T aproximada <sup>b</sup>	aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,688	,206	3,311	,001
N de casos válidos		80			

a. No se presupone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

De acuerdo a los datos que se muestran en la presente tabla se puede visualizar un valor equivalente a 0,688 resultado que permite determinar la presencia de una buena y directa relación entre gestión educativa y el involucramiento laboral. De igual modo, se puede observar un nivel de significancia igual a  $0,001 < 0,05$ . Resultado que permite rechazar la  $H_0$  y aceptar la  $H_a$  y concluir que existe relación significativa entre la gestión educativa y el involucramiento laboral en las instituciones educativas de nivel de educación primaria de la zona urbana del distrito de Huanta.

Tabla 4  
*Prueba de la tercera hipótesis específica*

		Medidas simétricas		
		Error		Significación aproximada
		Valor	estandarizado asintótico <sup>a</sup>	
Ordinal por ordinal	T au-b de Kendall	,860	,106	3,102
N de casos válidos		80		

a. No se presupone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

En la tabla se puede apreciar un valor equivalente a 0,860 resultado que permite afirmar la presencia de una muy buena y directa relación entre gestión educativa y la comunicación. Asimismo, se puede observar un nivel de significancia igual a  $0,000 < 0,05$ . Resultado que permite rechazar la  $H_0$  y aceptar la  $H_a$  y concluir que existe relación significativa entre la gestión educativa y la comunicación en las instituciones educativas de nivel de educación primaria de la zona urbana del distrito de Huanta.

Tabla 5  
*Prueba de la cuarta hipótesis específica*

		Medidas simétricas		
		Error		Significación aproximada
		Valor	estandarizado asintótico <sup>a</sup>	
Ordinal por ordinal	T au-b de Kendall	,801	,099	8,210
N de casos válidos		80		

a. No se presupone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

Los resultados que se muestran en la presente tabla permiten observar un valor equivalente a 0,801 resultado que muestra una muy buena y directa relación entre gestión educativa y las condiciones laborales.

Asimismo, se puede observar un nivel de significancia igual a  $0,000 < 0,05$ . Resultado que permite rechazar la  $H_0$  y aceptar la  $H_a$  y concluir que existe relación significativa entre la gestión educativa y las condiciones laborales en las instituciones educativas de nivel de educación primaria de la zona urbana del distrito de Huanta.

## Discusión

“La gestión educativa se encarga de estudiar las diversas acciones, actividades, procesos y funcionamiento de los respectivos proyectos educativos institucionales particulares o específicos, y generales o globales, en ámbitos diversos del mundo educativo” (Mora, 2009, p.2). En este sentido, en el campo de la gestión educativa no solo interviene el personal administrativo o alguna institución descentralizada del ministerio de educación, sino, intervienen además diversas personalidades que generan vida institucional de manera directa o indirecta.

Por otro lado, el clima organizacional es entendido como “el constructo intangible que se relaciona a la percepción que poseen los trabajadores sobre su entorno laboral. Es el tono emocional interno de los empleados de la entidad con respecto a distintos factores en un momento dado” (.Charry, 2018, p. 28). En efecto, el clima organizacional se encuentra relacionada a las características que presenta cada institución y que estas son exclusivas a cada una de ellas, y es en función de ella la percepción que se genera en sus integrantes.

El desarrollo de la investigación que se presenta, se realizó con la finalidad de conocer la relación que existe entre la gestión educativa y el clima organizacional, cuyo resultado permite concluir que existe una relación significativa entre la gestión educativa y el clima organizacional en las instituciones educativas de nivel de educación primaria de la zona urbana del distrito de Huanta. Resultado que es respaldada por la

investigación realizada por Tinco (2016) en la que concluye que “El nivel de Gestión Educativa está relacionado directa y significativamente con el nivel del Clima Organizacional de las Instituciones educativas primarias” (p. 105). Esto significa que una buena gestión educativa es concomitante con un buen clima organizacional en las instituciones educativas.

Asimismo, respecto a las hipótesis específicas se concluye que existe una relación significativa entre la gestión educativa y la realización personal, el involucramiento laboral, la comunicación y las condiciones laborales en las instituciones educativas de nivel de educación primaria de la zona urbana del distrito de Huanta. Resultado que es corroborado por la investigación realizada por Ayma (2018) en la que concluye que un “31,3% de la variabilidad del clima organizacional contribuye a la gestión educativa de las instituciones educativas de secundaria del distrito Villa el Salvador” (p.200). En base a este resultado se puede afirmar que un buen clima organizacional es base para la marcha de una buena gestión educativa. Al respecto, Torres y Zegarra (2015) precisan que “ el clima organizacional puede determinar y condicionar el comportamiento del personal perteneciente a las instituciones educativas Bolivarianas de la UGEL Puno, favoreciendo o desfavoreciendo el grado de desempeño con respecto los fines de la misma” (p.6).

Sobre la base de estos resultados se puede afirmar que el fortalecimiento de las instituciones educativas requiere una buena gestión educativa y un buen clima organizacional, para ello es fundamental que los miembros de una determinada institución, sean estos directivos, docentes, administrativos y estudiantes, contribuyan al establecimiento de una buena relación interpersonal, comunicación y sobre todo un buen clima organizacional, solo en esa medida es posible lograr que las instituciones educativas trasciendan en la vida académica..

### **Conclusiones.**

Existe relación significativa entre la gestión educativa y el clima organizacional en las instituciones educativas de nivel de educación primaria de la zona urbana del distrito de Huanta. (tb=0,701, p=0,000<0,05)

Existe relación significativa entre la gestión educativa y la realización personal en las instituciones educativas de nivel de educación primaria de la zona urbana del distrito de Huanta. (tb=0,712, p=0,000<0,05)

Existe relación significativa entre la gestión educativa y el involucramiento laboral en las instituciones educativas de nivel de educación primaria de la zona urbana del distrito de Huanta. (tb=0,688, p=0,001<0,05)

Existe relación significativa entre la gestión educativa y la comunicación en las instituciones educativas de nivel de educación primaria de la zona urbana del distrito de Huanta. (tb=0,860, p=0,000<0,05)

Existe relación significativa entre la gestión educativa y las condiciones laborales en las instituciones educativas de nivel de educación primaria de la zona urbana del distrito de Huanta. (tb=0,801, p=0,000<0,05)

### **Referencias**

Ayma, M. (2018). Gestión educativa y clima organizacional en las instituciones educativas secundarias del distrito de villa el salvador, Lima 2017.

<https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/1217>

Botero C. Carlos A. (2008). Cinco tendencias de la gestión educativa. Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid.

<http://www.gestiopolis.com/economia/tendencias-de-la-gestion-educativa>.

Cassasus, J. (1999). *La Gestión: en busca del sujeto*. Santiago de Chile: UNESCO. Disponible en:  
<http://es.scribd.com/doc/12667410/gestionbuscadelsujeto>

Chacón, L. (2014). *Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad*. *Omnia*, 20 (2), 150-161. [Fecha de Consulta 19 de Mayo de 2021]. ISSN: 1315-8856. Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73735396006>

Chiang, M. M., Salazar, C. M., Huerta, P. C., & Nuñez, A. (2008). *Clima organizacional y satisfacción laboral en organizaciones del sector estatal (Instituciones públicas) Desarrollo, adaptación y validación de instrumentos*. *Universum (Talca)*, 23(2), 66-85.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762008000200004>

Charry, H. O. (2018). *La gestión de la comunicación interna y el clima organizacional en el sector público*. *Comuni@cción*, 9(1), 25-34. Recuperado en 20 de mayo de 2021, de  
[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2219-71682018000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682018000100003&lng=es&tlng=es).

Edel Navarro, R., García Santillán, A., & Casiano Bustamante, R. (2007). *Clima y Compromiso Organizacional*. México: Vol. I, Versión electrónica gratuita. Texto completo en <http://eumed.net/libros/2007c/>.

Iglesias, A. y Sánchez, Z. (2015). *Generalidades del clima organizacional*. *Medisur* [Internet]. 2015 Jun [citado 2021 Mayo 20]; 13(3):



[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-897X2015000300002&lng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2015000300002&lng=es).

Martínez L. (2012) Clima Organizacional.

<http://www.com/trabajos6/clior/clior.shtml>.

Mora, D. (2009). Objeto e importancia de la gestión educativa. *Revista Integra Educativa*, 2(3), 7-12. Recuperado en 20 de mayo de 2021, de

[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1997-40432009000300001&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432009000300001&lng=es&tlng=es).

Palma, S. (2004). Escala Clima Laboral CL - SPC. Lima.

Quispe, R. (2012). Metodología de la investigación pedagógica. UNSCH. Ayacucho

Rambay Tobar, San Miguel Casanova, Duque Oliva (abril, 2017). Análisis comparativo del Clima Organizacional en dos Instituciones particulares de Educación superior en Ecuador.

<file:///C:/Users/MILUSKA/Downloads/78-146-1-SM.PDF>

Rico, A.D. (2016) La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia* 12(1): 55-70.

Robbins, S., & Judge, T. (2009). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson Educación.

UNESCO (2011) Manual de Gestión para Directores de Instituciones Educativas. Lima.

Tinco, S. (2016) Gestión educativa y su influencia con el clima laboral de los Docentes de las Instituciones Educativas del Nivel Primario de la Provincia de Islay – 2015.

<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1416/TM%20CE-Ge%203159%20TI%20-%20Tinco%20Tupa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Torres, E. & Zegarra, S. (2015). Clima organizacional y desempeño laboral en las instituciones educativas bolivarianas de la ciudad Puno -2014 - Perú. *Comuni@cción*, 6(2), 5-14. Recuperado en 20 de mayo de 2021, de

[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2219-71682015000200001&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682015000200001&lng=es&tlng=es).

Vidal, M., Durán, F., & Pujal, N. (2008). Gestión educativa. *Educación Médica Superior*, 22(2) Recuperado en 19 de mayo de 2021, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412008000200012&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412008000200012&lng=es&tlng=es).



© Los autores. Este artículo es publicado por la revista Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Es de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia atribución no comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.

# Estrategias lúdicas para el desarrollo de la motricidad fina en niños de una institución educativa inicial

Freddy Quispe Morales

Filiación: Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “José Salvador Caveró Ovalle”, Huanta-Perú

Correo: [frequi\\_77@hotmail.com](mailto:frequi_77@hotmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-1466-5252>

Recibido 21 de mayo de 2021

Aprobado 1 de junio de 2021

## Resumen

El trabajo de investigación que se presenta se desarrolló teniendo como objetivo comprobar la influencia de las estrategias lúdicas en el desarrollo de la motricidad fina en niños de una institución educativa inicial. Es una investigación realizada desde el enfoque cuantitativo, de tipo experimental y concretada en un diseño pre experimental. Asimismo, para la recolección de datos se utilizó como instrumento la ficha de observación, que fue aplicada a una muestra de 20 niños de 5 años de edad del nivel de educación inicial. El estadígrafo utilizado para la correspondiente prueba de hipótesis fue Wilcoxon por tratarse de datos en escala ordinal. Los resultados obtenidos como consecuencia de la investigación realizada permite concluir que las estrategias lúdicas influyen de manera significativa en el desarrollo de la motricidad fina en niños de 5 años del nivel de educación inicial, resultado que se corrobora con el nivel de significancia que es igual a  $0,000 < 0,05$  por lo que se permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna.

**Palabras clave:** Estrategias lúdicas, motricidad fina, coordinación bimanual, coordinación visomanual.

## Playful strategies for the development of fine motor skills in children from an initial educational institution

### Abstract

The research work that is presented was developed with the objective of verifying the influence of playful strategies on the development of fine motor skills in children from an initial educational institution. It is an investigation carried out from the quantitative approach, of an experimental type and specified in a pre-experimental design. Likewise, for data collection, the observation sheet was used as an instrument, which was applied to a sample of 20 children of 5 years of age of the initial education level. The statistician used for the corresponding hypothesis test was Wilcoxon as it is ordinal scale data. The results obtained as a result of the research carried out allow us to conclude that playful strategies significantly influence the development of fine motor skills in 5-year-old children of the initial education level, a result that is corroborated with the level of significance that is equal to  $0.000 < 0.05$  so it is allowed to reject the null hypothesis and accept the alternative hypothesis.

**Key words:** Playful strategies, fine motor skills, bimanual coordination, visual-manual coordination.

### Introducción

El juego es uno de los medios más importantes que permite a los niños estar en permanente movimiento, es una actividad que le ayuda a perfeccionar su motricidad sea esta gruesa o fina, por ello que se considera como herramienta pedagógica que debe ser utilizado por los maestros. “Desde el punto de vista pedagógico el juego motor es una actividad vital y espontánea que fomenta las relaciones sociales, valores, desarrolla la personalidad y aspectos cognitivos, como también al esquema corporal, equilibrio, coordinación y las capacidades motrices”

(Cobos, 2011, p. 6).

Si bien es cierto que “el juego infantil es una actividad pura, espontánea y placentera que contribuye al desarrollo integral del niño” (Moreno, 1999, p. 45). Sin embargo, desde el punto de vista pedagógico, esta debe ser planificada con mucho criterio y creatividad teniendo en cuenta el interés de los niños de tal manera que se sienta satisfecho al realizar sus actividades lúdicas.

Precisamente, teniendo en cuenta estos aspectos es que se desarrolló la presente investigación que tuvo como objetivo comprobar la influencia de las estrategias lúdicas en el desarrollo de la motricidad fina en niños de una Institución Educativa Inicial, las mismas que fueron aplicadas en sesiones experimentales desde un diseño de investigación pre experimental, cuyos resultados son expuestos en el presente artículo de investigación.

### **Aspectos teóricos sobre estrategias lúdicas y la motricidad fina**

El juego como estrategia es recomendado en diversas propuestas pedagógicas en el nivel de educación inicial, debido a que se le arroga una variedad de bondades como: promover la participación activa de los niños, favorecer la motivación, desarrollar la creatividad y el pensamiento lógico, propiciar la socialización y la cooperación, así como facilitar la solución creativa a los problemas.

Al respecto, Córdova, et. al. (2017) precisan que “las estrategias lúdicas combinan lo cognitivo, lo afectivo y lo emocional del alumno. Son dirigidas y monitoreadas por el docente para elevar el nivel de aprovechamiento del estudiante, mejorar su sociabilidad, creatividad y propiciar su formación científica, tecnológica y social” (p. 86). En efecto, son acciones centradas en los estudiantes, a través de ellas los maestros planifican y organizan sus actividades pedagógicas que les

permita generar un ambiente positivo y estimulante, así como detectar limitaciones y progresos, para luego realizar los reajustes necesarios en función de las necesidades de los niños. Sin embargo, los maestros deben considerar que “El juego sigue sus propias reglas, que son distintos de la vida real y son modificadas de acuerdo a sus propios intereses o para conseguir unas dosis de mayor satisfacción y diversión” (García y Lull, 2009, p. 13). Plantea, deben ser actividades significativas sistematizadas en base a los intereses y necesidades de los niños. No se debe olvidar que el juego como estrategia es “un elemento primordial en la educación escolar” (Zapata, 1990, p.2).

En la misma tendencia Bermejo y Blázquez (2016), consideran que las estrategias lúdicas permite a los niños aprender una actividad específica con diversión y agrado. Al interior de las instituciones educativas, se presenta de manera organizada y busca generar una variedad de conocimientos; es decir, vale como un método de enseñanza. Una demostración clara de esta viene a ser la construcción espontánea donde la actividad no está sujeta a objetivos concretos y se realiza de manera abierta, libre; pero en el momento donde se establecen algunos criterios referidos a la seriación u ordenarlos por matices, llega a implementarse un conocimiento pedagógico y por esta acción, se califica como estrategia lúdica.

Por otro lado, los educadores cumplen el papel de ser mediadores como también guías que influyen indirectamente en la actuación de los niños cuando diseñan actividades, otorgan su tiempo y ambiente, proporcionan materiales y, en especial, fomentan juegos en función a la edad del estudiante. La selección de un juego por el docente, debe contemplar prácticas no negativas debido a que se debe velar por la integridad de los niños. A esto se suma, los planteamientos de Meneses, et al. (2001), cuando indican que los educadores deben ser hábiles, decididos y comprensibles frente a una situación desfavorable que se le

presente y solucionarlo con propiedad.

De acuerdo a Caneo (1987), no existe incompatibilidad entre los juegos y el aprendizaje. Esta idea cobra sentido cuando el docente brinda nuevas orientaciones en la ejecución de una acción lúdica y ese mismo hecho, posibilita que se promueva aprendizajes en los estudiantes. Por lo tanto, los niños aprenden con facilidad cuando realizan actividades vinculadas con el juego debido a que se sienten contentos y dispuestos a ejecutarlos con agrado; es decir, no se evidencia excusa alguna que dificulte realizar alguna tarea.

**Clasificación del juego** Díaz (1993), considera que para la clasificación de los juegos se debe tener en cuenta la taxonomía del juego en función a las habilidades que se puedan desarrollar, por lo que propone la clasificación de la siguiente manera:

**Juegos sensoriales.** Se orienta a desarrollar los sentidos de la persona y su particularidad está en que prioriza actividades pasivas.

**Juegos motrices.** Son diseñados para fortalecer el movimiento en los niños.

**Juegos de desarrollo anatómico.** Buscan estimular y desarrollar los músculos y articulaciones en los niños.

**Juegos organizados.** Fortifican los lazos sociales y emocionales. Estas traen consigo de forma tácita el hecho de enseñar.

**Juegos pre deportivos.** Incorpora a la gran variedad de juegos, cuyo propósito principal es desarrollar habilidades particulares en función a la disciplina deportiva que se practica.

Juegos deportivos. Estos se orientan a poner las bases teóricas y sus respectivas reglas sobre algún deporte. Además, prima la competitividad y el hecho de vencer o ser vencidos.

**Juegos para mejorar la motricidad fina** La bibliografía es amplísima al respecto, en el caso de la presente investigación se utilizaron como estrategia las siguientes actividades lúdicas.

Encestando pelotitas de papel. Este juego consiste en atar unos listones de color azul y rojo en la muñeca diestra de los niños. Luego se colocan cestos a dos metros de distancia de ellos. Culminada esta primera parte, los estudiantes deberán estar atentos a la palabra clave pronunciada por el docente e inmediatamente irán corriendo a extraer la mayor cantidad de papeles de varios colores, para que realicen las pelotitas. Terminada esta fase deben ir a colocarlas en las canastas de su equipo ya para llegar a ellas deben caminar sobre una línea que fue trazada en el suelo.

Jugando con el dedo pulgar. Esta actividad lúdica consiste en posicionar el dedo pulgar sobre los dedos de la mano derecha y luego con dos. Se debe realizar de forma rápida y considerarla como un concurso donde el competidor debe realizar dicha actividad sin omitir ningún dedo, de lo contrario será descalificado.

Jugamos envolviendo carretes. El docente realiza la actividad de envolver un lápiz con un hilo y lo cual deben de imitar los estudiantes; todo ello con la finalidad de tener un ovillo.

Jugamos armando torres. Se construye la imagen con 9 vasos que forman parte de la base y así irá disminuyendo en una unidad conforme se continúe los siguientes pisos. Entre los recursos que se pueden emplear, para culminar la actividad, pueden ser las pinzas digitales o las sillas.



**Motricidad fina** Cabrera y Dupeyrón (2019) precisan que la motricidad fina “es el tipo de motricidad que permite hacer movimientos pequeños y muy precisos. Se ubica en la tercera unidad funcional del cerebro, donde se interpretan emociones y sentimientos (unidad efectora por excelencia, siendo la unidad de programación, regulación y verificación de la actividad mental)” (p.226). En la misma tendencia, Palacios (1979) manifiesta que “Estos movimientos determinan el comportamiento motor de los niños y las niñas de 0 a 6 años que se manifiesta por medio de habilidades motrices básicas, que expresan a su vez los movimientos naturaleza del hombre” (p. 15)

Una de las investigaciones empíricas que realizó Palacios (2013) llegó a considerar que la motricidad fina se desarrolla de manera apropiada cuando atraviesa por tres momentos muy bien definidos. El primero, se denomina inicial y donde el menor, gracias a la observación, imita o modela alguna acción. El segundo, intermedia, que consiste en desarrollar un movimiento más coordinado ya que puede controlarlos. Finalmente, el tercero, madura, se halla movimientos mucho más ordenados y contemplan alguna intención.

Duarte (2011), explica sobre este tipo de motricidad como aquella que se encuentra en el diario vivir de cada persona porque siempre está realizando actividades concretas como jugar con la mano, recrearse con la pelota, redactar, hacer conteos con piedras, cortar el papel, llevar materiales, etc. En esa perspectiva “La motricidad fina se relaciona directamente con los elementos anatómicos, fisiológicos y sociales, los que condicionan su surgimiento y posterior desarrollo en el individuo como ser social, anatómico y funcional en cualquier sociedad” (Simón-Benzant, 2015, p.101).

Esta idea se complementa con los postulados de Guamán (2015),

cuando indica que la motricidad fina es el movimiento coordinado llevado a cabo por una o más partes del cuerpo, pero se destaca el papel de las manos y los dedos, el mismo que se compara con una pinza digital porque entra en acción los sentidos del tacto y la visión. En fin, la motricidad fina está presente en el estudiante cuando lleva a cabo una actividad con exactitud y de forma coordinada.

### **Desarrollo de la motricidad fina**

Se habla de la presencia de esta motricidad a partir del primer mes del recién nacido, pero cada movimiento durante este periodo es impreciso y lo cual se irá corrigiendo con el transcurrir de los días, para ello se debe enseñar y practicar constantemente. Los resultados que se obtienen son muy buenos porque marcan el inicio para experimentar y aprender del contexto, los mismos que intervienen en la inteligencia.

Desde la postura de Gesell (1975), la motricidad fina se presenta según la edad y estas son:

De 0 a 2 meses. Las presiones que ejerce el niño está en la mano; es decir, el menor cierra la mano en un acto inconsciente producto de un ligero roce que se realice en la palma de su mano. En este hecho se descubre el sentido del tacto y llegado al tercer mes, aproximadamente, estará asociado con la visión. En otras palabras, se unen dos sentidos.

De 2 a 4 meses. En este periodo se unen los sentidos de la vista y el tacto. Se llega a identificar patrones referidas al ensayo como también de error porque el menor divisa una serie de bienes y busca de cogerlos. De 4 a 6 meses. Coge cualquier bien que se encuentre muy próximo a él, pero no considera la distancia de sus brazos porque lo persigue con la mirada. Esta llega a denominarse como el mayor alcance porque es la esencia para desarrollar la motricidad.

De 6 a 9 meses. El niño es capaz de coger objetivos pequeños durante algunos minutos. Llega a sujetarlos por medio de movimientos imprecisos que terminan, usualmente, cayendo de sus manos. También se observa que se sienten contentos de coger objetos que no pesen demasiado para llevarlos a la boca.

De 9 a 12 meses. A esta edad, el niño prefiere divisar los objetos antes de cogerlos. Una vez que se sienta seguro lo tomará con la mano y lo dejará utilizando simplemente el dedo índice a través de empujones.

De 12 a 15 meses. El menor aprende a utilizar sus dedos como pinzas y se evidencia cuando desprende elementos pequeños de un objeto grande o pellizca cualquier material que se le dé.

De 1 a 3 años. Durante este periodo, los niños realizan movimientos más complejos; es decir, inserta fragmentos en aquellos objetos que necesitan piezas para estar completos, son propios de las construcciones. Su conducta se observa al momento de manipular las hojas de un texto, abre y cierra un cajón y arrastran juguetes con hilos o algún tipo de cuerda.

De 3 a 4 años. El niño aprende a utilizar el cubierto como también hacer nudos con los flecos del zapato y abrochar cada botón que posea su ropa. El dominio con los bolígrafos es mucho mayor y se evidencia cuando dibujan círculos o la imagen de personas, pero con cierta simpleza. Cuando cumpla los cuatro años, utilizará la tijera, reproducirá figuras, letras y creará figuras con las plastilinas.

A los 5 años. A esta edad el niño realiza actividades de trozar, adherir y delinear imágenes. Cada dibujo presenta un trazo definido y son fáciles de identificar.

**Dimensiones de la motricidad fina** En la presente investigación se considera como dimensiones a la coordinación visomanual y coordinación bimanual, los que permitieron medir el nivel de la motricidad fina en los niños.

**Coordinación viso manual.** Es la conexión entre lo visual y manual conlleva, en el menor, a tener una coordinación en las manos y entre las partes del cuerpo que se hallan implicados son las manos, muñecas, antebrazos y brazos.

**Coordinación bimanual.** Se debe tomar en cuenta que los niños no pueden realizar ciertas habilidades o movimientos, si antes no han ejercitado la muñeca y mano en un espacio amplio (suelo, pizarra) y con demasiadas exigencias. Por ello, es preciso atravesar por este proceso antes de llevarlos a representar una habilidad sobre el papel, que es un espacio mucho más pequeño. Frente a esta situación, Ardanaz (2009) brinda algunas pautas para desarrollar una conexión visual y motora, a través de actividades como: colorear, pinchar, cortar, fabricar, bosquejar y sombrear.

### **Importancia del desarrollo de la motricidad**

La importancia del desarrollo de la motricidad fina en niños del nivel de educación inicial radica en que permite desarrollar movimientos pequeños pero con alto nivel de exactitud. Esta capacidad se encuentra ubicada en la tercera corteza del cerebro, en la que se interpreta la emoción y el sentimiento. En ese lugar se regula, programa y verifica los procesos mentales. Según la posición de los lóbulos, esta se localiza en la parte frontal y la zona pre central de la cabeza.

Su complejidad demanda la intervención de varias zonas corticales, también se refiere al trabajo coordinado entre los elementos neuronales, esqueléticos y los músculos que intervienen en la generación de cualquier

movimiento que sea apropiado. El dominio de la motricidad fina es producto de una actividad muy importante que se desprende de la motricidad gruesa; es decir, es el siguiente paso que se logra, conforme madure el sistema neural.

### **Métodos y materiales**

La investigación realizada es de tipo experimental. Al respecto Cerda (2011) considera que la investigación experimental “consiste en someter un objeto en estudio a la influencia de ciertas variables, en condiciones controladas y conocidas por el investigador, para observar los resultados que la variable produce en el objeto” (p. 137). Asimismo, la investigación se ubica en el nivel explicativo.

El diseño en el que se desarrolló la investigación es el pre experimental, de un solo grupo de pre y post test, que de acuerdo a Quispe (2012) es aplicable en un solo grupo y “no requieren la presencia de grupo control. Este grupo se constituye en experimental al que se le aplica una prueba de pre test antes de la aplicación de la variable experimental, concluida ésta se le aplica la prueba de post test” (p.92).

Asimismo, la investigación tuvo como población a 50 niños de 5 años de una institución educativa de nivel inicial pública. La muestra en el que se aplicó está constituido por 25 niños de 5 años de edad de una de las secciones de la institución educativa pública. La técnica muestral fue la no aleatoria e intencional, debido a que son niños con los que se trabajó con estudiantes como parte de su práctica profesional docente.

Por otro lado, la técnica que se utilizó en la investigación es la observación, que de acuerdo a Bernal (2016) “es un proceso riguroso que permite conocer, de forma directa, el objeto de estudio para luego describir y analizar situaciones sobre la realidad estudiada” (p.254). A través de esta técnica se recopiló la información haciendo uso de una ficha de observación que fue debidamente valida a través de la técnica de juicio de

expertos que en promedio valoraron con 0,85% de validez de contenido; asimismo, el instrumento fue sometido a la prueba de fiabilidad a través de la prueba estadística Alpha de Cronbach cuyo valor es igual a 0,95 de consistencia interna. Los datos obtenidos en la prueba de pre test y post test fueron sometidos al estadígrafo Wilcoxon por tratarse de datos en escala ordinal con la finalidad de comprobar las hipótesis formuladas.

## Resultados y discusión

Como parte de los resultados obtenidos en la presente investigación se presenta las correspondientes pruebas de hipótesis.

### Prueba de hipótesis general

Tabla 1

*Prueba de hipótesis general a través de la prueba Wilcoxon sobre la motricidad fina en niños de nivel de educación inicial de 5 años*

(bilateral)	Motricidad_fina pre test Motricidad_fina post test
Z	-3,129
Sig. asintótica	,000

El resultado que se presenta en la tabla 1, permite observar un nivel de significancia igual a  $0,000 < 0,05$  que permite rechazar la  $H_0$  y aceptar la  $H_a$ ; por lo que se concluye que las estrategias lúdicas influyen de manera significativa en el desarrollo de la motricidad fina en niños de 5 años del nivel de educación inicial.

### Prueba de primera hipótesis específica

Tabla 2

*Prueba de hipótesis a través del estadígrafo Wilcoxon sobre la coordinación bimanual en niños de nivel de educación inicial de 5 años*

	coordinación bimanual pre test coordinación bimanual post test
Z	-4,251
Sig. asintótica (bilateral)	,000

En la tabla 2 se puede apreciar, que el nivel de significancia obtenido es igual a  $0,000 < 0,05$  que permite rechazar la  $H_0$  y aceptar la  $H_a$ ; por lo que se concluye que las estrategias lúdicas influyen de manera significativa en la coordinación bimanual en niños de 5 años del nivel de educación inicial.

### Prueba de segunda hipótesis específica

Tabla 3

*Prueba de hipótesis a través del estadígrafo Wilcoxon sobre la coordinación visomanual en niños de nivel de educación inicial de 5 años*

	Coordinación visomanual pre test Coordinación visomanual Post test
Z	-3,067
Sig. asintótica (bilateral)	,000

De acuerdo a los resultados que se muestra en la tabla 3, se puede observar un nivel de significancia igual a  $0,000 < 0,05$  que permite rechazar la  $H_0$  y aceptar la  $H_a$ ; por lo que se concluye que las estrategias lúdicas influyen de manera significativa en el desarrollo de la coordinación visomanual en niños de 5 años del nivel de educación inicial.

### Discusión

Para Macías, et.al. (2020) la motricidad fina es de mucha importancia

para el niño puesto que le permite el “aprendizaje de las cosas que están a su alrededor, estas destrezas las adquiere conforme su maduración neurológica, y la variedad de actividades motrices hacen que adquiera un dominio en la posición de sus manos y dedos en el agarre de los objetos”(p.309). Es de importancia tener presente que si se tiene por finalidad desarrollar los movimientos de la muñeca, las manos y los dedos en niños de 5 años de edad, se deben realizar un conjunto de acciones de largo alcance que le permita forjar la precisión y la coordinación en sus movimientos debido a que ellos presentan todavía esas limitaciones.

Una de las estrategias que ha tenido mucho acierto en el desarrollo de la motricidad fina en niños de 5 años han sido las estrategias lúdicas, Al respecto, Martínez (2008), considera que “las estrategias lúdicas combinan lo cognitivo, lo afectivo y lo emocional del alumno” (p.1). En efecto “son estrategias centradas en el alumno, a través de estas el docente prepara y organiza previamente las actividades, propicia y crea un ambiente estimulante, positivo, detecta las dificultades, los progresos, evalúa y hace los ajustes convenientes”.( Córdoba, et. Al., 2017, p.86).

En concordancia con lo expresado, se presenta los resultados de la investigación titulada: Estrategias lúdicas para el desarrollo de la motricidad fina en niños de una Institución Educativa Inicial, que se realizó con el objetivo de comprobar la influencia de las estrategias lúdicas en el desarrollo de la motricidad fina.

Los resultados obtenidos mediante el estadígrafo Wilcoxon, permiten concluir que las estrategias lúdicas influyen de manera significativa en el desarrollo de la motricidad fina en niños de una Institución Educativa Inicial. Resultado que es respaldado con la investigación realizada por Landi ( 2017 ) en el que concluye que la compilación de juegos y su



aplicación contribuyó de manera importante en el desarrollo de la motricidad fina en niños.

De igual modo, en relación con las hipótesis específicas se concluye que las estrategias lúdicas influyen de manera significativa en el desarrollo de la coordinación bimanual y coordinación visomanual en niños de una Institución Educativa Inicial. Este resultado concuerda con la investigación realizada por Barrueta (2019) en la que se concluye que después de la aplicación de las actividades lúdicas la coordinación manual y visomanual de la motricidad fina de los niños y niñas muestran un nivel excelente.

Al respecto, Frías (2014), precisa que “ la motricidad fina integra los movimientos realizados por una o varias partes del cuerpo que requieren precisión, un adecuado nivel de coordinación, cierto grado de maduración neuromotriz y una elevada capacidad cognitiva a diferencia de la requerida en la coordinación visomotriz” (p.35). En efecto, la motricidad fina presenta una importancia fundamental en los primeros años de vida de los niños, por lo que es indispensable su desarrollo en una edad temprana, en este caso en el nivel de educación inicial; sin embargo, en muchos de los casos no se le brinda la debida atención a su desarrollo.

### **Conclusiones**

Las estrategias lúdicas influyen de manera significativa en el desarrollo de la motricidad fina en niños de 5 años del nivel de educación inicial, resultado que se corrobora con el nivel de significancia que es igual a  $0,000 < 0,05$  que permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna..

Las estrategias lúdicas influyen de manera significativa en la coordinación bimanual en niños de 5 años del nivel de educación inicial,

confirmada con el nivel de significancia obtenido que es igual a  $0,000 < 0,05$ .

Las estrategias lúdicas influyen de manera significativa en el desarrollo de la coordinación visomanual en niños de 5 años del nivel de educación inicial. Confirmada con el nivel de significancia obtenido que es igual a  $0,000 < 0,05$ .

## Referencias

- Bermejo R. y Bláz T, (2016). *El juego infantil*. Editorial Síntesis, S.A. Vallehermoso, Madrid <https://www.amazon.com/-/es/Ra%C3%BAI-Bermejo-Cabezas/dp/8490773343>
- Cabrera, B.C., Dupeyrón, M.N. (2019). *El desarrollo de la motricidad en los niños y niñas del grado preescolar*. Disponible en: <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1499>
- Caneo, M. (1987). *El juego y la enseñanza de la Matemáticas*. Tesis de grado. Universidad Católica de Temuco.
- Córdoba, E.F, Lara, F. & García, A. (2017). *El juego como estrategia lúdica para la educación inclusiva del buen vivir*. ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 32(1). Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Delgado, I. (2011). *El juego infantil y su metodología*. Paraninfo S.A. <https://www.sintesis.com/data/indices/9788490773345.pdf>
- Díaz, A. et al. (1993). *Desarrollo Curricular para la Formación de Maestros Especialistas en Educación Física*. España: Editorial Gymnos.
- Flores, H. (2009). *Estrategia alternativa para mejorar la adquisición de la lecto-escritura*.

<http://www.utan.edu.mx/-huasteca/documentos/biblioteca/thfs.pdf>

Frías, C. (2014). *100 situaciones didácticas de psicomotricidad*. México: Trillas

García Ay Lull J. (2009). *El juego infantil y su metodología*. Peñalba.

Gesell , A. (1975). *Niño de 1 a 5 años : guía para el estudio del niño preescolar*. Buenos Aires : Paidós

González. Z. (2007). *Los programas de estimulación temprana desde la perspectiva del maestro*. *Liberabit*, 13(13).

[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?cript=sci\\_arttext&pid=SI729-48272007000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?cript=sci_arttext&pid=SI729-48272007000100003&lng=es&tlng=es)

Guaman , S. (2015). *Estimulación infantil en el desarrollo motriz de los niños/as de 3 a 4 años de edad del centro infantil del buen vivir "*. Universidad Central del Ecuador: Quito .

Landi, S. P. (2017) *Estrategias metodológicas lúdicas para mejorar la motricidad fina en niños y niñas de 3 a 4 años del Centro Educativo Inicial Antonio Borrero Vega en el nivel inicial 1B año lectivo 2016 – 2017*.

<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/14583/1/UPS-CT007164.pdf>

Mallart, J. (2000). *Didáctica: del currículum a las estrategias de aprendizaje*.

Meneses, M y Monge, M, (2001). *El juego en los niños: enfoque teórico* Educación. Universidad de Costa Rica San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica

- Macías, A. M., García, I., Bernal, R. E., & Zapata, H. E. (2020). *La estimulación y el desarrollo motor fino en niños de 5 años*. Revista Conrado, 16(74), 306-311.
- Palacios, J. (2013). *Desarrollo de la motricidad fina a través de técnicas grafo-plásticas* Universidad del Azuay -Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación -Escuela de Educación Especial: Cuenca.
- Palacios, J. M (1979). *El deporte en el niño y el adolescente*. Cumbre Mundial sobre la Educación Física, Berlín, Alemania.
- Parvularia, U. C. (2015). *Los instrumentos lúdicos para el desarrollo de motricidad fina. fina en niños y niñas de 4 a 5 años*.  
<http://instrumentosludicosm.wixsite.com/instrumentosludicos/ingle-post/2015/03/13/Los-instrumentos-1%3%9adictos-para-el-desarrollo-demotricidad-fina>
- Pauta y Castillo. (2011). *Guía de estrategias metodológicas a docentes para el desarrollo de la motricidad fina en niños de 4 a 5 años*. Revista Española de Pedagogía.
- Quispe, R. (2012). *Metodología de la investigación pedagógica*. UNSCH. Ayacucho
- Simón-Benzant, Y. (2015). *La estimulación temprana a la motricidad fina, una herramienta esencial para la atención a niños con factores de riesgo de retraso mental*. EduSol, 15 (51), 100-106. [Fecha de Consulta 20 de Mayo de 2021]. ISSN:. Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475747192008>



© Los autores. Este artículo es publicado por la revista Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Es de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia atribución no comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.

## Rehabilitación física del hombro doloroso

Vladimir Quispe Rodríguez

Filiación: Estudiante de la Escuela Profesional de Educación Física – UNSCH,  
Huamanga, Ayacucho, Perú.

[vladimir.quispe.06@unsch.edu.pe](mailto:vladimir.quispe.06@unsch.edu.pe)

<https://orcid.org/0000-0003-3339-2023>

Óscar Gutiérrez Huamaní

Filiación: Docente de la Escuela Profesional de Educación Física – UNSCH,  
Huamanga, Ayacucho, Perú.

[oscar.gutierrez@unsch.edu.pe](mailto:oscar.gutierrez@unsch.edu.pe)

<https://orcid.org/0000-0002-8070-0108>

Roxana Toledo Yupanqui

Filiación: Estudiante de Posgrado – UNSCH,  
Huamanga, Ayacucho, Perú.

[roxana.toledo.08@unsch.edu.pe](mailto:roxana.toledo.08@unsch.edu.pe)

<https://orcid.org/0000-0001-5243-0705>

Recibido 20 de mayo de 2021

Aprobado 2 de junio de 2021

### Resumen

El hombro viene a ser una de las articulaciones que tiene mayor movilidad del cuerpo, por el cual, se le considera como la más inestable, el hecho de ser móvil e inestable implica que llegue a sufrir lesiones debido a inflamación del tejido conectivo que cubre toda la articulación causando dolor y rigidez, esto puede tener origen en estructuras propias del hombro o alejadas de él. La finalidad de esta revisión es analizar, actualizar e informar sobre la rehabilitación física del hombro doloroso y su proceso funcional. Fue una revisión en la base de datos de Scielo, Google Académico y PubMed, como criterio de selección fueron tomados artículos publicados en español, inglés y portugués. Ante la presencia de lesiones en el hombro por ser éste la articulación

más móvil, se emplean diferentes intervenciones fisioterapéuticas como el reposo articular, crioterapia, termoterapia, masajes, cinesiterapia, etc. con el propósito de reestablecer íntegramente el hombro. Conclusión. Las intervenciones fisioterapéuticas ayudan de a poco a poder aliviar el dolor de hombro; así como, poder recuperar la funcionalidad de este miembro.

**Palabras Clave:** hombro doloroso, lesiones, rehabilitación, integridad.

## Physical rehabilitation of the painful shoulder

### Abstract

**Introduction.** The shoulder becomes one of the joints with the greatest mobility in the body, which is why it is considered the most unstable, the fact of being mobile and unstable implies that it suffers injuries due to inflammation of the connective tissue that covers the entire joint. causing pain and stiffness, this can originate in structures of the shoulder or away from it. **Overall objective.** The purpose of this review is to analyze, update and report on the physical rehabilitation of the shoulder and its functional process. **Methodology.** a meta revision was carried out in the database Scielo, Academic Google and PubMed, since articles were taken from the selection criteria published in Spanish, English and Portuguese. **Results.** In the presence of injuries to the shoulder because it is the most mobile joint, different physiotherapeutic interventions are used such as joint rest, cryotherapy, thermotherapy, massages, kinesitherapy, etc. in order to fully reset the shoulder. **Conclusion.** Physiotherapeutic interventions help a little to relieve shoulder pain; as well as, to be able to recover the function of this member.

**Key words:** painful shoulder, injuries, rehabilitation, integrity.

### Introducción

El hombro es la parte que enlaza los miembros: brazo y tronco; ésta articulación (hombro) está conformado por huesos, ligamentos, músculos y tendones; es una de las articulaciones con mayor movilidad siendo muy propenso a sufrir diversas lesiones. La función primaria del miembro superior es de guiar la mano en el espacio, así como ubicarla en la posición apropiada para las actividades de movilidad. Stoller, (1999) señala, el hombro está conformado por varias articulaciones acompañado de músculos y tendones.

La abducción dolorosa del hombro está asociada con el malestar de los tejidos suaves de esta articulación (hombro); suelen ser separados en distintos grupos diagnósticos como: inflamación de las bolsas sinoviales (bursitis), hombro congelado (capsulitis adhesiva), inflamaciones del tejido que enlaza el músculo con el hueso (tendinopatías), rozamiento del tejido conectivo en el omóplato (pinzamiento subacromial), tendinopatías calcificantes y contusiones miofasciales.

En las personas de edad avanzada el pinzamiento del manguito de los rotadores (abducción dolorosa) varía en un 31% cuando se consulta a las personas hasta el 48% en cuanto se les muestra un diagrama de la zona del hombro señalada (Gomora *et al.* 2016).

De acuerdo a lo señalado por los autores podemos deducir que los porcentajes de pinzamiento del hombro son predominantes, así como frecuentes en la población de adultos mayores.

Rodríguez & Francois (2011) indican, las patologías musculoesqueleticas poseen una prevalencia de 2% a 6% en la población general, mostrando variación por causas de riesgo como la edad, género, y características poblacionales; así mismo, en el deportista existen causas que acrecientan la vulnerabilidad de lesionarse por aspectos como los antecedentes de lesiones, el año, la

poca preparación en el aspecto físico, la inapropiada nutrición, la tensión psicosocial ; que repercuten en su estado físico y emocional.

Las patologías musculoesqueléticas son más frecuentes en los adultos mayores, pero las poblaciones menores no están exentas de sufrir lesiones, así por ejemplo los deportistas que practican deportes en el que juega una función importante esta articulación, corren igual riesgo de lesiones que los adultos mayores.

Los ejercicios terapéuticos como fortalecimientos, estiramientos y de resistencia progresiva coadyuvan a la recuperación y movilidad de la articulación; así como, a la manipulación de objetos; pero, los medios físicos como apoyo hacia la recuperación de aquellas personas que sufren del hombro doloroso no está certificada (Gomora *et.al.* 2016). Por lo que, es necesario hacer una revisión de artículos sobre la rehabilitación del hombro, para organizarlos y actualizar la información. La rehabilitación física es un proceso largo con ejercicios terapéuticos constantes para lograr una recuperación total, favorecer la inserción social y por ende disminuir el déficit funcional.

## ARGUMENTACIÓN

### El hombro doloroso

**Anatomía y fisiología del hombro** Vilar & Sureda, (s/f) hacen referencia sobre la anatomía y fisiología del hombro de la siguiente manera. El hombro es la articulación del cuerpo humano con mayor movilidad e inestable, con tres grados de libertad, posibilitando el movimiento en los tres planos del espacio y los tres ejes; el eje transversal tiene al plano frontal, permitiendo movimientos de flexión y extensión, realizados sobre el plano sagital; en el eje sagital permite movimientos de abducción y aducción que se ejecutan sobre el plano frontal; para concluir en el eje vertical se realizan movimientos de



supinación pronación de brazo. El eje longitudinal del húmero permite la rotación externa e interna del brazo en dos formas diferentes en supinación y pronación.

Por otra parte, Lumley (2002) señala que el miembro superior se suspende en forma vertical a lo largo del cuerpo, de tal forma que el eje longitudinal del humero coincide con el eje vertical. En la abducción del hombro ( $90^\circ$ ), el eje longitudinal coincide con el eje transversal, y en la posición de flexión de  $90^\circ$ , coincide con el eje anteroposterior, por lo mencionado se concluye, que el hombro es una articulación que está constituida por tres ejes primordiales; así como, por tres grados de libertad permitiendo oscilaciones de rotación interna y externa.

La articulación escapulo humeral o glenohumeral se caracteriza por ser una articulación incongruente, por la asimetría de sus superficies articulares con un limitado contacto entre ellas. La cabeza cóncava de húmero tiene un contacto mínimo con la cavidad glenoidea, teniendo una estabilidad limitada intrínseca. El mecanismo estabilizador primario está constituido por la capsula articular, los ligamentos glenohumeral inferior, agrupado con el rodete glenoideo. los músculos actúan como estabilizadores dinámicos en la acción del manguito rotador.

Por su parte Vilar & Sureda (s/f) señalan que la rotación escapular se produce por la combinación del serrato anterior y el trapecio, que permite la elevación de los brazos guiando al glenoide hacia la cabeza humeral, extendiendo el área de contacto entre ambas superficies articulares. La estabilidad del hombro es favorecida por el mecanismo amortiguador de la articulación escapulotorácica; el deslizamiento de la escápula por toda la pared torácica amortigua los impactos directos e indirectos sobre el hombro.

El miembro superior (hombro), si bien conocemos que es la

articulación más movable también es caracterizado por su capacidad para agarrar y llevar a cabo acciones motoras finas de manipulación; éste posee tres ejes primordiales, que pueden coincidir con el eje longitudinal del húmero.

**Factores del Hombro doloroso** Van der Windt *et al.* (1996) señalan a cerca de los factores del hombro de la siguiente manera, las diferentes patologías del hombro, se pueden categorizar por distintas causas internas concorde a lesiones que suscitan en los elementos constituyentes en los músculos, ligamentos y tendones, por ende, el 90% son periarticulares, encontrados próximos a la articulación ya sea en las bandas de tejidos elásticos (ligamentos), órganos formados por fibras (músculos), tejidos conectivos (tendones) y bursas (bolsas serosas); y el porcentaje restante son intraarticulares.

Por otra parte, las causas externas se vinculan con los sistemas no relacionados con el hombro, empero que, por cualquier alteración del sistema, causaría dolencia en dicha región. Sabemos que es una patología muy habitual, pero a pesar de ello sus factores no son siempre muy conocidos.

Por otro lado, Moreno (2016) hace referencia que hay causas que tienen una menor relación en el origen del hombro doloroso; podemos señalar a continuación algunos ejemplos: la artritis séptica, la ubicación de depósitos de pequeños cristales en esta articulación, la distrofia simpático-refleja, la artritis reumatoide y demás artritis ubicadas en esta zona.

De lo anterior se puede deducir que los dolores del hombro se deben a diferentes factores ya sean lesiones netamente situados en la articulación de esta o alejadas de ella. Así mismo también encontramos factores que se presenta de manera no muy común como la artropatía

séptica, la distrofia simpático- refleja, artritis, reuma, etc.

**Diagnóstico del hombro doloroso** García *et al.* (2016) señalan, que una apropiada anamnesis junto a una apropiada exploración física de los pacientes con hombro doloroso fue uno de los pilares de diagnósticos básicos. El diagnóstico de presunción es importante para determinar la actitud terapéutica a seguir y la identificación correcta de la causa del dolor, para poder evitar pruebas costosas.

**La anamnesis** Flores (2015) menciona que la anamnesis completa, vocablo usado de manera frecuente en el ámbito de la medicina, referencia al informe recogido por interrogantes hacia los pacientes o personas que están bajo el cuidado del mismo para poder conseguir antecedentes útiles y así constituir información para manifestar el diagnóstico y atender de la manera correcta al paciente.

Por su parte Moreno (2010) refiere que la mayoría de los médicos se basan en la historia clínica para elaborar un diagnóstico en el hombro doloroso, y, de hecho, la anamnesis es una prueba diagnóstica por sí misma. Sin embargo, pocos estudios han evaluado la precisión de la historia clínica como prueba diagnóstica.

La anamnesis implica recolectar datos, que permiten adquirir un sumario de la realidad presente; y de los antecedentes clínicos de un paciente, ya sea de los malestares y su salud.

**Exploración física** El “Examen Físico” es el método primordial para llegar a obtener datos objetivos visibles y medibles del estado de salud del paciente, en este caso de aquella persona que posee dolores o lesiones en el hombro.

Al respecto, Hegedus *et al.* (2008) señalan que el examen físico puede

ser la más económica de las pruebas de diagnóstico, pero la evidencia sobre su precisión es demasiado variable para poder entender la utilidad de la prueba.

Aunado al concepto anterior, Hanchard *et al.* (2005), mencionan las pruebas físicas implican habilidades clínicas e interpretativas, y los resultados han confirmado ser diferentes según la experiencia de los exploradores.

Simultáneamente, Moreno (2016) indica, lo interesante de las pruebas físicas es que pueden utilizarlas en cualquier etapa asistencial del paciente y en cualquier entorno. Estas no son invasivas (al margen de la opción de anestesia local adyuvante), cómodas, rápidas, y pueden dar resultados inmediatos.

El examen físico es uno de los medios por donde el fisioterapeuta puede llegar a captar de manera verídica y objetiva las lesiones del hombro, además se considera que es una prueba de diagnóstico no muy costosa. Estas pruebas de examen físico tienen por objetivo dar a conocer el dolor o los déficits funcionales, prestando atención a los síntomas de los pacientes, más por el contrario, las lesiones mostradas por imagen o en cirugía pueden ser asintomáticas. Para detectar las causas extrínsecas de las intrínsecas en los pacientes con hombro doloroso, la mayoría de fisioterapeutas utilizan la anamnesis y el examen físico.

## **Aspectos de rehabilitación del hombro**

Tipos de rehabilitación Plaja (2004) hace referencia los tipos de rehabilitación de la siguiente manera:

-Reposo articular temporal. Conveniente para aquellas personas que padecen de hombro hiperálgico intenso, por ello las actividades físicas

de inmediato no son convenientes, debido que la lesión causa inmensos dolores que imposibilita cualquier tipo de movimiento.

-Crioterapia. Es la aplicación de frío en las musculaturas periarticulares donde está centrado el dolor. El frío es uno de los medios que se llegan a emplear con más frecuencia para el tratamiento de dolores musco-esqueléticos, como en recientes lesiones traumáticas, hinchazón y contracciones musculares.

-Termoterapia. Es la aplicación de calor durante determinados minutos en la zona que está afectada, siempre y cuando no haya presencia de temperatura alta o edema. Consiste en una carga de energía afuera del conjunto de células corpóreas con la finalidad de desarrollar la cinética conveniente, la circulación de las moléculas y por ende la temperatura.

Por su parte, Mark (2000) sostiene que los diferentes tipos de rehabilitación para mejorar las condiciones del hombro doloroso son:

-Masaje. Es la unión de oscilaciones rítmicas que se hacen sobre el área y las partes suaves del organismo, por medio estiramientos y presiones rítmicas con el objetivo de calmar cualquier sensación de dolor en la lesión de los tejidos blandos.

-Cinesiterapia: son de modalidades que se utilizan para prevenir y tratar diferentes enfermedades, utilizada como elementos fundamentales del movimiento, abarca los trayectos técnicos enfocados a optimizar el movimiento articular por elongación capsulo-ligamentoso y muscular.

Agentes físicos que intervienen para la rehabilitación del hombro. Ibarra *et al.* (2015) resaltan los siguientes aspectos físicos que intervienen en la rehabilitación del hombro:

-El láser. Se utiliza para reducir la dolencia y acrecentar la recuperación en las células de amplias situaciones. El láser de menor frecuencia disminuye de manera gradual la dolencia de manera intensa y persistente. Por otro lado, el láser de mayor frecuencia ayuda a los tejidos y articulaciones.

-Ultrasonido (US). Consiste en vibraciones (ondas) con mayor fuerza que pueden llegar a ser continuas o pulsadas. El US pulsado es utilizado en la actualidad gracias a los efectos positivos sobre la inflamación, dolor y edema. mientras que el ultrasonido continuo se utiliza como una terapia profunda y selectivas que llegan a provocar efectos térmicos.

-Magnoterapia. Es una alternativa de rehabilitación a la que se someten los deportistas de élite. Las diferentes tipologías de magnetoterapia de alta y baja frecuencia ayudan en las distintas patologías, la magnetoterapia trabaja en la mayoría de iones libres y átomos balanceados tenemos por ejemplo el H<sub>2</sub>O que trabajan como dos polos magnéticos contrarios debido a alineación de sus energías, al someterse al dominio de un campo magnético se otorga una frecuencia eficiente para la terapia de lesiones ligamentosas, se llega a contribuir en la actividad de estas substancias por consecuencia de hallarse en intermedio del campo magnético inestable y llegan a ser rechazadas o captadas por el ejercicio de su carga, efectivamente estamos consiguiendo la transformación de un campo electromagnético en una fuerza electro motriz, el resultado es poco agudo como para proveer calor que debemos valorar como un elemento más de la terapia, en determinados casos los pacientes logran apreciarlo, esta actividad extra, apresura los procesos químicos en el cuerpo, apoyando el ejercicio de la bomba sodio potasio y regularizando los cambios en un tejido donde se veían degradados por la acción de una enfermedad crónica o inflamatoria Martínez, Barrios & Férrez (2012)

## Conclusión

Podemos corroborar mediante la teoría, bibliografía comentada que se abordó en el presente artículo, así como en nuestra práctica diaria; las lesiones del hombro se presentan en la población general (trabajadores de cualquier índole y deportistas) mayormente vienen acompañados con un dolor intenso, disminución de la movilidad en actividades que implican alzar el brazo sobre el hombro y en casos excepcionales de manera nocturna. Estas lesiones patológicas se presentan de manera frecuente e incrementa su incidencia con el pasar de los años.

Las rehabilitaciones mediante la fisioterapia tienen gran eficacia en el tratamiento con el fin primordial de restablecer la movilidad del hombro, reducir la dolencia, así como aquella pérdida funcional del miembro afectado.

Como podemos apreciar en este artículo de revisión hay varios tratamientos conservadores que se pueden emplear antes de llegar a la cirugía, medicación y de fisioterapia; pero si después de este tratamiento de fisioterapia o con medicamentos se llegan a mantener los síntomas (dolor, limitación de la flexión anterior y disminución de la fuerza muscular) se diagnostica que el paciente debe acceder al tratamiento quirúrgico.

## Referencia

- Flores, G. (2015). El antecedente personal patológico en la anamnesis. *Costarricense de salud pública*, 24(1):49-53. Obtenido de [www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-14292015000100006&ing=en&ting=es](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-14292015000100006&ing=en&ting=es)
- García, P., Anaya, M., Jiménez, B., Gonzáles, M., Lisbona, M., Gil, J., Cano, P. (2016). Correlación entre la exploración física y los hallazgos intraoperatorios de patología de hombro tratada mediante artroscopia. Análisis estadístico de 150 pacientes. *Revista Española de Cirugía Ortopédica y traumatología*,

60(5):306-314.

- Gomora, M., Rojano, D., Solis, J., Escamilla, C. (2016). Efectividad de los medios físicos en el síndrome de abducción dolorosa de hombro. *cirugia y cirujanos*, 84(3):203-207.
- Hanchard, N., Howe, T., Gilbert, M. (2005). Diagnosis of shoulder pain by history and selective tissue tension: agreement between assessors. *J Orthop Sports Physther*, 35(3):147-153.
- Hegedus, E., Goode, A., Campbell, S., Morin, A., Tamaddoni, M., Moorman, C., Cook, C. (2008). Physical examination tests of the shoulder: a systematic review with meta-analysis of individual tests. *National Library of Medicine*, 42(2):80-92. doi:10.1136/bjism.2007.038406
- Ibarra, J., Fernandez, M., Eugin, D., Beltran, E. (2015). Efectividad de los agentes físicos en el tratamiento del dolor en la artrosis de rodilla: una revisión sistemática. *Revista Médica Electrónica*, 37(1):3-17.
- Lumley, J. (2002). *Surface anatomy : the anatomical basis of clinical examination*. Churchill Livingstone.
- Mark, F. (2000). *Masaje Terapéutico*. Paraninfo.
- Martínez, M.A., Barrios, J.A. & Férez, P.A. (8 de marzo 2012). MB Martínez- Barrios Fisioterapia. obtenido de: <https://mbfisioterapia.wordpress.com/2012/page/3/>
- Moreno, J. M. (2016). Valor diagnóstico de la exploración física en la patología del hombro doloroso. España.
- Moreno, M. A. (2010). El arte y la ciencia en la anamnesis. *Revista electrónica*, 8 ( 5 ) , 2 9 . Obtenido de [https://www.researchgate.net/publication/50247715\\_Art\\_and\\_science\\_of\\_anamnesis\\_El\\_arte\\_y\\_la\\_ciencia\\_en\\_la\\_anamnesis](https://www.researchgate.net/publication/50247715_Art_and_science_of_anamnesis_El_arte_y_la_ciencia_en_la_anamnesis)
- Plaja, J. (2004). Analgesia por medios físicos. *Ortop Traumatol*, 48:65-66.
- Rodríguez, C., G, A., Francois, R. (2011). *Osteopatía Científica. Cuatrimestral*, 6 ( 3 ) . Obtenido de <https://es.scribd.com/doc/311912459/osteopatia-cientifica>



septembre-decembre-volumen-6-numero-3-2011-pdf

Stoller, D. (1999). RM en ortopedia y lesiones deportivas. Marvan.

Van Der Windt, D., Koes, W., Boeke, A., Deville, W., De Jong, B., Bouter, L. (1996). Shoulder disorders in general practice: prognostic indicators of outcome. Br J Gen Pract, 46(410):519-523.

Ventura Alarcón, Y. S., Cerdán Cueva, H. J. (2017). “Pinzamiento subacromial y funcionalidad en pacientes con síndrome de hombro doloroso del servicio de medicina física y rehabilitación del Hospital San Juan de Lurigancho. tesis de especialización en terapia manual ortopédica, Lima. Obtenido de <http://repositorio.uwiener.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1153/TITULO%20-%20Cerd%C3%A1n%20Cueva%2C%20Hugo%20Javier.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vilar, E., Sureda, S. (s.f.). Fisioterapia del aparato locomotor. Mc Graw Hill.



© Los autores. Este artículo es publicado por la revista Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Es de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia atribución no comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.

# Creatividad en estudiantes ingresantes de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga de Ayacucho

Olga Hurtado Ambrocio:

Filiación: Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho-Perú

Correo: [olga.hurtado@unsch.edu.pe](mailto:olga.hurtado@unsch.edu.pe)

<https://orcid.org/0000-0001-5769-5702>

Recibido 21 de mayo de 2021

Aprobado 11 de junio de 2021

## Resumen

Se presenta la investigación referida a la variable creatividad. Es una investigación cuantitativa, descriptivo comparativo por género, en alumnos ingresantes a la Facultad de Ciencias de la Educación, en una muestra de 62 estudiantes, 31 varones y 31 mujeres. El muestreo fue no probabilístico e intencionado. Se aplicó una prueba sobre la creatividad para adultos, y se estudió a la muestra, encontrándose que no tenía una distribución normal. Se procesó la confiabilidad encontrándose una fiabilidad moderada y la validación considerando la propuesta de Artola T. (2012). Para la contrastación de la hipótesis se utilizó el paquete estadístico del SPSS- 23 y se procesó los datos con el estadístico de U de Mann- Whitney, encontrándose que existen diferencias significativas, entre varones y mujeres, en la creatividad gráfica y creatividad en general y no existen diferencias significativas entre varones y mujeres, en la variable creatividad narrativa.

**Palabras clave:** Creatividad, creatividad narrativa, creatividad gráfica, estudiantes ingresantes.

## Creativity in admissioning students of the National University of San Cristóbal de Huamanga de Ayacucho

### Abstract

The research referring to the creativity variable is presented. It is a quantitative, descriptive, comparative investigation by gender, in students entering the Faculty of Education Sciences, in a sample of 62 students, 31 men and 31 women. The sampling was non-probabilistic and intentional. A test on creativity for adults was applied, and the sample was studied, finding that it did not have a normal distribution. Reliability was processed, finding moderate reliability and validation considering the proposal of Artola T. (2012). To test the hypothesis, the SPSS-23 statistical package was used and the data was processed with the Mann-Whitney U statistic, finding that there are significant differences, between men and women, in graphic creativity and creativity in general and there are no significant differences, between men and women, in the narrative creativity variable.

**Keywords:** Creativity, narrative creativity, graphic creativity, incoming students.

### Introducción

En la vida cotidiana encontramos a personas que resuelven problemas difíciles a quienes se les tipifica como personas ingeniosas, inteligentes, sabias, o personas creativas que interactúan con el medio ambiente de manera adecuada, resolviendo problemas de su medio circundante. Estas personas han desarrollado esta habilidad en el transcurso de su experiencia, o de estudios formales, en los diferentes niveles de la educación, a través de las asignaturas para desarrollar el pensamiento creativo o la creatividad, que debe continuar en el nivel superior o universitario y desarrollar competencias creativas para resolver problemas en situaciones profesionales.

La creatividad ha sido tratada por diferentes autores, pero coinciden en que la creatividad está relacionada con el pensamiento divergente, con muchas posibilidades para solucionar un problema. El pensamiento creativo está relacionado con la educación en la medida en que los escolares avanzan en su escolaridad, y el docente a través de las estrategias de enseñanza debe programar sus clases, para el desarrollo de la creatividad de los estudiantes, ya que la creatividad está incluido como parte del desarrollo de la personalidad de cada individuo, y no solo centrarse en el cumplimiento del desarrollo cognoscitivo del estudiante. El desarrollo de la creatividad empieza desde los primeros años de vida, cuando superan los obstáculos que se les presentan acorde a su edad y en la educación básica debe incrementarse este desarrollo, hasta la educación superior, por la influencia del docente aplicando estrategias de enseñanza para potenciar la creatividad en los estudiantes.

En el ámbito universitario, el docente tiene que aplicar estrategias de enseñanza activas para que los estudiantes desarrollen la creatividad, a través de análisis de lecturas, interpretación y reflexión crítica de la realidad, resolución de problemas asociados a la asignatura. Los docentes tienen que motivar el desarrollo de la creatividad en los estudiantes y buscar las soluciones a los problemas académicos por sí mismo.

La sociedad del conocimiento demanda que los estudiantes sean creativos-generativos con competencias sustentables para que den respuestas idóneas y con compromiso ético a los problemas del contexto social. Que actúen en el ámbito local con una visión global (Tobón, 2013).

Para Rodríguez (2004), la creatividad es la sustancia misma de la cultura

y del progreso es el que cambia, hacia el desarrollo de la personalidad del individuo. Actualmente en la sociedad, ya no solo se valora lo que se imita o reproduce modelos en diferentes áreas o campos de trabajo, sino que tiene que crear un nuevo producto, caso contrario desaparecerá, generando enfermedades mentales en los ciudadanos de un país. Marín (2015) Plantea que el proceso creativo es un conjunto de acciones, que permite modificar lo conocido a generar nuevas ideas a partir de asociaciones de cosas ya existentes. Estamos de acuerdo, con el estudio y planteamiento de los autores antes mencionados, ya que la creatividad forma parte de la cultura, que ayuda al cambio y desarrollo de la personalidad, esta significa engendrar, producir, crecer, de acuerdo a su etimología que deriva del latín “creare”.

Aznar (citado en Esquivias, 2004) considera que la creatividad designa la aptitud para producir soluciones nuevas, pero estableciendo relaciones lejanas entre los hechos.

En 1980, Guilford señaló que la creatividad es la capacidad o aptitud para generar alternativas a partir de una información dada, poniendo el énfasis en la variedad, cantidad y relevancia de los resultados. Designó a la creatividad como pensamiento divergente.

Los profesores, en las Instituciones Educativas, deben de formar individuos creativos, descubridores con capacidad crítica, cuestionadores y que no acepten todo lo que le ofrezcan y que no sean repetidores de lo que hicieron sus antecesores o generaciones anteriores.

Vygotsky (citado en Zambrano, 2018) considera que la creatividad es una función psicológica superior relacionada con la imaginación y la actividad sensorio-motora, mediada por la cultura, que favorece el procesamiento complejo de la realidad.

La creatividad es una capacidad mental de la persona para resolver problemas, utilizando el pensamiento divergente, el cual implica tener varias alternativas para la solución de los problemas

En Csikszentmihalyi (citado en Vera, 2006) la creatividad es la capacidad de crear, de producir cosas nuevas; es la capacidad que tiene el cerebro humano para llegar a conclusiones e ideas nuevas y resolver problemas de una forma original. En su materialización puede adoptar formas artísticas, literarias, científicas, etc., y también puede desplegarse en el campo de la vida diaria, mejorando la calidad de la misma. Esto último probablemente no deje una huella en la historia de la humanidad, pero en esencia es lo que hace que la vida merezca la pena.

De acuerdo con los autores Aznar, Guilford, Vygotsky y Csikszentmihalyi, consideramos que la creatividad, es una aptitud o capacidad para crear y plantear mejores soluciones a los problemas reales, y generar un mayor desarrollo de los fenómenos psíquicos superiores del ser humano, como la creatividad en base al cambio en los planes curriculares y mejores estrategias didácticas, en la que los docentes universitarios tienen una gran responsabilidad.

El profesor Marco Flores (2004), hace un paralelo entre pensamiento vertical y pensamiento lateral o creativo:

### **Pensamiento vertical**

Convencional

Lógico, cerrado

Etapas sucesivas correctas

Afirma ideas dominantes

Selectivo de lo pertinente (elige)

Desarrolla ideas enunciadas

### **Pensamiento lateral (creativo)**

Innovador

Natural, abierto

Ruptura de sucesión vertical

Rechaza ideas dominantes

Generativo de lo nuevo (cambia)

Estimula ideas nuevas

Repite esquemas conocidos	Genera esquemas nuevos
Sistema SI - NO	Sistema P.D. (prosigue)
Evita la complejidad	Maneja la complejidad

Torrance 1974 (citado por Monroe y Samané, 2013) incluye los siguientes factores en el pensamiento creativo: fluidez (habilidad para generar ideas nuevas); flexibilidad (capacidad para definir y cambiar enfoques), originalidad (único o raro relativo de las ideas) y elaboración (producir lo que ha creado).

Monroe y Samané (2013), investigaron sobre la creatividad en los estudiantes de Educación Básica y Superior de Huancayo, en una muestra de 371 estudiantes. Empleó una prueba para Evaluar Indicadores Básicos de Creatividad Revisada y modificada. Los resultados fueron que no existen diferencias entre los estudiantes de educación básica y superior de Huancayo en la variable creatividad y en sus indicadores de fluidez verbal, flexibilidad y organización. Pero, si existe diferencias en el indicador de originalidad a favor de los estudiantes de educación superior.

Escobar, M. (2016) investigó sobre pensamiento divergente y estilos de personalidad en estudiantes universitarios de psicología. Un estudio sobre la creatividad. La muestra estuvo conformada de 63 estudiantes universitarios de la carrera de psicología de la Universidad de Aconcagua de la provincia de Mendoza, Argentina, cuyas edades fluctuaban entre los 22 y 32 años. Encontraron que los estudiantes de psicología serían capaces de llevar a cabo transformaciones y nuevas combinaciones o asociaciones entre elementos mentales; es decir, una gran capacidad para percibir la realidad de forma “subjetiva”, generar ideas propias y resolver problemas de forma insólita y novedosa.

Gutiérrez G. (2017) realizó la investigación sobre: “La creatividad en estudiantes varones y mujeres del nivel secundaria en Huancayo” en una muestra de 1149 estudiantes, con 582 mujeres y 567 varones del 5to

grado de educación secundaria, utilizó el test de creatividad. Utilizó el estadístico z para la comparación de la creatividad entre mujeres y varones y encontró que no existen diferencias significativas entre las medias de los grupos en comparación.

### **Materiales y métodos**

Este estudio se enmarca en la metodología cuantitativa, porque su objeto de estudio es a partir de la observación, la comprobación, en relación a determinadas variables que han sido seleccionadas, establecidas y que son medibles para después se analizar los resultados numéricos verificables.

El presente estudio es ex post facto y de corte transeccional. Es descriptivo, comparativa, se utilizará la comparación de medias y el porcentaje. El tipo de investigación es básica, el diseño descriptiva comparativa en una muestra de 62 alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, de Ayacucho cuyas edades estén comprendidos de 18 a 30 años. Se utilizó el muestreo no probabilístico e intencionado. Los datos se procesaron con el paquete estadístico SPSS-23.

La muestra estuvo conformada por estudiantes universitarios ingresantes del año 2018, a la Facultad de Ciencias de la Educación, 31 varones y 31 mujeres haciendo un total de 62 estudiantes, todos adultos jóvenes. Las edades fluctuaban entre los 18 a 25 años con mayor porcentaje entre los 18 a 20 años en un 94.5%. El 79.03% eran de la ciudad de Ayacucho, el 6.45% de Huanta y en menor porcentaje eran de Fajardo, Huancasancos y Huancavelica.

Se utilizó la prueba de Imaginación creativa para adultos, de T. Artola y otros, para lo cual se procedió a estimar la variable creatividad, a un nivel de significancia de 0,05. Se encontró el valor  $p < 0,05$  por lo que las variables no se ajustan a una distribución normal. Para la confiabilidad, se



utilizó el alpha de Crombach el cual arrojó como resultado de 0,49, que según Sierra Bravo tiene una fiabilidad moderada. Es una prueba validada por T. Artola (2012).

Se considera las siguientes categorías y su descripción:

Categoría	Descripción
Bajo	Logro muy bajo de creatividad.
Medio	Logro dentro de lo esperado, lo normal.
Alto	Logro excelente de la creatividad.

Se planteó el siguiente problema general y específico:

### **Problema general**

¿Existen diferencias significativas en la creatividad general entre varones y mujeres en estudiantes universitarios de 18 a 30 años, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga de Ayacucho, en el año 2018?

### **Problemas específicos**

- 1) ¿Cuáles son las características de la creatividad narrativa de las estudiantes universitarias varones y mujeres de 18 a 30 años, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga de Ayacucho, en el año 2018?
- 2) ¿Cuáles son las características de la creatividad gráfica de las estudiantes universitarias varones y mujeres de 18 a 30 años, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga de Ayacucho, en el año 2018?

Las hipótesis planteadas fueron las siguientes:

### **Hipótesis general**

- 1) Existe diferencias significativas en el nivel de creatividad general en

estudiantes universitarios varones y mujeres de 18 a 30 años, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga de Ayacucho, en el año 2018.

### Hipótesis específicas

- 1) Existen diferencias significativas en las características de creatividad narrativa en estudiantes universitarios varones y mujeres de 18 a 30 años, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga de Ayacucho, en el año 2018.
- 2) Existen diferencias significativas en las características de creatividad gráfica en estudiantes universitarios varones y mujeres de 18 a 30 años, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga de Ayacucho, en el año 2018.

**Resultados** Se encontraron los siguientes resultados:

Tabla N° I  
Creatividad Narrativa en porcentajes por niveles y género

	Creatividad Narrativa				Total	
	Bajo	%	Media	%		
Género	Masculino	13	41.94	18	58.06	31
	Femenino	21	67.74	10	32.26	31
Total		34	54.84	28	45.16	62

Sobre la creatividad narrativa, los varones y mujeres tienden a tener una creatividad de media a baja, teniendo a tener mejores resultados los varones, con una creatividad media de 58.06% y las mujeres un 67.74% un nivel bajo.

Tabla N° 2  
Creatividad gráfica en porcentajes por niveles y género

		Creatividad Gráfica				Total
		Media	%	Alta	%	
Género	Masculino	20	64.52	11	35.48	31
	Femenino	14	45.16	17	54.84	31
Total		34	54.84	28	45.16	62

Sobre la creatividad Gráfica, hay una tendencia del nivel medio a alta, las mujeres tienen un mejor rendimiento en el nivel alto (54.84%), en el nivel medio tiene un 64.52% los varones.

Tabla N° 3  
Creatividad general en porcentajes por niveles y género

		Creatividad General				Total
		Bajo	%	Media	%	
Sexo	Masculino	10	32.26	21	67.74	31
	Femenino	11	35.48	20	64.52	31
Total		21	33.87	41	66.13	62

Sobre la creatividad general hay una tendencia en el nivel medio tanto en varones como en mujeres (67.74% y 64.52 % respectivamente) y un menor porcentaje en el nivel bajo.

Tabla N° 4  
Prueba de U de Mann-Whitney

	N	Creatividad narrativa	Creatividad gráfica	Creatividad general
U de Mann-Whitney	362,000	408,000	238,000	270,000
W de Wilcoxon	858,000	904,000	734,000	766,000
Z	-1,668	-1,027	-3,451	-2,979
Sig. asintótica (bilateral)	,095	,305	,001	,003

a. Variable de agrupación: Sexo

En la tabla N° 4 se observa que el valor  $p < 0,05$  en creatividad gráfica y general; entonces encontramos diferencias significativas entre varones y mujeres en las mencionadas variables.

En la variable creatividad narrativa  $p > 0,05$  por lo no existen diferencias significativas entre varones y mujeres en esta variable.

### Discusión de los resultados

De los resultados obtenidos encontramos que, en la creatividad narrativa, los varones y mujeres tienen una creatividad de nivel medio a bajo, pero hay diferencias porcentuales, y los varones obtienen una creatividad de nivel medio en un 58.06%, y las mujeres en un 67.74% presentan un nivel bajo. Esto nos indica que los varones tienen una creatividad dentro de lo esperado y las mujeres presentan una creatividad baja en un porcentaje considerable.

Pero estadísticamente no existen diferencias significativas en la creatividad narrativa, ambos tienen una tendencia hacia el nivel medio.

Los varones tienen una mejor respuesta para crear historias con gran coherencia, cronología, orden lo que demuestra que un nivel de desarrollo medio en trabajos escritos con mediana fluidez, naturalidad, comprender y explicar las cosas. Pero, hay que tomarlo con mucho cuidado y reflexión, semejante resultado encontró Matud, Rodríguez y Grande (como cita Seniceain y Ossa en 2017) en los diferentes niveles de educación primaria, secundaria y universidad, que no existen diferencias significativas, estadísticamente, entre varones y mujeres.

Sobre la creatividad gráfica en ambos géneros tienen una tendencia de media a alta, en este factor los varones tienen un rendimiento en el nivel medio, pero las mujeres tienen una tendencia al nivel alto. En este factor las mujeres superan ligeramente a los varones. Las mujeres tienen un ligero mejor rendimiento que los varones. Estadísticamente existen diferencias significativamente, Karimi (citado en Villamizar, 2012) encontró mayores puntajes en pruebas de creatividad en mujeres adolescentes que en hombres adolescentes. Estos resultados nos indican que, en ambos géneros tienen buenas relaciones espaciales y grafican adecuadamente los problemas para solucionarlos, haciéndolos dentro de los parámetros esperados.

A nivel global sobre la creatividad, en ambos sexos hay una tendencia de media a bajo, los varones tienen un ligero mayor rendimiento que las mujeres, pero estadísticamente se encuentran diferencias significativas entre varones y mujeres. Esto nos revela que los varones presentan mejor capacidad, en un nivel promedio, que las mujeres, de innovar y presentar ideas nuevas para tener éxito frente a los problemas que se les presentan.

Finalmente, la creatividad como un fenómeno psicológico, no está muy desarrollada en los estudiantes investigados, por los resultados hallados, en la que los varones presentan un nivel medio de creatividad

para la solución de los problemas e innovar, y es menor en las mujeres, que se puede explicar por la marginación de la mujer en nuestra sociedad.

Sobre la creatividad gráfica, destacan las mujeres investigadas, debido a su mayor desarrollo de la coordinación psicomotora, especialmente de las manos, como la práctica del tejido, la costura, de las manualidades, pinturas y labores domésticas.

Sobre la creatividad narrativa, no se encuentran diferencias producto de la semejante educación que reciben ambos grupos.

El desarrollo de la creatividad, requiere, de mejores métodos de enseñanza, cambio de los planes curriculares, y de una mejor preparación en este campo de los docentes.

## **Conclusión**

Se arribó a las siguientes conclusiones:

1. Existe diferencias significativas en el nivel de creatividad general en estudiantes universitarios varones y mujeres de 18 a 30 años, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga de Ayacucho.
2. No existen diferencias significativas en las características de creatividad narrativa en estudiantes universitarios varones y mujeres de 18 a 30 años, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga de Ayacucho.
3. Existen diferencias significativas en las características de creatividad gráfica en estudiantes universitarios varones y mujeres de 18 a 30

años, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga de Ayacucho.

### Recomendaciones

1. Se recomienda que los docentes de la universidad, sean capacitados en estrategias de enseñanza, que les permita desarrollar la creatividad en los estudiantes.
2. Que los estudiantes universitarios como parte de su formación integral y del plan curricular tengan asignaturas de arte en sus diversas expresiones, a fin de desarrollar la creatividad de los estudiantes.
3. Realizar investigaciones sobre creatividad en otras Facultades, trabajados con otras variables.
4. Aplicar programas sobre creatividad, y mejorar los planes curriculares para los estudiantes universitarios.
5. Realizar investigaciones cualitativas o mixtas para complementar la explicación de la creatividad.

### Referencias

- Escobar Piro, M. (2016). *Pensamiento divergente y estilos de personalidad en estudiantes universitarios de psicología*. [Tesis de Licenciatura, Universidad de Aconcagua, Argentina]. <http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/861>
- Esquivias, M. (2004). *Creatividad: Definiciones, antecedentes y aportaciones*. Revista Digital Universitaria. 31 de enero 2004 \* Volumen 5 Número 1 \* ISSN: 1067-6079. [http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene\\_art4.pdf](http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene_art4.pdf)

- Flores, Marco (2004) *Creatividad y Educación*. Editorial Alfaomega. México
- Guilford, J.P. (1980) *La creatividad*. Editorial Narcea- Madrid España.
- Gutiérrez G., Eder (2017) *Creatividad en estudiantes varones y mujeres del nivel Secundaria de Huancayo*. [Tesis para optar el grado académico de Magister en Educación. Mención Psicología Educativa] . U R I : <http://repositorio.uncp.edu.pe/handle/UNCP/4307>.
- Huachara Martínez, Edith (2017). *La creatividad y el desempeño en la práctica preprofesional en estudiantes de IX y X ciclo de Educación Inicial en una universidad privada. Lima, 2016*. Tesis de la Universidad César Vallejo.
- Marín G., Teresa. Teoría sobre creatividad s/f. [https://creatividaddulmar.files.wordpress.com/2015/03/dulmar-perez-teoria\\_creatividad.pdf](https://creatividaddulmar.files.wordpress.com/2015/03/dulmar-perez-teoria_creatividad.pdf)
- Monroe, Julie y Segundo Samamé (2013). *La creatividad en los estudiantes de Educación Básica y Superior de Huancayo*. Revista Horizonte de la Ciencia . <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/197/208>
- Rodríguez E. (2006). *Manual de creatividad*. México. Editorial Trillas.
- Senoceain, P. y Ossa, C. (2017) *Creatividad narrativa en estudiantes de dos establecimientos de enseñanza media de la provincia de Ñuble*. UC Maule-Revista Académica N° 52-Julio 2017. <http://doi.org/10.29035/ucmaule.52.45>
- Tobón, Sergio (2013). *Formación integral y competencias*. ECOE Ediciones. Colombia.
- Villamizar, G (2012). *La creatividad desde la perspectiva de estudiantes universitarios*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (2012) - Volumen 10, Número 2. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num2/art14.p>



df

Zambrano Yalama, N. I. (2019). *El desarrollo de la creatividad en estudiantes universitarios*. Revista Conrado, 15(67), 35 5-359. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>



© Los autores. Este artículo es publicado por la revista Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Es de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia atribución no comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.



# LINGÜÍSTICA



# Interferencia lingüística en el zorro de arriba y el zorro de abajo de José María Arguedas

Ingrid Maritza Aquino Palacios

Filiación: Instituto de Investigación de la FE-UNCP Huancayo-Perú

iaquino@uncp.edu.pe <https://orcid.org/0000-0002-2802-259>

Lisbeth Corpus García, FE-UNCP- Huancayo-Perú

Ruth De La Cruz Martínez, FE-UNCP - Huancayo-Perú

Yvetgisell Geovanna Egoavil Gutiérrez, FE-UNCP - Huancayo-Perú

Lizbeth Escobar López, FE-UNCP -Huancayo - Perú

Milder Yarin Gabriel Alfaro, FE-UNCP - Huancayo - Perú

Emanuel Roger Rodríguez Álvarez, FE-UNCP - Huancayo - Perú

Recibido 13 de febrero de 2021

Aprobado 3 de junio de 2021

## Resumen

La investigación tuvo como objetivo describir las interferencias lingüísticas en la obra literaria *El Zorro de arriba y el zorro de abajo* de José María Arguedas, una de las obras más emblemáticas del autor, el problema fue: ¿Cuáles son las interferencias lingüísticas de la obra literaria *El zorro de arriba y el zorro de abajo* de José María Arguedas Altamirano? La investigación es de tipo Sustantivo-descriptiva, con diseño descriptivo simple. El método que utilizó fue el descriptivo y durante el proceso de la investigación se utilizó las fichas hemerográficas y de análisis lingüístico para detectar las interferencias lingüísticas. La muestra estuvo representada por la obra literaria. La conclusión principal fue: Las principales interferencias lingüísticas que existen en la obra literaria *El zorro de arriba y el zorro de abajo* de José María Arguedas son: fonético-fonológica, morfológica, sintáctica y presencia de extranjerismo y semántica, por el predominio del quechua.

**Palabras clave:** Interferencias lingüísticas, quechua, español, el zorro

de arriba el zorro de abajo.

## Linguistic interference in *El Zorro de Arriba* y el *Zorro de Abajo* by José María Arguedas

### Abstrac

The objective of the research was to analyze the linguistic interferences in the literary work *El Zorro de Arriba* y el *Zorro de abajo* by José María Arguedas, one of the most emblematic works of the author, the problem was: What are the linguistic interferences of the literary work *The Zorro Above* and the *Fox Below* by José María Arguedas Altamirano? The research is of the substantive-descriptive type, with a simple descriptive design. The method used was descriptive and during the research process observation was used to detect linguistic interference. The main conclusion was: The main linguistic interferences that exist in the literary work *El Zorro de Arriba* y el *Zorro de Abajo* by José María Arguedas are: phonetic-phonological, morphological, syntactic and with the presence of foreignness and semantic

**Keywords:** linguistic interference, Quechua, Spanish, the fox from above, the fox from below.

### Introducción

El correcto uso de la lengua española es la principal preocupación de los docentes del área de comunicación, debido a la importancia de desarrollar las competencias comunicativas en nuestros estudiantes, como el saber leer, saber escribir, saber hablar y escuchar. Esto se dificulta cuando el español en determinados lugares no es una lengua materna tanto en los estudiantes como en los materiales que usamos en el curso de Comunicación. Eso se explica ya que el Perú es un país multilingüe y pluricultural, lleno de una diversidad de lenguas vernáculas. Según Carvajal (2004), el quechua chanca en el sistema

fonológico, tiene solo tres vocales /i/, /a/ y /u/ esto afecta a la pronunciación de las vocales medias que son /e/, /o/ en el español. Por ejemplo: [caballero] > caballero” que no sería correcto para la Real Academia Española. Estas manifestaciones encontradas en la obra nos indican que el idioma quechua causa las variaciones del español. Estos patrones se observan también en destacadas obras literarias de autores destacados, como también en el hablar cotidiano de muchas personas, lo que muchas veces ocasiona la burla, hilaridad y discriminación por la sociedad. Por esta razón, surge la preocupación de estudiar las interferencias lingüísticas en la obra de Arguedas, para así identificar, analizar y comprender esta variedad lingüística y contribuir a reconocer los errores que debemos evitar como estudiantes y/o profesores si queremos hablar y escribir adecuadamente en la lengua española.

Para un buen análisis y observación, el trabajo fue distribuido en tres etapas siendo la primera, una lectura profunda de comprensión de la obra literaria *El zorro de arriba y el zorro de abajo* de José María Arguedas, luego se subrayaron todas las interferencias lingüísticas que se encontraban para luego ser sistematizadas en un corpus lingüístico. Finalmente, el cuadro de interferencias lingüísticas en una segunda fase; por último se llevó a cabo la realización de una ficha de análisis donde se evidenciaban los resultados finales.

## **Materiales y métodos**

**Tipo de investigación:** descriptivo-sustantiva que permitió describir detalladamente las interferencias lingüísticas.

## **Métodos de la investigación**

Como método general se utilizó el científico porque se siguió los siguientes pasos: la formulación del problema, el planteamiento de la hipótesis, la comprobación de la hipótesis, la identificación de las conclusiones y deducciones que se derivan, y como método específico

se utilizó el bibliográfico.

Como método específico, descriptivo, porque nos permitió estudiar el fenómeno en su estado actual y en su forma natural, también sirvió para describir los tipos de interferencias lingüísticas encontradas en la obra *El zorro de arriba y el zorro de abajo*.

Diseño de la investigación: Para el análisis de la variable de investigación se aplicó el diseño descriptivo simple, porque se busca dar a conocer los tipos de interferencias lingüísticas en la obra de José María Arguedas.

M → O1

Donde: M: es la muestra: *El zorro de arriba y el zorro de abajo*

O: es el resultado que se obtuvo después aplicar el instrumento de análisis.

La muestra objeto de estudio fue la obra literaria *El zorro de arriba el zorro de abajo*, de José María Arguedas, que fue analizado mediante los siguientes instrumentos: ficha de observación, ficha de transcripción ortográfica y lingüística, y lista de cotejo.

**Técnicas de procesamiento de datos:** durante el desarrollo de la investigación se utilizaron los siguientes instrumentos: Fichas hemerográficas, fichas de resumen, ficha de detección de interferencias lingüísticas, fichas de análisis.

La observación, a través de ella se obtuvo información sobre las interferencias lingüísticas que se manifiestan en la obra *El zorro de arriba y el zorro de abajo* de José María Arguedas.

Para la recolección de los datos se utilizó el trabajo de gabinete entre los

materiales destacan.

- \* Internet, permitió ingresar a las bibliotecas virtuales abiertos de diferentes investigadores, para indagar y recopilar información bibliográfica respecto a la literatura de Arguedas. Del mismo modo, hizo posible visualizar vídeos de opiniones y conferencias en torno a la obra que se investigó.
- \* Diccionario, facilitó reconocer y analizar ciertos términos en el texto que, al ojo común, eran ambiguos.
- \* Obra literaria, principal recurso, del cual se extrajo la mayor parte de la información para esta investigación.
- \* De los métodos utilizados es preciso indicar o referenciar a la lectura de la obra: el sumillado y el sombreado. A partir de estos procedimientos en la lectura, se pudo cuantificar la cantidad de interferencias lingüísticas, para luego clasificarlos en sus diferentes disciplinas de la lingüística.
- \* En cuanto a los vídeos y a la búsqueda de información en internet, se utilizó la técnica de la toma de apuntes. Este proceso permitió mantener y filtrar la información pertinente y necesaria para la investigación.
- \* Los resultados obtenidos se procesaron mediante las fichas de análisis de textos y el conteo estadístico de casos de interferencias lingüísticas.



## Resultados

Tabla I  
Interferencias lingüísticas fonético- fonológicas

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	Análisis	Conclusión	Nº. de página
FONÉTICO- FONOLÓGICO CONSONANTE	"Aunque sea pa`tu joder..."	se manifiesta la supresión de la sílaba "ra" referido a los fonemas /r/ y fonema vocálico /a/	Se observa un proceso de acortamiento de palabras también llamada truncamiento, generalmente son usadas por poblaciones jóvenes, con un lenguaje subestándar.	31
	"Cuando el hombre agarra cuchillo no es pa' recibir..."	se manifiesta la supresión de los fonemas /r/ y fonema vocálico /a/	Se observa un proceso de acortamiento de palabras también llamada truncamiento, generalmente son usadas por poblaciones jóvenes, con un lenguaje subestándar	31
	"Pa' remar la chalana..."	se manifiesta la supresión de los fonemas /r/ y fonema vocálico /a/	Se observa un proceso de acortamiento de palabras también llamada truncamiento, generalmente son usadas por poblaciones jóvenes, con un lenguaje subestándar	31
	"pa'aguantar el paño..."	se manifiesta la supresión de los fonemas /r/ y fonema vocálico /a/	Se observa un proceso de acortamiento de palabras también llamada truncamiento, generalmente son usadas por poblaciones jóvenes, con un lenguaje subestándar	31
	"pa'jalar plomo e'boliche..."	se manifiesta la supresión de los fonemas /r/ y fonema vocálico /a/	Se observa un proceso de acortamiento de palabras también llamada truncamiento, generalmente son usadas por poblaciones jóvenes, con un lenguaje subestándar	31
	" pa' entrar en la alzada se necesita pincho" ...	se manifiesta la supresión de los fonemas /r/ y fonema vocálico /a/	Se observa un proceso de acortamiento de palabras también llamada truncamiento, generalmente son usadas por poblaciones jóvenes, con un lenguaje subestándar	31
	"¿Has venido madrugando al puente pa' confesarte y recibir tu puteada?"...	se manifiesta la supresión de los fonemas /r/ y fonema vocálico /a/	Se observa un proceso de acortamiento de palabras también llamada truncamiento, generalmente son usadas por poblaciones jóvenes, con un lenguaje subestándar	32

“—No, güevón.”...	se manifiesta la confusión en el fonema /xue/ por /güe/	la	Se observa que se trata de evitar el uso de la h ya que en quechua suena con el fonema /x/ es por eso que para los hablantes quechuas es muy raro usar la h sin sonido.	32, 33
“ahora que el Cadete está hablando pa’ orientar la navegación...”	se manifiesta la supresión de los fonemas /r/ y fonema vocálico /a/	la	Se observa un proceso de acortamiento de palabras también llamada truncamiento, generalmente son usadas por poblaciones jóvenes, con un lenguaje subestándar	32
Te llevas al Mudo pa’cabronearlo”	se manifiesta la supresión de los fonemas /r/ y fonema vocálico /a/	la	Se observa un proceso de acortamiento de palabras también llamada truncamiento, generalmente son usadas por poblaciones jóvenes, con un lenguaje subestándar	33
“¿Y cuánto le has bochado15 pa’ que te lo mande?” ...	se manifiesta la supresión de los fonemas /r/ y fonema vocálico /a/	la	Se observa un proceso de acortamiento de palabras también llamada truncamiento, generalmente son usadas por poblaciones jóvenes, con un lenguaje subestándar	33, 188
“¿Es malo decir concha’e tu madre, Señor?...”	en la cual se manifiesta la omisión del fonema /d/.	la	Se observa un proceso de acortamiento de palabras también llamada truncamiento, generalmente son usadas por poblaciones jóvenes, con un lenguaje subestándar	33
“—Habla, músico, tuavía el Mudo...”	se manifiesta la omisión del fonema /d/ y la confusión de la vocal u por o	la	Se observa un proceso de acortamiento de palabras también llamada truncamiento, generalmente se hablan así en determinadas regiones del Perú, por ejemplo, Chinchá	33, 35, 210
“es <b>amistá</b> , gratitud... hermano...”	se manifiesta la omisión del fonema /d/	la	Se observa un proceso de acortamiento de palabras también llamada truncamiento, generalmente se hablan así en determinadas regiones del Perú, por ejemplo, Chinchá	33
“el forro de los güevos...”	se manifiesta la confusión en el prefijo “hue” por “gue” que sería la confusión de fonema /g/ por /h/	la	Se observa que se trata de evitar el uso de la h ya que en quechua suena con el fonema /x/ es por eso que para los hablantes quechuas es muy raro usar la h sin sonido.	34
“de más güevas que yo...”	se manifiesta la confusión en el prefijo “hue” por “gue”	la	Se observa que se trata de evitar el uso de la h ya que en quechua suena con el fonema /x/ es por eso que para los hablantes quechuas es muy raro usar la h sin sonido.	34

“Dicen que pa’comer grande hay que elevarse...”	se manifiesta la supresión de los fonemas /r/ y fonema vocálico /a/	Se observa un proceso de acortamiento de palabras también llamada truncamiento, generalmente son usadas por poblaciones jóvenes, con un lenguaje subestándar	34, 35
“Yo comencé a mear primero en la bahía pa’Braschi...”	se manifiesta la supresión de los fonemas /r/ y fonema vocálico /a/	Se observa un proceso de acortamiento de palabras también llamada truncamiento, generalmente son usadas por poblaciones jóvenes, con un lenguaje subestándar	35
“—Pa’eso es solterón...”	se manifiesta la supresión de los fonemas /r/ y fonema vocálico /a/	Se observa un proceso de acortamiento de palabras también llamada truncamiento, generalmente son usadas por poblaciones jóvenes, con un lenguaje subestándar	35
“—¡Gringos concha’e madres!...”	su se manifiesta la omisión del fonema /d/ y la adición del fonema /s/.	Se observa un proceso de acortamiento de palabras también llamada truncamiento, generalmente se hablan así en determinadas regiones del Perú, por ejemplo, Chincha	35
“nadies lo molesta...”	se manifiesta la adición del fonema /s/.	Se observa un Barbarismo de la lengua española, generalmente este tipo de barbarismo se da en hablantes de quechua como lengua materna.	35, 202
“En una luz, pa’verte la jeta hasta que acaba al zurunga22 en el salón...”	se manifiesta la supresión de los fonemas /r/ y fonema vocálico /a/	Se observa un proceso de acortamiento de palabras también llamada truncamiento, generalmente son usadas por poblaciones jóvenes, con un lenguaje subestándar	42
“cerro pesao...”	se manifiesta la omisión del fonema /d/	Se observa un proceso de acortamiento de palabras también llamada truncamiento, generalmente se hablan así en determinadas regiones del Perú, por ejemplo, Chincha	50
“—Va morir. Chuchumeca enjuerma...”	Se manifiesta la confusión del fonema /f/ por /x/.	Se observa la presencia del idioma quechua, ya que ellos no tienen el fonema /f/	50
“pa’arriba, agua cristalino...”	se manifiesta la supresión de los fonemas /r/ y fonema vocálico /a/	Se observa un proceso de acortamiento de palabras también llamada truncamiento, generalmente son usadas por poblaciones jóvenes, con un lenguaje subestándar	151, 202

“pa'arriba, agua cristalino...”	se manifiesta la omisión del fonema /d/	la	Se observa un proceso de acortamiento de palabras también llamada truncamiento, generalmente son usadas por poblaciones jóvenes, con un lenguaje subestándar	200, 203
“Yo he pescao con dinamita...”	se manifiesta la omisión del fonema /d/	la	Se observa un proceso de acortamiento de palabras también llamada truncamiento, generalmente se hablan así en determinadas regiones del Perú, por ejemplo, Chincha	203
“... que a huevera'e pescado...”	se manifiesta la omisión del fonema /d/	la	Se observa un proceso de acortamiento de palabras también llamada truncamiento, generalmente se hablan así en determinadas regiones del Perú, por ejemplo, Chincha	203
“traga billete mierda del mundo pa'joder no más...”	se manifiesta la supresión de los fonemas /r/ y fonema vocálico /a/	la	Se observa un proceso de acortamiento de palabras también llamada truncamiento, generalmente son usadas por poblaciones jóvenes, con un lenguaje subestándar	203
“., Inca, juerte, tranquilo...”	Presenta interferencia del fonema /f/ con /x/		Se observa la presencia del idioma quechua, ya que ellos no tienen el fonema /f/	210
“del industria pescado tiene cabeza escondido pa' Dios y pal Satanás...”	se manifiesta la supresión de los fonemas /r/ y fonema vocálico /a/	la	Se observa un proceso de acortamiento de palabras también llamada truncamiento, generalmente son usadas por poblaciones jóvenes, con un lenguaje subestándar	210
“Yo le' hablado y le'comunicado que Sendicato debería ser ...”	Se manifiesta la omisión de fonema /he/,	la	Se observa un proceso de acortamiento de palabras debido al hiato, generalmente es por la rapidez con que se habla, y solo se da fonéticamente por los fonemas parecidos.	225
<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>	<b>Análisis</b>	<b>Conclusión</b>	<b>Nº. de pagina</b>
“—¿El gringo es o nu'es contra el fraile Cardozo?”	se manifiesta la confusión de vocal /o/ por la /u/	la	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	31, 37
“Ahura voy recibir en hotel Florida...”	se manifiesta la confusión de vocal /i/ por la /e/	la	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	31

“ aquí ti'hago hombre.”	se manifiesta la confusión de vocal /e/ por /i/	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	31
“Debe estar mariado, vomitando.”	se manifiesta la confusión de vocal /e/ por /i/	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	32
“el culemacho, li'ha quitado a los cochos alcatraces.”	se manifiesta la confusión de vocal “e” por /i/	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	32
“Ese, ese qu'está a tu lado,...”	se manifiesta la supresión del fonema vocálico /e/	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	32
“va'olvidar aquí el oje,...”	se manifiesta la supresión del fonema vocálico /a/.	Se observa un proceso de acortamiento de palabras debido al hiato, generalmente es por la rapidez con que se habla, y solo se da fonéticamente por los fonemas parecidos.	32
“—Oye, Cadete, ¿t' interesa el Mudo?”	se manifiesta la supresión de vocal /-e/	Se observa un proceso de acortamiento de palabras debido al hiato, generalmente es por la rapidez con que se habla, y solo se da fonéticamente por los fonemas parecidos.	33
“¿Si'ha metido contigo alguna vez?”	se manifiesta la confusión de la vocal /-e/ por /-i/.	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	33
“al cabecero qui'arrea el paño a la mar ...”	se manifiesta la confusión de la vocal /-e/ por /-i/.	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	33
“—Habla, músico. Ahístá el Mudo.”	Se manifiesta la omisión de la vocal /-e/-	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	33, 41
“dispués patada culo...”	se manifiesta la confusión de la vocal /-e/ por /-i/.	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	33
“Va' pesar como cagada del diablo.”	se manifiesta la confusión en el fonema vocálico /a/.	Se observa un proceso de acortamiento de palabras debido al hiato, generalmente es por la rapidez con que se habla, y solo se da fonéticamente por los fonemas parecidos.	34

**FONÉTICO-FONOLÓGICO**

“Ahístá tuavía el Mudo.”	Se manifiesta la Confusión del fonema vocálico /o/ por el fonema vocálico /u/.	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	34
“di’uno u otro lado...”	se manifiesta la confusión del fonema vocálico /e/ por /i/.	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	34
“¿Es cierto que la Muda te mandaba montar a otro qu’estaba encima d’ella?”	se manifiesta la omisión del fonema vocálico /e/	Se observa un proceso de acortamiento de palabras debido al hiato, generalmente es por la rapidez con que se habla, y solo se da fonéticamente por los fonemas parecidos.	34
“¿Es cierto que la Muda te mandaba montar a otro qu’estaba encima d’ella?”	se manifiesta la omisión del fonema vocálico /e/	Se observa un proceso de acortamiento de palabras debido al hiato, generalmente es por la rapidez con que se habla, y solo se da fonéticamente por los fonemas parecidos.	34
“Yo comencé a miar primero en la bahía...”	se manifiesta la confusión entre el fonema vocálico /e/ por el fonema vocálico /i/	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	35
“con él amarraron más pior la mafia.”	se manifiesta la confusión del fonema vocálico /e/ por el fonema vocálico /i/.	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	35
“que se hacía montar en el burdelito di’antes,...”	se manifiesta la confusión del fonema vocálico /e/ por el fonema vocálico /i/.	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	35
“A Chaucato nadies no lu’ha jodido tuavía al gratén.”	se manifiesta la confusión del fonema vocálico /o/ por el fonema vocálico /u/.	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	35
“muertos di’hambre, grandazos”	se manifiesta la confusión del fonema vocálico /e/ por el fonema vocálico /i/.	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	36, 38
“Vas a recibir mucho billete por la cala di’hoy.”	se manifiesta la supresión del fonema vocálico /a/	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	37

“había que alzar la cala con huinche,...”	Se manifiesta la confusión del fonema /a/ por /e/	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	37
“—Ya mierda ¡a comer! Yo también creo di’hambre mi’amargo por demás.”	se manifiesta la confusión de fonemas vocálico /e/ por el fonema vocálico /i/	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	38
“—M’iquivoqué, jefe —habló el hombrecito, y saludó al zambo.”	se manifiesta la confusión de fonemas vocálico /e/ por el fonema vocálico /i/	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	42
“—¡Selincio! —ordenó.”	se manifiesta la confusión de fonemas vocálico /e/ por el fonema vocálico /i/ y luego/i/ por el fonema vocálico /e/	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	44
“—De-de de’sa “zo-zo-zorra...”	Se manifiesta la omisión de la vocal /e/.	Se observa un proceso de acortamiento de palabras debido al hiato, generalmente es por la rapidez con que se habla, y solo se da fonéticamente por los fonemas parecidos.	47
“—Te presento a m’hermana.”	Se manifiesta la omisión de la vocal /i/.	Se observa un proceso de acortamiento de palabras debido al hiato, generalmente es por la rapidez con que se habla, y solo se da fonéticamente por los fonemas parecidos.	47
“Ahí, con la Narizona, nu’hay tiempo pa’ pensar.”	Se manifiesta la confusión de la vocal /u/ por la /o/.	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	48
—“Hey cachao , graten , yo pindijazo”	Se manifiesta la confusión de la vocal /i/ por la /e/.	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	48
“—Es una “deferencia”, Mendieta.”	Se manifiesta la confusión de la vocal /e/ por la /i/	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	48
“vente para piscador; mellón,...”	Se manifiesta la confusión de la vocal i por e	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	48
“Ochinta toneladas anchovita. Retrocedía.”	Se manifiesta la confusión de la vocal i por la e	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	48

“Atienda ostí a señores respetables...”	Se manifiesta la confusión de la vocal /o/ por la /u/.	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	52
“—Piscador juerte, machazo... Ochinta toneladas ...”	Se manifiesta la confusión de la vocal /e/ por la /i/	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	52
“M’está doliendo me “zorrita”	Se manifiesta la omisión de la vocal /e/	Se observa un proceso de acortamiento de palabras debido al hiato, generalmente es por la rapidez con que se habla, y solo se da fonéticamente por los fonemas parecidos.	52
“—Oe, chofir —le dijo—...”	Se manifiesta la confusión de la vocal /i/ por la /e/	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	53
“—Patrón de ti, ahura. ¡Ricoge, caray, rápido!”	Se manifiesta la confusión de la vocal /u/ por la /o/.	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	55
“—Patrón de ti, ahura. ¡Ricoge, caray, rápido!”	Se manifiesta la confusión de la vocal /i/ por la /e/.	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	60
“—Mientras recebías, y después también...”	Se manifiesta la confusión de la vocal /e/ por la /i/.	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	148
“—Ahora que si’han ido los pobres pavimentarán quizá el camino al cementerio...”	Se manifiesta la confusión de la vocal /e/ por la /i/.	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	149, 152
“—On centavo para ti, on centavo para mí...”	Se manifiesta la confusión de la vocal /o/ por la /u/	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	149
“Gramo por gramo andará hasta que me pulmón se sane.”	Se manifiesta la confusión de la vocal /e/ por la /i/.	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	149
que a su criatura pide que seya sin aguardiente	Se manifiesta la adición del fonema /y/	Se observa una adición de un fonema intermedio, ya que en el idioma quechua no existen los hiatos.	149
“¿Cómo era Cocalón? —mi dijo—.”	Se manifiesta la confusión de la vocal /i/ por la /e/.	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	150



“Me’hermano menor...”	Se manifiesta la confusión de la vocal /e/ por la /i/.	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	150
“Salvaré escopiendo hasta so final el carbón que hay taconeado...”	Se manifiesta la confusión de la vocal /o/ poe la /u/.	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	150
“Me compadre estaba leyendo periódico en so mesa, con lámpara kerosene;...”	Se manifiesta la confusión de la vocal /o/ por la /u/	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	150
“Entrando senté a so lado.”	Se manifiesta la confusión de la vocal /o/ por la /u/	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	150
“Lindo castillo habla; a so hermano, enjuermo, ambolante de mercado...”	Se manifiesta la confusión de la vocal /o/ por la /u/	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	150
“Intonces he seguido me’historia:...”	Se manifiesta la confusión de la vocal /i/ por la /e/	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	151
“Al ratito sangre ha borbojeado de su boca del maestro; negro era...”	Se manifiesta la confusión de la vocal /o/ por la /u/	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	151
“Poco levantadito no más, en filas, sepolcros, sepolcros estaban tendidos en el andén tierriento.”	Se manifiesta la confusión de la vocal /o/ por la /u/	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	152
“apuntala presidentes de barriadas que hacen especulación lotes terrenos,...”	Se manifiesta la confusión de la vocal /o/ por la /u/	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	225
“ni para conciencia cristiano y ni para el progreso comonidades...”	Se manifiesta la confusión de la vocal /o/ por la /u/	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	225
“hablado y le’comunicado que Sindicato debería ser más atento asunto barriadas...”	Se manifiesta la confusión de la vocal /o/ por la /u/	Se observa la presencia del quechua como lengua madre debido a que el quechua tiene tres vocales	225

**Tabla 2**  
**Interferencias lingüísticas morfológicas**

Categoría	Palabra	Análisis	Conclusión	Nº. de página
<b>MORFOLÓGICA</b>	“el sol del alto pueblecito de San Miguel de Obrajillo...”	se manifiesta el sufijo con el diminutivo /-ita/	Se observa mucho la influencia del idioma quechua, ya que en este idioma se habla generalmente con la terminación “y”, que en español se traduciría con un diminutivo.	32
	“al agua limpita le metimos huevo.”	se manifiesta el sufijo con el diminutivo /-ita/	Se observa mucho la influencia del idioma quechua, ya que en este idioma se habla generalmente con la terminación “y”, que en español se traduciría con un diminutivo.	42
	“como los borrachos habituales y culpables, a tomar mi venenito.”	se manifiesta el sufijo con el diminutivo /-ita/	Se observa mucho la influencia del idioma quechua, ya que en este idioma se habla generalmente con la terminación “y”, que en español se traduciría con un diminutivo.	33
	“—Sarnosientos, como algunitos conocidos, ...”	se manifiesta el sufijo con el diminutivo /-ita/	Se observa mucho la influencia del idioma quechua, ya que en este idioma se habla generalmente con la terminación “y”, que en español se traduciría con un diminutivo.	51
	“de mi ojo, de mi pecho, de mi corazoncito vuela volando.”	se manifiesta el sufijo con el diminutivo /-ita/	Se observa mucho la influencia del idioma quechua, ya que en este idioma se habla generalmente con la terminación “y”, que en español se traduciría con un diminutivo.	63
	“Asno Tinoco mi’ha empreñado, despuecito.”	se manifiesta el sufijo con el diminutivo /-ita/	Se observa mucho la influencia del idioma quechua, ya que en este idioma se habla generalmente con la terminación “y”, que en español se traduciría con un diminutivo.	63

“¿Te acuerdas hijo, hijo querido, yo, yo mismito?”	se manifiesta el sufijo con el diminutivo /-ita/	Se observa mucho la influencia del idioma quechua, ya que en este idioma se habla generalmente con la terminación “y”, que en español se traduciría con un diminutivo.	71
“—El Che, ahicito está con el Señor Cristo...”	se manifiesta el sufijo con el diminutivo /-ita/	Se observa mucho la influencia del idioma quechua, ya que en este idioma se habla generalmente con la terminación “y”, que en español se traduciría con un diminutivo.	151
“Vio que el hombrecito; sí, era un hombrecito, de pie...”	se manifiesta el sufijo con el diminutivo /-ita/	Se observa mucho la influencia del idioma quechua, ya que en este idioma se habla generalmente con la terminación “y”, que en español se traduciría con un diminutivo.	213

**Tabla 3**  
**Interferencias lingüísticas Sintácticas**

Categoría	Oración	Análisis	Conclusión	Nº de página
<b>SINTAXIS</b>	Por la boca de un inmenso tuvo girador que colgaba de un huinche	Presenta problemas de género entre artículo y sustantivo	En el quechua no existen la presencia de artículos por esa razón se presenta las interferencias.	<b>85</b>
	Ha palpitado bloqueando el sangre corazón.	Presenta problemas de género entre artículo y sustantivo	En el quechua no existen la presencia de artículos por esa razón se presenta las interferencias.	<b>152</b>
	“del industria pescado tiene cabeza escondido pa’ Dios y pal Satanás...”	Presenta problemas de género entre artículo y sustantivo	En el quechua no existen la presencia de artículos por esa razón se presenta las interferencias.	
	“yo me vine rabiando ...”	Se manifiesta la inclusión de manera innecesaria del pronombre me	Se observa una inclusión excesiva de los pronombres ya que en el quechua se usa los pronombres para todas las construcciones.	229
	“me he venido revuelto el ánimo...”	Se manifiesta la inclusión de manera innecesaria	Se observa una inclusión excesiva de los	229

SINTAXIS	del pronombre me	pronombres ya que en el quechua se usa los pronombres para todas las construcciones.	
"me he venido he caminado rápido en la arena da neblinoso ..."	Se manifiesta la inclusión de manera innecesaria del pronombre me	Se observa una inclusión excesiva de los pronombres ya que en el quechua se usa los pronombres para todas las construcciones.	229

**Tabla 4**  
**Interferencias lingüísticas sobre presencia de extranjerismos**

CATEGORÍA DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS	CONCLUSIONES	Nº pág	
EXTRANJERISMO	"Tú no eres un putamadre sino una vizcachita; che pibe..."	Presenta interferencia lexicográfica dialectal	Se observa la presencia o influencia argentina en el dialecto peruano de la costa <b>Pibe= muchacho</b>	55
	"¿Y cuánto le has bochado pa'que te lo mande?..."	Presenta interferencia lexicográfica dialectal	Se observa la presencia o influencia argentina en el dialecto peruano de la costa <b>Bochado= tirado</b>	63
	"Chaucato partió en su bolichera Sanson I, ..."	Presenta interferencia lexicográfica dialectal	Se observa la presencia o influencia argentina en el dialecto peruano de la costa <b>Bolichera: barco</b>	37

**Tabla 5**  
**Interferencias lingüísticas semánticas**

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS	CONCLUSIONES	Nº pág
Presencia del quechua	"...enfermo desde que era huahua."	Presenta interferencia léxica del idioma quechua en el español.	Se observa la presencia del idioma quechua, ya que se usa una palabra del vocabulario quechua. Huahua: bebé	42

## Discusión

Se detectaron 5 tipos de interferencias lingüísticas que son de naturaleza: fonético- fonológico, morfológico, sintáctico, extranjerismos y presencia del quechua en la obra *El zorro de Arriba y el zorro de abajo*.

En relación con los problemas fonológicos encontramos problemas en las formas vocálica y consonántica; en la primera se da confusiones de las vocales como /e/ por /i/ o viceversa porque según Chávez (2005) en el quechua solo existen tres vocales /a, i, u/ (p. 18), tal es el caso de la frase “Ahura voy recibir en hotel Florida...” (p. 31), donde se manifiesta la confusión de vocal /i/ por la /e/ y de la vocal /u/ por la /o/. En la segunda forma se observa que se trata de evitar el uso de la “hue” ya que en quechua suena con el fonema /x/, es por eso que para los hablantes quechuas es muy raro usar la /h/ sin sonido lo cual se manifiesta la confusión en el fonema /xue/ por /güe/ en frases como “de más güevas que yo...” (p. 34) y/o “Inca, juerte, tranquilo...” (Chávez, 2005, p. 210), donde se observa el uso del fonema /x/ por el fonema /f/; también un proceso de acortamiento de frases propios del lenguaje subestándar lo que se manifiesta en la supresión de la sílaba “ra” referido a los fonemas /r/ y fonema vocálico /a/ en frases como “Aunque sea pa` tu joder...”. (Chávez, 2005, p. 35). Así como otras más que se mencionan en la *Tabla 1*.

Sobre las interferencias de tipo morfológico encontramos problemas en el uso innecesario y equívoco de diminutivos, pues se manifiesta la influencia del idioma quechua, ya que en este idioma se habla generalmente con la terminación /cha/, que en español se traduciría con un diminutivo /-ito, -ita/. Es conocido que la calidez del idioma quechua provoca estas transcripciones literales en el idioma quechua, como se observa en la frase “—El Che, ahicito está con el Señor Cristo...” (p. 151), y muchos otros más que se observa en la *Tabla 2*.

En los problemas de tipo sintáctico se encuentran más los problemas de concordancia de género artículo- sustantivo, lo que se manifiesta en la *Tabla 3*, según Peyró (1997), el quechua se caracteriza por ausencia de artículo (p. 135); por otro lado, también se encontraron problemas de inclusión excesiva de los pronombres, ya que en el quechua se usa los pronombres para todas las construcciones, tal como se observa en la segunda parte de la *Tabla 3*, lo que en el español es incorrecto, ya que es redundante el uso de pronombres ecléticos cuando existe un pronombre personal o un adjetivo posesivo.

Respecto a las interferencias semánticas se determinaron la presencia de palabras propias del idioma quechua en una construcción de habla española, tal como se da con el uso de la palabra HUAHUA, en la frase “...enfermo desde que era huahua” (Peyro, 1997. p. 42), tal como se observa en la *Tabla 5*.

Alejo y Tucto (2013, citado en Mamani, 2020) en la investigación Interferencia fonético-fonológica del quechua en el español hablado en el Centro Poblado Santiago de Llacón, Santa María del Valle, Huánuco, tesis de pregrado, manifiesta como resultado el estudio que realizó con las grabaciones, y describe los casos de interferencia quechua-español. Uno de los casos que se han podido encontrar en cuanto a las vocales es el cierre vocálico, que hace explícita la presencia de las vocales cerradas /i/, /u/ que afectan la pronunciación de las vocales medias en el español /e/, /o/, es decir /e/ > /i/ y /o/ > /u/; por ejemplo, ellos dicen /Kusínar/. Estos resultados coinciden con la investigación, pues se halla en la obra *El zorro de arriba y el zorro de abajo* un diálogo mixto, usando el español y el quechua. Se observa en la categoría fonético-fonológico a nivel consonántico y vocálico la presencia del quechua como lengua materna ya que se confunde la /f/ por la /j/ y la /e/ por /i/, por ejemplo: /piscador/ de pescador y /juerte/ de fuerte.

Ibañez, M. (2007, p. 86), en *Lengua e identidad en el camino de la migración de indígenas tobas: una perspectiva interdisciplinaria*, tesis de doctorado, se encuentran distantes de su lugar de origen y, sin embargo, conservan y hablan una lengua minoritaria y desprestigiada en el contexto nacional; esta situación de ser migrante indígena en la ciudad nos ha llevado a cuestionarnos en torno a aspectos del bilingüismo y la comunidad de habla. Los roles sociales y lingüísticos contraen básicamente los significados e implicancias de hablar una lengua indígena y minoritaria en la ciudad. Estos aspectos coinciden con la investigación, porque en la obra presenta la discriminación por parte de los chimbotanos hacia los migrantes de la sierra, esto conlleva al aislamiento social, ya que le da menos oportunidades de desenvolverse en la ciudad provocando el rechazo hacia ellos mismos por utilizar la lengua madre, como consecuencia la pérdida de esta.

Sobre la interferencia lingüística de presencia de extranjerismo se evidencia en la *Tabla 4*, la presencia del dialecto argentino debido a la influencia que este tiene sobre los personajes de la obra.

## Conclusiones

1. Se determinó cinco tipos de interferencias lingüísticas en la obra literaria *El zorro de arriba y el zorro de abajo* de José María Arguedas Altamirano que son de naturaleza: fonético- fonológica, morfológica, sintáctica, extranjerismos y semántica.
2. Se determinó las interferencias lingüísticas en la dimensión sintáctica, de la obra literaria *El zorro de arriba y el zorro de abajo* de José María Arguedas Altamirano tienen que ver con la concordancia de género entre artículo y sustantivo, debido a que el quechua tiene omisión de artículos en su estructura sintáctica; así también, el uso excesivo de pronombres ecléticos, supresión de preposiciones, desorden de estructura oracional del español, y la presencia directa

de los sustantivos y verbos.

3. Se determinó las interferencias lingüísticas, en la dimensión fonética-fonología, de la obra literaria *El zorro de arriba y el zorro de abajo* de José María Arguedas Altamirano. Estas interferencias se dieron en el plano vocálico debido a que en el quechua solo se tienen tres vocales /a, i, u/, y en el plano consonántico donde se evidencia las interferencias debido a fonemas que no usan en el quechua como la /x/ y un acortamiento de consonantes propios del lenguaje subestándar. Es preciso señalar la confusión de la /f/ por la /j/: juerte de fuerte debido al contexto dialectal.
4. Se determinó las interferencias lingüísticas, en la dimensión morfológica, de la obra literaria *El zorro de arriba y el zorro de abajo* de José María Arguedas Altamirano, se observa el uso de los diminutivos como expresión de cariño en los personajes. Por este motivo el quechua es un idioma muy dulce.
5. Se determinó las interferencias lingüísticas, en la dimensión semántica, de la obra literaria *El zorro de arriba y el zorro de abajo* de José María Arguedas Altamirano se encontró comúnmente los personajes alto andinos en la obra y usan el lenguaje connotativo para no decir o insultar directamente al personaje urbano, que muchas veces no conocen el significado de estas connotaciones para evitar intercambios de palabras y prefieren muchas veces usar también vulgaridades con doble sentido.
6. Determinar las interferencias lingüísticas, en la dimensión extranjerismo, de la obra literaria *El zorro de arriba y el zorro de abajo* de José María Arguedas Altamirano cuando se evidenció la presencia de dialecto argentino en el habla peruana.



## Referencias

Alejo y Tucto (2014, citado en Mamani, Claudio, 2020). *Interferencia fonética-fonológico del quechua en el español hablado en el Centro Poblado Santiago de Llacón, Santa María del Valle*. [Tesis pre grado no publicada] Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Huánuco Perú.

<http://repositorio.enheval.edu.pe/bitstream/handle/UNHEVAL/5479/TEDL00250C68.PDF?sequence=1&isAllowed=y>

Arguedas. J.M. (1983). *El zorro de arriba y el zorro de abajo*. Fundación Editorial el perro y la rana. <https://laburla.files.wordpress.com/2012/11/el-zorro-de-arriba-y-el-zorro-de-abajo1.pdf>

Chávez, A. (2005). *Aproximación lingüística a la cosmovisión andina*. En Peña, A. et al. (2005). *La racionalidad andina*. Lima: Editorial Mantaro.

Carvajal V. (2004). *Determinación de la frontera dialectal del quechua ayacuchano y cuzqueño en el departamento de Apurímac*. Tesis para optar el grado de licenciado. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Lima. Perú. [https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/1227/Carbajal\\_sv.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/1227/Carbajal_sv.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Ibañez, M. (2007). *Lengua e identidad en el camino de la migración de indígenas tobas: una perspectiva interdisciplinaria*. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina. Recuperado en <http://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/952715>

Peyró, M. (1997). *Problemas lexicográficos de las lenguas aglutinantes: los diccionarios del mongol contemporáneo*. En Luque, J. de D. y Majón,

F. J. (1997). Teoría y práctica de la lexicología/ IV Jornadas Internacionales sobre Estudio y Enseñanza del Léxico. Granada: Universidad de Granada.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=1673>



© Los autores. Este artículo es publicado por la revista Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Es de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia atribución no comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.

# Influencia de los textos lúdicos en la producción de textos de estudiantes universitarios

Julia Liliana Morón Hernández

Filiación: Universidad Nacional San Luis Gonzaga, Ica-Perú  
liliana.moron@unica.edu.pe  
<https://orcid.org/0000-0001-5660-264X>

Iván Leonidas Velásquez Zea

Filiación: Universidad Nacional San Luis Gonzaga, Ica-Perú  
ivan.velasquez@unica.edu.pe  
<https://orcid.org/0000-0002-5037-2633>

Maximiliana Gladys Cortez Córdova

Filiación: Universidad Nacional San Luis Gonzaga, Ica-Perú  
gladys.cortez@unica.edu.pe  
<https://orcid.org/0000-0001-5352-5167>

Recibido 21 de mayo de 2021      Aprobado 1 de junio de 2021

## Resumen

La investigación tuvo como objetivo determinar la influencia de los textos lúdicos en la producción de textos en los estudiantes del III Ciclo, Mención: Lengua y literatura de la Facultad de Educación de la UNSLG. Realizamos el diagnóstico que permitió evidenciar las limitaciones para producir textos de los estudiantes y proponer el uso de los textos lúdicos de manera recreativa convencidos que el juego es un recurso de aprendizaje renovador y motivador, planteamos nuestro problema general y específicos. La investigación fue de tipo aplicada con diseño cuasiexperimental, método experimental, la muestra: 55 estudiantes distribuidos en grupo experimental, 30 estudiantes, y grupo de control, 25 estudiantes. Luego de aplicar los instrumentos, los resultados obtenidos comprobaron la hipótesis: Los textos lúdicos influyen significativamente en la Producción de textos en los estudiantes del III Ciclo de la mención de Lengua y Literatura de la Facultad de Educación. En la evaluación de entrada con respecto a la producción de textos el

grupo de control obtuvo 80 % en la categoría deficiente, 15 % en la categoría regular y 5 % en la categoría muy deficiente; el grupo experimental en la categoría deficiente obtuvo 95 % y 5 % en la categoría muy deficiente. En la evaluación de salida el grupo de control obtuvo 70 % en la categoría deficiente, 30 % en la categoría regular, y el grupo experimental obtuvo 75 % en la categoría regular, 15 % en la categoría bueno y 10 % en la categoría deficiente.

**Palabras claves:** Textos lúdicos, producción de textos, tipología textual, juego.

## **Influence of playful texts on the production of texts by university students**

### **Abstract**

The research aimed to determine the influence of playful texts on the production of texts in the students of the III Cycle, Mention: Language and Literature of the Faculty of Education of UNSLG, the diagnosis were made that allowed to corroborate the limitations to produce texts of students and propose the use of playful texts recreationally convinced that the game is a refreshing and motivating learning resource, we raise our general and specific problem. The research was of a type applied with quasi-experimental design, experimental method, the sample: 55 students distributed in experimental group, 30 students and control group, 25 students, after applying the instruments, the results obtained verified the hypothesis: The playful texts significantly influence the production of texts in the students of the III Cycle of the mention of Language and Literature of the Faculty of Education. In the evaluation In the entry assessment with respect to text production, the control group obtained 80% in the deficient category, 15% in the regular category and 5% in the very poor category; the experimental group in the deficient category gained 95% and 5% in the very deficient category. In the output

evaluation the control group obtained 70% in the deficient category, 30% in the regular category and the experimental group obtained 75% in the regular category, 15% in the good category and 10% in the deficient category.

**Keywords:** Playful texts, text production, textual typology, game.

## Introducción

En los últimos años, nuestro sistema educativo le ha dado muchísima importancia a la comprensión lectora, dejando de lado el aspecto tan importante que cumple la escritura desde el punto de vista comunicativo en la sociedad. La escritura como afirma Vygotsky (1985 citado por Serrano 2013), tiene que entenderse como una práctica social, que se desarrolla a través de procesos cognitivos, con el propósito de lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes. Es evidente la importancia de la comunicación escrita, y los estudiantes deben fortalecer su zona de desarrollo próximo hasta llegar a la zona potencial como un objetivo principal en la mejora de los aprendizajes, tanto de la escritura como de la lectura. Para ello, los docentes deben tener en cuenta las habilidades, limitaciones e intereses de los estudiantes. Al trabajar en equipos, ellos encuentran en sus compañeros y en los docentes el apoyo para lograrlo, con frecuencia observamos estudiantes apáticos, desmotivados, agotados, durante el desarrollo de las sesiones, y esto dificulta su interés por aprender, entonces, será relevante también considerar como un factor importante la motivación.

En nuestras sesiones de aprendizaje con los estudiantes del III Ciclo de la Mención académica de Lengua y Literatura realizamos el diagnóstico y logramos obtener datos donde podemos afirmar que cuando redactan textos de cualquier tipo, con mucha dificultad encuentran la temática para iniciar la redacción, no descifran correctamente mensajes, tienen deficiencias ortográficas, pobreza lexical y sabemos que escribir se ha convertido en una práctica diaria, sin embargo, los estudiantes no han

desarrollado capacidad crítica y creativa, no hay una comunicación asertiva, no pueden con habilidad y destreza plasmar en organizadores didácticos la síntesis de la información, luego del análisis de lectura.

Los resultados del diagnóstico nos motivaron a recurrir al juego como recurso de aprendizaje renovador y estimulante, e implementamos un taller de creación de textos lúdicos para que construyan de manera recreativa: caligramas, adivinanzas, trabalenguas, jitanjáforas, rimas, poesía, acrósticos, entre otros textos, con la intención de que los estudiantes disfruten, gocen y se diviertan con libertad, sin ninguna imposición de temas.

El objetivo de la investigación fue determinar la influencia de la aplicación de los Textos lúdicos en la Producción de textos en los estudiantes del III Ciclo de la mención académica de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNSLG.

En el taller se aplicó estrategias lúdicas muy motivadoras, los estudiantes lograron producir textos de diferente tipo: poéticos, narrativos, expositivos, informativos, instructivos de investigación, descriptivos, científicos y otros, logrando desarrollar pensamiento lógico, desarrollo de competencias comunicativas, construcción de herramientas intelectuales para conducirse adecuadamente en su medio, solucionar problemas y participar en la transformación de su realidad, asimismo contribuyó al aprendizaje autónomo y cooperativo, tan relevantes en tiempos del tercer milenio caracterizado por la sociedad de la información y el conocimiento, donde son cotidianos los grandes cambios, avances científicos y progreso social. Es imperativo, entonces, que los futuros docentes, profesionales de la educación sean críticos, creativos con habilidad para tomar decisiones y solucionar problemas, en suma ciudadanos que estén preparados para enfrentar situaciones comunicativas en su diario interactuar, como seres sociales que somos.

## Materiales y métodos

**Método:** experimental

**Tipo:** Aplicada

**Diseño:** cuasi experimental

El diseño de investigación responde al siguiente esquema:

En donde: GE = Grupo experimental son los estudiantes del III ciclo de la Mención: Lengua y Literatura

O1 = Primera evaluación pre-test del Grupo Experimental

O2 = Segunda evaluación post-test del Grupo Experimental

X = Variable independiente: uso de textos lúdicos.

Muestra representativa: 55 estudiantes distribuidos en grupo experimental (25 estudiantes) y grupo de control (30 estudiantes). De acuerdo a la investigación realizada utilizamos el diseño de dos grupos aleatorios Pre test y post test, denominados también diseño con grupo control Pre y Post Test.

Luego realizamos una medición previa o pre test de la variable dependiente (Producción de textos) a ambos grupos y luego lo hicimos con la variable independiente (Textos lúdicos) al grupo designado como experimental y finalmente ejecutamos la evaluación post test de la variable dependiente, también a ambos grupos.

Utilizamos instrumentos como la rúbrica, guía de observación, lista de cotejo, organizadores didácticos para medir el progreso y logros de la aplicación de los textos lúdicos y la Producción de textos.

GRUPO DE ESTUDIO			
GRUPO	CICLO	TURNO	MUESTRA
Grupo de Control	III	UNICA	30 Estudiantes
Grupo Experimental	III	UNICA	25 Estudiantes
TOTAL			55 Estudiantes

En la evaluación de entrada con respecto a la producción de textos, el grupo de control obtuvo 80 % en la categoría deficiente, 15 % en la categoría regular y 5 % en la categoría muy deficiente; el grupo experimental, en la categoría deficiente obtuvo 95 % y 5 % en la categoría muy deficiente. En la evaluación de salida, el grupo de control obtuvo 70 % en la categoría deficiente, 30 % en la categoría regular y el grupo experimental obtuvo 75 % en la categoría regular, 15 % en la categoría bueno y 10 % en la categoría deficiente.

**Tabla I**

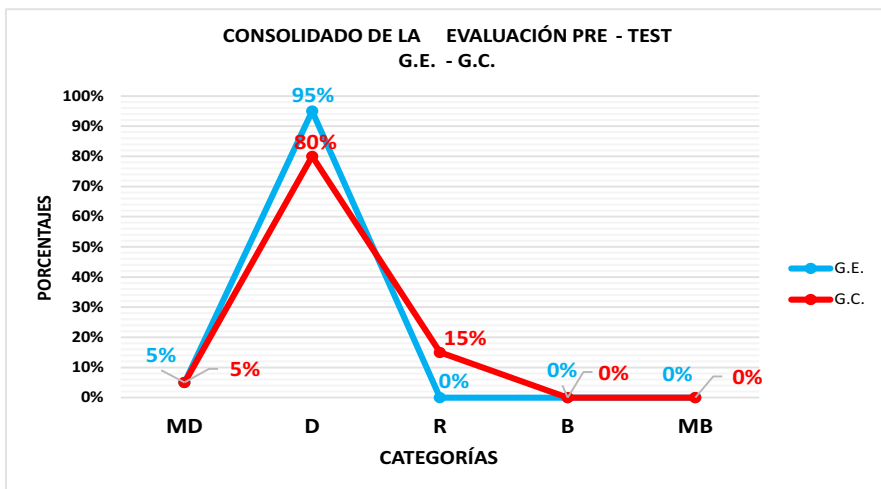
*Resumen de los resultados de evaluación pre test de la producción de textos según los indicadores en los estudiantes del III Ciclo de la mención académica de Lengua y Literatura*

CATEGORÍA	G.E.		G.C.	
	PRE – TEST		PRE – TEST	
	CANTIDAD	Fp. %	CANTIDAD	Fp. %
MD	1	5%	1	5%
D	24	95%	24	80%
R	0	0%	5	15%
B	0	0%	0	0%
MB	0	0%	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

Elaboración propia



**Gráfico I**  
*Consolidado de la evaluación pre test*



Se muestra la diferencia de los resultados de la evaluación pre test del grupo experimental y el grupo de control.

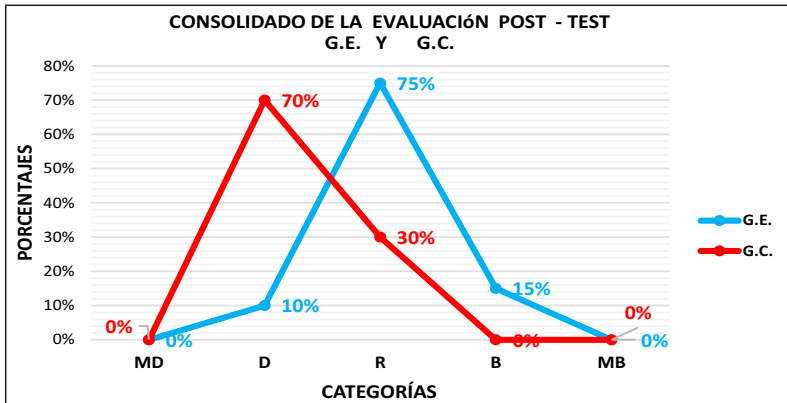
**Tabla 2**

*Resumen de los resultados de evaluación post test de la producción de textos según los indicadores en los estudiantes del III Ciclo de la mención académica de Lengua y Literatura.*

CATEGORÍA	G.E.		G.C.	
	POST TEST CANTIDAD	Fp. %	POST TEST CANTIDAD	Fp. %
MD	0	0%	0	0%
D	2	10%	21	70%
R	19	75%	9	30%
B	4	15%	0	0%
MB	0	0%	0	0%
TOTAL	25	100%	30	100%

Elaboración propia

**Gráfico 2**  
*Consolidado de la evaluación post test*

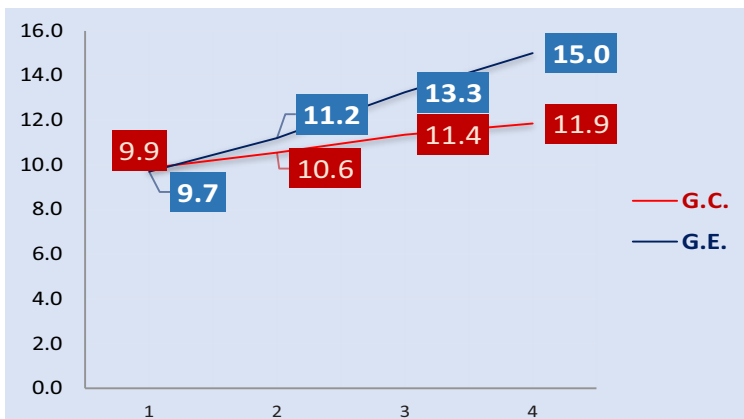


Elaboración propia

Se muestra la diferencia de los resultados de la evaluación post test del grupo experimental y el grupo de control.

**Gráfico 9**

*Progreso y diferencias de las evaluaciones realizadas al grupo de control y grupo experimental*



Elaboración propia.

Durante el proceso de experimentación se desarrolló un taller de creación de textos lúdicos como estrategia para que los estudiantes mejoren la capacidad de producción de textos:

## **TALLER DE CREACIÓN DE TEXTOS LÚDICOS PARA LOS 25 ESTUDIANTES DEL III CICLO DE LA MENCIÓN ACADÉMICA DE LENGUA Y LITERATURA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNSLG**

- I. Se organizó el taller de creación de textos. En la primera sesión, se hacía escuchar y leer canciones con rima; en la segunda sesión, cada estudiante presentaba su canción seleccionada; en la tercera sesión, los estudiantes construían rimas, desarrollando su capacidad creativa y elegían temas libremente para iniciar la redacción, en la cuarta sesión con gran facilidad estaban ya produciendo textos escritos con natural entusiasmo, ya no con la modorra, desgano y aburrimiento, por el procedimiento tan recreativo aplicado.

Presentamos, un fragmento de la canción de La Oreja de Van Gogh de carácter subjetivo sentimental romántico:

### La playa

*Te voy a escribir la canción más bonita del mundo  
Voy a capturar nuestra historia en tan solo un segundo  
Un día verás que este loco de poco se olvida  
Por mucho que pasen los años de largo en su vida.*

Otra estrofa con rima corresponde a la canción de género hip hop, género de bastante predilección por los jóvenes estudiantes:

### Y ahora que no estás:

*Tú me haces tanta falta el coraje me abandona*

*será difícil decirle un te quiero a otra persona  
 aparento estar feliz pero escribo estoy **llorando**  
 me refugio entre mis lágrimas para no seguir **pensando**  
 no sales de mi mente siempre te encuentras **presente**  
 perdón si en situaciones te cambie por otra **gente**.*

- En la quinta semana, los estudiantes fueron motivados para crear acrósticos, utilizamos palabras cuyo significado esté orientado a incentivar los valores. En la sexta semana seleccionamos palabras que reafirmen la autoestima de los estudiantes. En la séptima semana, usamos palabras relacionadas a la carrera profesional y en la octava semana se dejó en libertad para que los estudiantes elijan las palabras libremente y evidenciamos la gran facilidad con que creaban sus acrósticos. Presentamos un ejemplo con la palabra

#### **DOCENTE:**

**D**ía a día dedicas lo mejor de ti a tus amados discípulos  
**O**rgullosos de lograr abrir las mentes al conocimiento y la verdad  
**C**ada esfuerzo y dedicación lo desempeñas con alegría  
**E**studiantes y padres de familia valoran y reconocen tu labor  
**N**o te rinda nunca en tu afán de transformar a las nuevas generaciones  
**T**odos te brindan reconocimiento por tu loable y brillante tarea  
**E**xcelente forjador de mentes humanas serás bendecido por siempre.

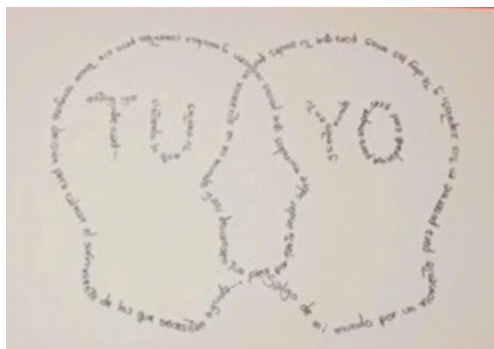
- En la novena semana se proporcionó algunos caligramas de literatos, héroes, poesía a los estudiantes y en la décima semana ellos crearon con mucha originalidad caligramas con toda libertad desarrollando con eficacia la producción de diferentes tipos de textos. Aquí presentamos el conocido caligrama del poeta español Federico García Lorca, representante de la Generación del 27, utilizando una de sus fotos se escribió parte de su poema Romance de la luna luna, extraído de su Poemario *Romancero gitano*.

Romance de la luna luna.

Otro caligrama que usamos fue sobre la empatía, la silueta de dos cabezas intersectadas sirvió de base para escribir creativamente:

El poema de la empatía

Salgo del mundo por un momento para ponerme en tus zapatos  
Y te doy los míos para que tú andes por un momento en mi mundo  
y así descansen tus pies, por tanto, andar sobre mundos  
que pocos conocen y muchos conocen y comentan  
pero sin tomar una decisión para calmar el sufrimiento de los que necesitan  
ayuda  
Pero aquí estoy yo sintiendo lo que tú sientes y si entro en tu mundo,  
será para quedarme por siempre.



## Discusión

Según el diagnóstico realizado a los estudiantes del III Ciclo de la Mención Académica de Lengua y Literatura, los indicadores fueron la falta de motivación para desarrollar hábitos de lectura y en consecuencia la gran dificultad para la producción de textos escritos, mínimo interés de los docentes para utilizar estrategias orientadas a desarrollar la capacidad imaginativa, la participación activa de los estudiantes lo que se pudo comprobar en los resultados de la prueba de entrada donde el grupo experimental tuvo como resultado en la prueba de entrada 100 % de los estudiantes que se encuentran en la categoría de deficiente y muy deficiente. Esto se interpreta como la limitación de la capacidad de los estudiantes para producir textos de manera óptima. Era frecuente observar que los estudiantes no transmitían de forma lógica y coherente sus puntos de vista. El estudio realizado por Ávila, (2006) "*Estrategias para favorecer la redacción de textos escritos en estudiantes del nivel superior*" de la Universidad Tangamanga, México, presenta una conceptualización y sustentación teórica de la redacción de textos escritos sustentado en el enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de la lengua, y se fundamenta en el aspecto teórico. Además presenta el diseño de una estrategia que favorece la redacción de textos escritos en los estudiantes de educación secundaria básica. Concluye: la investigación explicando que para mejorar la redacción de textos escritos, debe hacerse con la práctica, y la mejor forma de escribir bien es escribiendo, tomando en cuenta esta propuesta es que decidimos implementar el Taller de textos lúdicos y efectivamente se logró que los estudiantes redactaran con creatividad y actitudes anímicas favorables sus textos; esto se pudo corroborar en los resultados de la aplicación de los instrumentos en la evaluación de proceso y final, así como el análisis de resultados en el que se evidencia que los estudiantes superaron las limitaciones para la producción de sus textos se propuso también el trabajo cooperativo, la actitud dialógica horizontal entre docentes y estudiantes y por ello los resultados fueron

satisfactorios quedando confirmada la hipótesis: Los textos lúdicos influyen significativamente en la Producción de textos en los estudiantes del III Ciclo de la mención académica de Lengua y Literatura de la Facultad de Educación de la UNSLG.

Por lo manifestado podemos afirmar que es necesario que los docentes destierren definitivamente la enseñanza tradicional, sistémica donde los estudiantes son pasivos receptivos, para dar lugar a una enseñanza motivadora recreativa, dialógica y participativa.

### **Conclusiones**

1. Se probó estadísticamente que la aplicación de los Textos lúdicos influyen significativamente en la Producción de textos, obteniendo resultados satisfactorios en los estudiantes del Grupo Experimental.
2. El desarrollo de la capacidad de producción de textos es de trascendental importancia toda vez que tenemos necesidad de utilizarla en nuestra vida diaria.
3. Los estudiantes del grupo experimental luego de la aplicación de los textos lúdicos en el Taller implementado superaron considerablemente las deficiencias de Producir textos de 25 estudiantes el 90% (23 estudiantes) lo lograron.
4. El desarrollo del Taller de creación de textos lúdicos posibilitó que los estudiantes desarrollen la capacidad de Producción de textos motivados a crearlos con entusiasmo y asertividad.

### **Agradecimientos**

A la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga” y Vicerrectorado de Investigación y desarrollo por brindarnos la oportunidad de realizar investigación.

A las Autoridades y docentes de la Facultad de Educación por darnos las facilidades de acceso para la aplicación de los instrumentos y evaluaciones de los estudiantes de la muestra.

A los estudiantes del III Ciclo de la Mención académica de Lengua y Literatura, de la Facultad de Educación” por aceptar ser parte de esta grata experiencia de investigación.

### **Referencias bibliográficas**

Alvarado, L. y otros. (2004). *Recreación, lúdica y juego*. (2da Ed.). Colombia: Aula alegre

Magisterio. Cortez, M. y García, F. (2010). *Estrategias de comprensión lectora y producción textual*. Perú: San Marcos. 118.

Jiménez, C. (2005). *La inteligencia lúdica: Juego y neuropedagogía en tiempo de transformación*. (1era Ed.) Colombia: Corporation Magisterio.

Marro, M. y Dellamea, A. (1993). *Producción de Textos*. Buenos Aires. Editorial: Docencia.

Mendoza, A. (1998). *Conceptos claves en didáctica de la lengua y la literatura*. España: Gráficas Signo, S.A.

Monge, M (2016). *El juego en los niños: enfoque teórico*. Revista Educación. Costa Rica. Editorial Universidad de Costa Rica.

Ramos, M. (2012). *El problema de comprensión y producción de textos en el Perú*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Serrano, S. (2013). *La lectura, la escritura y el pensamiento*. Función



epistémica e implicancias pedagógicas. Universidad de los Andes.  
Mérida Venezuela

Siancas, M. (2010). *La importancia de producir textos en la educación primaria*. México: Trillas. (Siancas, 2010).

Velásquez, J. (2008). *Ambientes lúdicos de aprendizaje: Diseño y operación*. (1 era Ed.) México: Trillas.

Velásquez, E. (1996) *Jugar: Vivir, crear lugares*. Memorias del Segundo Congreso del Juego y del Juguete. Colombia.

Vygotsky, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade

Vygotsky, L. (1989). *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Instituto Peruano de Desarrollo Empresarial San Luis Gonzaga. (s.f.) Módulo de comprensión lectora. Perú.



© Los autores. Este artículo es publicado por la revista Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Es de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia atribución no comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.

# Juegos verbales como estrategia para mejorar la expresión oral en el idioma inglés en estudiantes del primer año de educación secundaria

Yaneth Rodríguez Yupanqui

Filiación: Institución Educativa San Cristóbal, Ayacucho - Perú

Yanethrodriguez\_@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-8870-3629

Recibido 22 de mayo de 2021

Aprobado 6 de junio de 2021

## Resumen

El artículo que se presenta se desarrolló teniendo como objetivo determinar el efecto que produce la aplicación de los juegos verbales como estrategia en el desarrollo de la expresión oral en el idioma inglés, en estudiantes del primer año de educación secundaria en la Institución Educativa San Cristóbal de Socos –Ayacucho, 2020. Por ello, se concretó como una investigación cuantitativa, explicativa y de diseño cuasiexperimental. La muestra es no probabilística y estuvo conformada por 41 estudiantes distribuidos en dos grupos: experimental y control. Para la recolección de datos, se utilizó la ficha de observación. Para el análisis de datos se utilizó la estadística descriptiva e inferencial mediante la aplicación de la prueba Wilcoxon, con un nivel de significancia de 0,05. Los resultados obtenidos en la presente investigación permiten concluir que, la aplicación de los juegos verbales tiene efecto significativo en el incremento del aprendizaje del idioma inglés en estudiantes del primer grado de educación secundaria ( $Z_c = 5,163$ ;  $Z_t = 1,64$ ;  $p < 0,001$ ).

**Palabra clave:** juegos verbales, expresión oral.

## Verbal games as a strategy to improve oral expression in the English language in students of the first year of secondary education.

### Abstract

The article presented was developed with the objective of determining the effect produced by the application of verbal games as a strategy in the development of oral expression in the English language in students of the first year of secondary education at the San Cristóbal de Socos Educational Institution. – Ayacucho, 2020. For this reason, it was carried out as a quantitative, explanatory and quasi-experimental design investigation. The sample is non-probabilistic and consisted of 41 students distributed in two groups: experimental and control. For data collection, the observation sheet was used. Descriptive and inferential statistics were used for data analysis by applying the Wilcoxon test, with a significance level of 0.05. The results obtained in the present investigation allow us to conclude that the application of verbal games has a significant effect on the increase of the learning of the English language in students of the first grade of secondary education ( $Z_c = 5.163$ ;  $Z_t = 1.64$ ;  $p < 0.001$ ).

**Key words:** verbal games, oral expression.

### Introducción

El aprendizaje del idioma inglés es de gran importancia en nuestra sociedad, al ser un lenguaje global y vía de acceso a mayores conocimientos, a una amplia gama de información y a las tecnologías actuales que permite enfrentar las demandas del entorno y la sociedad. Además de ser un medio de comunicación con otras realidades, aprender el idioma inglés contribuye a comprender la propia cultura y el desarrollo de las habilidades cognitivas, así como permitir un mayor acceso a oportunidades laborales.

En la actualidad, el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés es comunicativa, en ella los estudiantes son quienes determinan que es lo que van a decir y cómo lo van a decir y el docente se desenvuelve como facilitador. No se debe olvidar que los estudiantes son extrovertidos e introvertidos por naturaleza y, aunque el conocimiento que poseen sobre el idioma sea limitado, estos buscan la manera de ser entendidos recurriendo para ello a diferentes actividades como las representaciones, diálogos, juegos verbales, entre otros.

Debido a las características del contexto, el Currículo Nacional de Educación Básica propone el aprendizaje del idioma inglés, a partir del VI ciclo como lengua extranjera, esto debido a que no es la lengua que utilizan los estudiantes para comunicarse, por lo mismo que no están expuestos a la interacción cotidiana en esta lengua.

Por otro lado, la enseñanza del idioma inglés no es una tarea fácil, los docentes continúan en la búsqueda de mejorar e incorporar estrategias, métodos, técnicas, medios y recursos para facilitar el aprendizaje. Es por ello, que se propone el uso del idioma inglés en un contexto comunicativo y activo para el estudiante en el aula y su contexto. Precisamente, es esta la razón, por la que se realiza la presente investigación que permite aplicar los juegos verbales para mejorar el aprendizaje de la expresión oral en el idioma inglés. Por consiguiente, se considera relevante responder al siguiente enunciado: ¿Qué efecto produce la aplicación de los juegos verbales como estrategia para mejorar la expresión oral en el idioma inglés en estudiantes del primer año de educación secundaria?

## **Marco teórico**

### **Los juegos verbales**

Según Muñoz, Crespi, & Angrehs (2011), "La aplicación de los juegos

verbales es un instrumento de recreación para enriquecer nuestro léxico con un impacto positivo en el desarrollo del habla. Este proceso de enseñanza y aprendizaje lúdico que se da mediante el juego recreativo para desarrollar la expresión oral” (p.105). Asimismo, Guamán (2013) afirma que “Los juegos verbales influyen significativamente en el aprendizaje de los estudiante, de tal manera que, se logra incrementar el vocabulario, en el cual se visualiza una adecuada articulación y el desarrollo de la destreza comunicativa” (p. 31).

Al respecto, Castro (2005) describe los juegos verbales como una actividad fundamental, debido a que los estudiantes logran desenvolverse con claridad y coherencia dentro y fuera del aula, además, despiertan el interés por realizar diferentes actividades creativas y obtener el desarrollo de la capacidad comunicativa, como también hace que el estudiante sea autónomo y muestre seguridad al momento de expresarse.

García & Juan (2015) consideran que los juegos verbales facilitan la adquisición de una conciencia lingüística, que permita a los estudiantes reconocer, diferenciar los sonidos y expresar las palabras con la debida fluidez. En ese sentido, al hacer uso de los juegos lingüísticos se hace necesario establecer los procedimientos en el que se considere los siguientes aspectos: el tiempo disponible, la simplicidad del juego y el nivel de la clase. Al respecto, Carbajal (2013) precisa que existen una variedad de juegos verbales como: las trabalenguas, adivinanzas, diálogos, canciones, rimas, entre otros, que faciliten la práctica y el aprendizaje de la lengua inglesa en los estudiantes.

### **Expresión oral**

Para el Ministerio de Educación (2013), la expresión oral no solo comprende el alcance correspondiente a la pronunciación, léxico y

gramática de la lengua, sino que también comprende las habilidades para el logro y transmisión de información, emisión de conceptos, información de acuerdos o desacuerdos y saber las circunstancias oportunas en las cuales hablar, por lo cual se considera a la expresión oral como una habilidad lingüística que tiene por finalidad brindar comprensión y entendimiento de la información en la sociedad.

Al respecto, Cassany (2000), considera que “La expresión oral también implica desarrollar nuestra capacidad de escuchar para comprender lo que nos dicen los demás. A menudo, hemos escuchado hablar de buenos lectores, excelentes oradores y magníficos escritores; sin embargo, muy rara vez y quizá nunca, hayamos escuchado hablar de un buen oyente” (p.78). En efecto, los estudiantes en este proceso se comunican de manera creativa a partir de su propia experiencia; sin embargo, la escuela debe asumir su rol y contribuir en la mejora de la expresión oral sin llegar a correcciones coercitivas, teniendo en cuenta el contexto sociocultural, con la finalidad de mejorar paulatinamente su comprensión, expresividad, eficacia, precisión y autenticidad al momento de hablar.

Por otro lado, Cervantes (1997) precisa que la expresión oral es la capacidad comunicativa que no solo está reducido al dominio léxico al momento de pronunciar las palabras, sino en determinar los objetivos para comunicarse. Asimismo, la preminencia de la expresión oral se encuentra supeditado a la realidad objetiva, a su naturaleza social y medio para la comunicación verbal. Precisamente, es esta la razón por la que se considera prioritaria la necesidad de establecer los mecanismos para el desarrollo de la comprensión y expresión oral, lo que permite afirmar que el desarrollo de la expresión oral es fundamental para el aprendizaje de la lengua escrita, debido a que esta solo es posible desarrollar a partir de lo que se aprendió oralmente.

Autores como Cassany, Luna, & Sanz (1994), consideran que la expresión oral:

Es el enlace de comunicación de los estudiantes dentro de su medio educativo, es decir, es la forma de expresar sin barreras lo que se piensa; asimismo, se debe tener en cuenta que la expresión oral en determinadas circunstancias es más amplia que el habla, ya que requiere de elementos paralingüísticos para completar su significación final. (p.64)

Por otro lado, enseñar la oralidad (el lenguaje en general) implica que esta se aprenda a usar en situaciones comunicativas auténticas. Al respecto, Pérez (2014) hace propuestas didácticas que permiten al estudiante acercarse a muestras de habla reales. Así, a propósito del nivel léxico-semántico de la lengua, se sugiere trabajar con diferentes tipos de locuciones, metáforas, adjetivales, adverbiales, y refranes. Adicionalmente, como forma de incrementar el vocabulario, se sugiere trabajar con palabras frecuentes en la conversación y buscarles sinónimos.

### **Las dimensiones de expresión oral**

El Ministerio de Educación (2015), en múltiples documentos relacionados a la expresión oral contempla los siguientes aspectos o dimensiones:

**A. Claridad** Es la exposición de ideas entendibles, adecuadamente articuladas con un correcto volumen de voz. Así mismo, es la forma de pronunciar y articular los sonidos.

**B. Fluidez** Horche & Miren, (2014) definen la fluidez como la manera normal de hablar, sin autocorrección, con una expresión fluida, sin repetición al momento de expresar un discurso. De igual modo, se considera que un estudiante habla con fluidez una segunda lengua cuando no utiliza muchas pausas, se expresa con una velocidad normal, haciendo uso de un amplio vocabulario, con mucha naturalidad y una buena estructura gramatical.

**C. Coherencia** Para el Ministerio de Educación (2015), “La coherencia implica ser capaces de desarrollar un tema que puede ir desde lo cotidiano hasta lo especializado, poniendo en juego nuestros saberes previos y diversas fuentes de información. Ser coherente implica, además, evitar las contradicciones y los vacíos de información” (p. 103).

**D. Cohesión** La cohesión implica relacionar las ideas usando conectores y referentes pertinentes según el tipo de texto oral.

### **Método y materiales**

La investigación que se desarrolló es de tipo experimental, en esta investigación, de acuerdo a Bernal (2016), el “Investigador actúa de manera intencional y conscientemente sobre el objeto de estudio, en tanto que los objetivos de estos estudios son precisamente conocer los efectos de los actos producidos por el propio investigador como mecanismo o técnica para probar su hipótesis” (p. 152).

Asimismo, la investigación se ubica en el nivel explicativo, que de acuerdo a Arias (2011) este nivel de investigación “Se encarga de buscar el porqué de los hechos mediante el establecimiento de relaciones causa-efecto. En tal sentido, los estudios explicativos pueden ocuparse tanto de la determinación de las causas (investigación postfacto), como de los efectos (investigación experimental), mediante la prueba de hipótesis” (p.26). Por otro lado, el diseño a través del cual se concretó la investigación es el diseño cuasiexperimental con un grupo de control no equivalente pre y postest. Este diseño, de acuerdo a Quispe (2012), “Se caracteriza por requerir dos grupos que debe constituirse en experimental y control, para el que se recurre a dos secciones ya establecidas; una vez constituido el grupo control y experimental, se aplica a los dos grupos el pre test antes de la aplicación del módulo experimental y al mismo tiempo; luego se aplica el módulo de los juegos verbales al grupo experimental, en cambio el grupo control no recibe la



variable del módulo experimental. Una vez concluida el experimento, se aplica el postest a ambos y al mismo tiempo” (p.92). Asimismo, la muestra se encuentra constituida por 21 estudiantes primer grado de secundaria de la institución educativa San Cristóbal del distrito de Socos –Ayacucho.

Por otro lado, el instrumento utilizado en el desarrollo de la investigación es la ficha de observación sobre la expresión oral del idioma inglés, que se encuentra debidamente validado, a través de la técnica del juicio de expertos, quienes luego de las observaciones efectuadas al instrumento y su correspondiente mejora emitieron la correspondiente opinión, en el que en promedio puntúan con un valor igual a 0,85% lo que permite sostener que el instrumento es válido para la correspondiente recopilación de la información.

Una vez determinada la validez del instrumento, el siguiente paso que se realizó fue la aplicación del instrumento a un grupo piloto constituido por 10 estudiantes ajenos a la muestra y que estos resultados obtenidos se sometieron al estadígrafo Alpha de Cronbach, resultados que muestran un valor igual a 0,968 que permite concluir que el instrumento es confiable y se encuentra expedito para su uso en la recopilación de la información referida a los juegos verbales.

Respecto al procesamiento de datos, en primer lugar, se realizó la correspondiente prueba de normalidad que permitió determinar la ausencia de una distribución normal de los datos, por el que se recurrió al uso de pruebas no paramétricas: U de Mann Whitney y Wilcoxon para la correspondiente prueba de hipótesis.

## Resultados

### Prueba de hipótesis

**Tabla I**

*Prueba de hipótesis a través de la comparación de puntajes pretest entre el grupo experimental y control sobre la expresión oral del idioma inglés y sus dimensiones*

	Estadísticos de prueba <sup>a</sup>				
	COHERENCIA PRETEST	COHESIÓN PRETEST	FLUIDEZ PRETEST	CLARIDAD PRETEST	EXPRESIÓN PRETEST
U de Mann-Whitney	193,000	144,000	194,500	173,000	180,000
W de Wilcoxon	403,000	354,000	404,500	383,000	390,000
Z	-,227	-1,740	-,172	-,788	-,655
Sig. asintótica (bilateral)	,821	,082	,863	,431	,513

a. Variable de agrupación: CONTROL\_EXPERIMENTAL

b. No corregido para empates.

$$H_0: \mu_A \approx \mu_D$$

No existen diferencias en el nivel de expresión oral en inglés

$$H_a: \mu_A \neq \mu_D$$

Existen diferencias en el nivel de expresión oral en inglés entre el grupo control y experimental previo al experimento.

Los resultados estadísticos de los datos obtenidos antes de la aplicación del módulo experimental se observan, respecto a la variable de expresión oral del idioma inglés que el nivel de significancia es igual a 0,513 > 0,05; la dimensión coherencia a 0,821 > 0,05; la dimensión cohesión es igual a 0,821 > 0,05; la dimensión de fluidez es igual a 0,863 > 0,05; la dimensión claridad es igual a 0,431 > 0,05; la dimensión

de expresión oral es igual  $0,513 > 0,05$  en base a estos valores se puede precisar que no se confirma la hipótesis alterna y se concluye que no existen diferencias en el nivel de expresión oral en el idioma inglés y sus dimensiones entre el grupo control y experimental previo al experimento.

Tabla 2

*Prueba de hipótesis a través de la comparación de puntajes postest entre el grupo experimental y control sobre la expresión en el idioma inglés y sus dimensiones.*

	Estadísticos de prueba <sup>a</sup>				
	COHRENCIA POSTEST	COHESIÓN POSTEST	FLUIDEZ POSTEST	CLARIDAD POSTEST	EXPRESIÓN POSTEST
U de Mann-Whitney	4,000	,000	3,000	,000	,000
W de Wilcoxon	214,000	210,000	213,000	210,000	210,000
Z	-5,482	-5,716	-5,545	-5,731	-5,704
Sig. asintótica (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000

a. Variable de agrupación: CONTROL\_EXPERIMENTAL

b. No corregido para empates.

$$H_0: \mu_A \approx \mu_D$$

No existen diferencias en el nivel de expresión oral en inglés

$$H_a: \mu_A \neq \mu_D$$

Existen diferencias en el nivel de expresión oral en el idioma inglés. Los resultados estadísticos de los datos obtenidos después de la aplicación del módulo experimental se observan, respecto a la variable de expresión oral del idioma inglés que el nivel de significancia es igual a  $0,000 > 0,05$ ; la dimensión coherencia a  $0,000 > 0,05$ ; la dimensión cohesión es igual a  $0,000 > 0,05$ ; la dimensión de fluidez es igual a  $0,000 > 0,05$ ; la dimensión claridad es igual a  $0,000 > 0,05$ ; la dimensión de expresión oral es igual  $0,000 > 0,05$  en base a estos valores se

puede precisar que se confirma la hipótesis alterna y se concluye que existen diferencias en el nivel de expresión oral en el idioma inglés y sus dimensiones entre el grupo control y experimental después del experimento .

Tabla 3

*Prueba de hipótesis a través de muestras relacionadas del grupo experimental antes y después de la aplicación del módulo experimental*

**Estadísticos de prueba<sup>a</sup>**

	COHERENCIA	COHESIÓN	FLUIDEZ	CLARIDAD	EXPRESIÓN
	Pretest	Pretest	Pretest	Pretest	Pretest
	COHERENCIA	COHESIÓN	FLUIDEZ	CLARIDAD	EXPRESIÓN
	Postest	Postest	Postest	Postest	Postest
Z	-4,089 <sup>b</sup>	-4,021 <sup>b</sup>	-4,093 <sup>b</sup>	-4,018 <sup>b</sup>	-4,053 <sup>b</sup>
Sig. asintótica (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

Los resultados que se presentan permiten observar, la prueba de pretest y postest obtenidos del grupo experimental y que fueron tratados estadísticamente a través del estadígrafo Wilcoxon con la finalidad de corroborar y confirmar los datos hallados mediante el estadígrafo U de mann Whitney. Estos resultados muestran respecto a la hipótesis general que el nivel de significancia es igual  $0,000 < \alpha < 0,05$ ; respecto a la primera hipótesis específica e observa un valor igual a 0,000; asimismo, en relación a la segunda hipótesis específica se muestra un valor igual a 0,000; de igual modo, en relación a la tercera hipótesis específica se observa un valor igual a 0,000; asimismo, respecto a la cuarta hipótesis específica se observa un valor igual a 0,000; resultados que permiten rechazar la  $H_0$  y se acepta la  $H_a$  y concluir que el módulo experimental de los juegos verbales produce efectos significativos para mejorar la expresión oral y en todas sus

dimensiones en estudiantes del primer año de educación secundaria de la IE. San Cristóbal del distrito de Socos .

## **Discusión**

En el presente trabajo de investigación se buscó comprobar el nivel de influencia de los juegos verbales como estrategia que influye significativamente en la mejora del aprendizaje de la expresión oral en el idioma inglés en los estudiantes del primer año de educación secundaria de la Institución Educativa San Cristóbal de Socos – Ayacucho. Para su desarrollo, se aplicó el diseño cuasiexperimental para el que fue necesario contar con muestras establecidas en grupo control y grupo experimental. Los resultados obtenidos permiten comprobar que las estrategias de los juegos verbales influyen de manera significativa en la expresión oral en el idioma inglés.

El resultado obtenido es corroborado con los datos hallados por la investigación realizada por Muñoz, Crespi, & Angrehs (2011) quienes concluyen que “La aplicación de los juegos verbales es un instrumento de recreación para enriquecer nuestro léxico con un impacto positivo en el desarrollo del habla. Este proceso de enseñanza y aprendizaje lúdico que se da mediante el juego recreativo para desarrollar la expresión oral” (p.105).

Por otro lado, respecto a la primera hipótesis específica, los resultados obtenidos mediante las correspondientes pruebas estadísticas concluyen que las estrategias de los juegos verbales influyen significativamente en la dimensión de la coherencia para mejorar la expresión oral en el idioma inglés en los estudiantes del primer año de educación secundaria en la institución educativa San Cristóbal de Socos. Vale decir, que los estudiantes lograron como producto de la aplicación de la propuesta de los juegos de roles, “Expresar sus ideas con coherencia y voz audible para todos los oyentes e interactuar

manteniendo el hilo temático y adaptándose a las necesidades de la interacción, apoyándose en recursos concretos, visuales, ritmo, auditivos o audiovisuales de forma estratégica y creativa para transmitir su texto oral” (Ministerio de Educación, 2010, p.64).

En relación a la segunda hipótesis específica, se concluye que las estrategias de los juegos verbales influyen significativamente en la dimensión de la Cohesión para mejorar la expresión oral en el idioma inglés en los estudiantes del primer año de educación secundaria. En efecto, “El estudiante adecua, organiza y desarrolla el texto en inglés de forma coherente y cohesionada utilizando una variedad de conectores y referentes” (Ministerio de Educación, 2010, p.64). Similares resultados se alcanzaron en la investigación realizada por Guamán (2013) en la que concluye que “Los juegos verbales influyen significativamente en el aprendizaje de los estudiante, de tal manera que se logra incrementar el vocabulario, en el cual se visualiza una adecuada articulación y el desarrollo de la destreza comunicativa, dónde establece una buena interacción entre estudiantes” (p. 31).

De igual modo, los resultados relacionados con la tercera hipótesis específica permiten concluir que las estrategias de los juegos verbales influyen significativamente en la dimensión fluidez para mejorar la expresión oral en el idioma inglés en los estudiantes del primer año de educación secundaria. Es decir, luego de la aplicación de las estrategias de los juegos verbales se puede observar que “El estudiante habla de manera espontánea y con cierto grado de fluidez en la presentación de las ideas, haciendo un adecuado uso de los recursos no verbales como el gesto y la mímica” (Ministerio de Educación, 2010, p.64). Según Condemarin (2009), cataloga a los juegos verbales como rimas que permiten desarrollar a los estudiantes la fluidez y pronunciación fomentan el carácter lúdico creativo del lenguaje.

Asimismo, los resultados relacionados con la cuarta hipótesis específica permiten concluir que las estrategias de los juegos verbales influyen significativamente en la dimensión claridad para mejorar la expresión oral en el idioma inglés en los estudiantes del primer año de educación secundaria. Es decir, luego de la aplicación de las estrategias de los juegos verbales se puede observar que los estudiantes opinan con claridad sobre el texto que escuchan en inglés, dando su punto de vista acerca de personas, hechos, objetos, lugares, como también incorpora en su texto oral canciones, trabalenguas y adivinanzas y algunos recursos como comparación y metáforas para mejorar la velocidad de las palabras con facilidad y claridad. Al respecto, Castro (2005) describe los juegos verbales como una actividad fundamental, porque logra que los estudiantes se desenvuelvan con claridad y coherencia dentro y fuera del aula, además despiertan el interés por realizar diferentes actividades creativas y así obtener el desarrollo la capacidad comunicativa, como también hace que el estudiante sea autónomo y muestre seguridad al momento de expresarse.

Finalmente, los resultados obtenidos muestran la influencia significativa de las estrategias de los juegos verbales en el desarrollo de la expresión oral del idioma inglés; sin embargo, se debe tener en cuenta que existe la necesidad de aplicar esta investigación en muestras mucho más amplias con la finalidad de generalizar sus resultados.

## Conclusiones

Las estrategias de los juegos verbales influyen significativamente en la dimensión de **coherencia** para mejorar la expresión oral en el idioma inglés en los estudiantes del primer año de educación secundaria en la IE. “San Cristóbal” – Ayacucho. Resultado corroborado con la prueba de comparación de muestras independientes U de Mann Witney, en el que se demuestra diferencias significativas entre el grupo control y experimental; asimismo, la prueba estadística Wilcoxon muestran un

valor de  $p=0,000 < 0,05$  al contrastar los resultados del pretest y posttest del grupo experimental.

Existen suficientes evidencias estadísticas para concluir que las estrategias de los juegos verbales influyen significativamente en la dimensión en la **cohesión** para mejorar la expresión oral en el idioma inglés en los estudiantes del primer año de educación secundaria en la institución educativa “San Cristóbal de Socos” – Ayacucho, comprobada con la prueba estadística U de Mann Witney en la que se demuestra la diferencia significativa entre el grupo control y experimental, corroborada por los resultados de la prueba estadística Wilcoxon en el que se observa que el valor de  $p=0,000 < 0,05$  con el que se demuestra la existencia de diferencias entre el pretest y posttest en el grupo experimental.

Existen suficientes evidencias estadísticas para concluir que las estrategias de los juegos verbales influyen significativamente en la dimensión de la **fluidez** para mejorar la expresión oral en el idioma inglés en los estudiantes del primer año de educación secundaria en la IE. “San Cristóbal” – Ayacucho, comprobada con la prueba estadística U de Mann Witney en la que se demuestra la diferencia significativa entre el grupo control y experimental, corroborada por los resultados de la prueba estadística Wilcoxon en el que se observa que el valor de  $p=0,000 < 0,05$  con el que se demuestra la existencia de diferencias entre el pretest y posttest en el grupo experimental.

Los resultados obtenidos permiten concluir que las estrategias de los juegos verbales influyen significativamente en la dimensión de la **claridad** para mejorar la expresión oral en el idioma inglés en los estudiantes del primer año de educación secundaria en la institución educativa “San Cristóbal de Socos” – Ayacucho, resultado que es corroborado por la prueba U de Mann Witney en el que se demuestra



diferencias significativas entre grupo control y experimental. Asimismo, se corrobora con los valores obtenidos a través de la prueba estadística Wilcoxon en el que se muestra que el valor de  $p=0,000 < 0,05$ ; en consecuencia, queda demostrada la diferencia significativa entre los resultados del pretest y postest del grupo experimental investigada.

De acuerdo a los resultados obtenidos a través de la prueba estadística U de Mann Witney en el que se demuestra diferencias significativas entre el grupo control y experimental y la prueba Wilcoxon que permite observar que el valor de  $p=0,000 < 0,05$ ; en consecuencia, se concluye que las estrategias de los juegos verbales influyen significativamente en el desarrollo de la expresión oral en el idioma inglés en los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria en la IE. “San Cristóbal”.

## Referencias

- Arias, F. (2011) *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. Editorial: Episteme. Caracas Venezuela.
- Bernal, C. (2016) *Metodología de la investigación*. Editorial: Pearson. Colombia.
- Condemarin, M. (2009). *Juegos Verbales*. Concepcion, Chile: <http://pinchaquihaceunlik.blogspot.com/2009/06/mabel-condemarin-los-juegos-verbales.html>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao
- Carbajal, K. (18 de Septiembre de 2013). *Educacion Infantil Blogspot*. Obtenido de <http://kathy-educacioninfantil.blogspot.com>
- Gómez, S. (2012) *Metodología de la investigación*. Editorial Tercer Milenio. México.
- Ministerio de Educación. (2015). *Guía de actividades de láminas didácticas, Inglés puertas al mundo*. Perú: MINEDU
- Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens*. Buenos Aires, Argentina: Editorial

Alianza.

Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, Evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes

Ministerio de Educación (2015). *Rutas de aprendizaje*. Lima: MINEDU

Pérez, M. (2014). El corpus lingüístico del grupo Val.Es.Co. Propuestas didácticas para las etapas de la ESO y el bachillerato. *Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura*, (65), 55-62.

Quispe, R. (2012) *Metodología de la investigación pedagógica*. Ayacucho: UNSCH

Zavala, V. (2006). La oralidad como performance. *Boletín del instituto Riva Agüero*, núm. [http:// revistas .Pucp.edu.pe /index.php /bolitinira/article /view/ 1949/1880](http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/bolitinira/article/view/1949/1880).



© Los autores. Este artículo es publicado por la revista Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Es de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia atribución no comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.

# La relación dialógica entre el currículo y modelo pedagógico

Pablo Emilio Cruz Picón

Filiación: Universidad Autónoma de Bucaramanga - Colombia

pcruz553@unab.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-2548-4657>

Lady Jazmmin Hernández Correa

Filiación: Universidad ECCI

ladyj.hernandezc@ecci.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-5399-3849>

Recibido 31 de mayo de 2021

Aprobado 6 de junio de 2021

## Resumen

La educación y su rol actual en la sociedad, es un tema en el que convergen heterogéneas percepciones y posibilidades; en particular, se ha abordado desde múltiples perspectivas inquirir cómo el currículo educativo responde a las necesidades sociales y culturales cada vez más permeables y complejas. Por ende, el objetivo del artículo reside en reflexionar las connotaciones educativas y socioculturales de la relación dialógica del currículo con el modelo pedagógico. Para tal fin, en el ejercicio reflexivo se contextualizó desde un enfoque cualitativo recurriendo a un tipo de investigación exploratorio-descriptivo que asentado en el análisis del registro documental precisó el estado del arte

---

<sup>2</sup>Artículo de reflexión producto de investigación en el marco del proyecto *Propuesta de innovación curricular desde el enfoque del pensamiento crítico*, desde marzo del 2019 a noviembre del 2020 en la UNAB.

<sup>3</sup>Magíster en Educación, Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB). Investigador UNAB. <https://orcid.org/000-0003-2548-4657>, Correo electrónico: pcruz553@unab.edu.co, Bucaramanga-Colombia.

<sup>4</sup>Especialista en Innovación Docente Mediada por TIC, Universidad ECCI. Investigadora ECCI. <https://orcid.org/0000-0002-5399-3849>, Correo electrónico: ladyj.hernandezc@ecci.edu.co, Bucaramanga-Colombia.

de las nociones currículo y modelo pedagógico, así como las tipologías y teorías que la respaldan, puesto que su trazabilidad emplaza la intencionalidad metodológica. Luego, se relacionó la trascendencia de las variables analizadas con la funcionalidad educativa. Dentro de este espacio metodológico, las temáticas a examinar en el escrito tuvieron correlación directa con la interacción teórico-práctica entre el currículo y modelo pedagógico. Así se concluyó que los procesos de enseñanza para el aprendizaje se concretan en el currículo, pero se sustentan en el modelo pedagógico. Además, los dos elementos educativos están asociados a la sociedad y la cultura que proyecta la formación de ciudadanía.

**Palabras clave:** Currículo, modelo pedagógico, proceso educativo, cultura, sociedad, formación ciudadana.

## **The dialogic relationship between the curriculum and the pedagogical model**

### **Abstract**

Education and its current role in society is a subject in which heterogeneous perceptions and possibilities converge; In particular, it has been approached from multiple perspectives to inquire how the educational curriculum responds to the increasingly permeable and complex social and cultural needs. Therefore, the objective of the article resides in reflecting on the educational and sociocultural connotations of the dialogic relationship of the curriculum with the pedagogical model. For this purpose, in the reflective exercise was contextualized from a qualitative approach, resorting to a type of exploratory-descriptive research that, based on the analysis of the documentary record, specified the state of the art of the curriculum notions and pedagogical model, as well as the typologies and theories that They support it, since its traceability places the methodological intentionality. Then, the significance of the variables analyzed was

related to educational functionality. Within this methodological space, the topics to be examined in the writing had a direct correlation with the theoretical-practical interaction between the curriculum and the pedagogical model. Thus, it was concluded that the processes of teaching for learning are specified in the curriculum, but are based on the pedagogical model. In addition, the two educational elements are associated with the society and the culture that the formation of citizenship projects.

**Keywords:** Curriculum; Pedagogical model, educational process, culture, society, citizen education.

## Introducción

La educación brinda un conjunto de herramientas para que el sujeto se desarrolle con habilidad e igualdad en la vida cotidiana. Pero, la realidad se transforma a un ritmo vertiginoso, de modo que el quehacer pedagógico exige adjudicarse el reto de adaptarse a los devenires sociales, culturales, políticos y económicos. La escuela tiene una dimensión transformadora que se materializa desde la implementación del currículo y su modelo pedagógico en el cual se da el desarrollo dialógico social para generar participación activa, identidad cultural y formación ciudadana. Por tanto, la academia afronta preguntas como: ¿qué conocimientos, habilidades y hábitos requiere adquirir un estudiante?, ¿la educación debe centrarse en la demanda del mundo laboral? y ¿qué tipo de sociedad se quiere construir?

En Europa, especialmente, en contextos como Suecia, Finlandia, Noruega, Dinamarca, Alemania, España, Francia e Inglaterra, entre otros; la educación pretende el desarrollo holístico del sujeto. Este proyecto educativo exhibe una perspectiva céntrica en axiomas socioculturales donde la escuela y sociedad se convierten en espacio de reflexión crítica y aprendizaje teórico-práctico desde la exploración de

mecanismos pedagógicos y curriculares para desarrollar la transformación sociocultural y política del individuo. De manera análoga, estos componentes educativos apuntan a una relación dialógica transversal, autónoma y descentralizada mediante la teoría y práctica pedagógica.

En Centroamérica, y particularmente en México, la educación se moviliza en el fortalecimiento del desarrollo de competencias e inclusión desde la consolidación de un currículo flexible y coherente con la sociedad democrática. La relación entre currículo y el modelo pedagógico se intensifica en el desarrollo humano y formación de ciudadanos libres, participativos, responsables e independientes, capaces de ejercer y defender sus derechos.

En el contexto de América Latina, las propuestas educativas delineadas por Chile, Argentina y Brasil, evidencian procesos de desarrollo e inclusión y flexibilidad curricular para optimizar la educación y su acceso, pero, sobre todo, en la democracia y participación activa en esferas socioculturales. Por lo tanto, una relación dialógica entre el currículo y modelo pedagógico es bidireccional, intencionada, con función social y cultural que radica en la formación de ciudadanía.

Dentro del contexto colombiano, cada establecimiento educativo posee cierta prolijidad y autonomía curricular para redefinir las prelacións, estructura, organización y metodología para facilitar los procesos de enseñanza para el aprendizaje. Al mismo tiempo, integralidad, transversalidad, flexibilidad, desarrollo de competencias, son cuatro constructos significativos del currículo y el modelo pedagógico que pretende la formación integral del estudiante.

En un estudio publicado por Rodríguez (2015) se considera elemental que el enlace entre el currículo y modelo pedagógico posibiliten una

educación intercultural, esto es, si se funda en el respeto a la diversidad, cultura e historia. En correlación, la investigación invita a que en los procesos de enseñanza para el aprendizaje se construyan saberes desde espacios de igualdad social. Como resultado se identifica que el componente de la transformación es la relación dialógica entre la teoría (currículo) y práctica (modelo pedagógico). Esto sugiere que, el proceso educativo no queda reducido al aula de clase, sino que trasciende a toda la comunidad educativa y sociedad.

Siguiendo los estudios doctorales de Ortiz (2016), se demuestra que las instituciones educativas acentúan el valor del currículo y el modelo pedagógico en la adquisición de contenidos promovidos por estándares elementales, lineamientos curriculares y Derechos Básicos del Aprendizaje (DBA), aislando actividades de reflexión y pensamiento social que incentiven el desarrollo del pensamiento crítico, a su vez, este investigador plantea desde la reflexión de Freire que el estado de forma indirecta induce a una educación bancaria y unilateral del conocimiento.

En el 2018, diversas experiencias investigativas orientadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO, 2018), relevan que el currículo es un elemento eficaz para reducir la brecha entre la educación y el desarrollo humano. No obstante, es taxativo que el currículo este sujeto a las orientaciones sobre cuyo pedestal se reglamenta el proceso educativo (modelo pedagógico). Otros estudios más recientes como los desarrollados por Hoyos (2019) y Rodríguez (2020) recalcan que la relación entre el currículo y modelo pedagógico orientado hacia el campo sociocultural contribuye a la comprensión de problemáticas emergentes del contexto socio-económico y político en la sociedad.

A partir de la anterior disertación, el objetivo del artículo radica en

reflexionar las implicaciones educativas y socioculturales de la relación dialógica curricular con el modelo pedagógico. De modo que, en un primer momento del ejercicio reflexivo se contextualiza desde el estado del arte, las nociones de currículo y modelo pedagógico, así como sus características y teorías que la respaldan, dado que su trazabilidad sitúa la intencionalidad metodológica. Luego, se relaciona los alcances de las variables investigadas con su funcionalidad educativa. Dentro de estas coordenadas metodológicas, las temáticas a analizar en el escrito, tendrán correlación directa con la interacción teórico-práctica entre el currículo y modelo pedagógico. En efecto, es primordial plantear antes del abordaje analítico, argumentativo y reflexivo que los procesos de enseñanza para el aprendizaje se concretan en el currículo, pero se sustentan en el modelo pedagógico. Entonces, los dos elementos educativos están ligados a la sociedad y la cultura que proyecta la formación de ciudadanía.

### **La contextualización del currículo**

Es complejo concretar lo que el concepto currículo involucra desde su génesis histórica (Herrán, 2012), empero, es menester contextualizarlo desde su naturaleza, funcionalidad, objetividad y discrepancia (Kemmis, 1998). Continuando con las reflexiones de este pensador, es ineluctable comprenderlo como un proceso dinámico que trasciende las esferas teóricas, sociales y culturales. En esa trascendencia, surgen los aportes de una variedad de autores que han participado desde sus marcos proyectivos de pensamiento en la temática, tales como: Bobbitt (1918), Gagné (1967), Johnson (1970), Rule (1973), Tyler (1973), Taba (1974), Stenhouse (1984), Kemmis (1988), Sacristán (1991), Magendzo (1996), Torres (1996), Posner (1998), Vélez (2015) y Osorio (2017), entre otros.

Con el anterior razonamiento, se evoca las primeras yuxtaposiciones al concepto del currículo, con Bobbitt (1918) que lo aborda desde dos proyecciones: desde el aula misma (micro espacio) y fuera de ella



(macroespacio: sociedad), y lo entiende como un conjunto de experiencias educativas enfocadas en la adquisición de los objetivos del proceso educativo. Gagné (1967) suscita el currículo como una transformación integral del aprendizaje. Del mismo modo, Johnson (1970) hace contribuciones significativas al tópico resaltando el valor del aprendizaje mediante el currículo. Johnson siguiendo la línea de Rule (1973) pregona el valor social de la escuela en el desarrollo del estudiante. En 1973, Tyler plantea que el currículo es mecanismo conductor entre la enseñanza y el aprendizaje. Conjuntamente, Taba (1974)) concibe el currículo como proceso dinámico y articulado. Desde la visión de Stenhouse (1984), el tema del currículo se dinamiza en el contexto social de mediación comunicativa entre objetivos y contenidos. En contraste en 1987, Eisner lo interpreta como un engranaje entre la práctica y objetivos pedagógicos. A través de su experiencia, Kemmis (1998) lo visibiliza desde los aspectos socioculturales que relaciona lo que se debe enseñar y aprender. En otros términos, el currículo es el puente entre la teoría y práctica con la sociedad y cultura. De manera homogénea con el pensamiento anterior, Sacristán (1991) y Magendzo (1996) lo conciben como un proceso dinámico e integrador entre los ámbitos culturales y sociales, entre la teoría (supuestos, ideas, aspiraciones) y la práctica (interacción e intencionalidad educativa).

Para Torres (1996) es el mecanismo que propicia el fortalecimiento del proceso pedagógico con dimensiones psicosociales y afectivas. Posner (1998) le agrega al currículo el mecanismo práctico aplicable, en otras cláusulas, su intencionalidad socializadora y pragmática. El Ministerio de Educación Nacional (MEN, decreto 1075/2015) descifra el currículo como un proceso integral, orientador y estratégico que robustece el proceso pedagógico. En lo concerniente al currículo Vélez (2015) en sus estudios doctorales lo descifra como una cohesión educativa entre la calidad del aprendizaje en la escuela y fuera de ella, lo que connota una dinámica de participación social y cultural. En 2017, Osorio en sus investigaciones, señala que el currículo es una condición que adopta un

ente educativo frente a los problemas de la realidad institucional, determinada por las ideologías y patrones que un Estado asigna. Finalmente, para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO, 2018) el currículo es una cohesión entre la práctica educativa y sistematización de análisis metodológico del proceso de enseñanza para el aprendizaje. Tal como lo difunde este ente, el currículo integra las teorías y prácticas educativas, recursos didácticos, estrategias metodológicas que exteriorizan la disyuntiva de Coll (1994): ¿por qué enseñar? ¿Qué enseñar? y ¿para qué enseñar? ¿qué, cuándo y cómo evaluar? El espacio teórico anterior, confirma cómo en el currículo se han asociado elementos significativos los cuales convergen en diversas perspectivas estructurales y relacionales. El currículo se construye desde la transformación social (López, 2016). Por lo cual, el currículo es un proceso dinámico, teórico-práctico que se redefine en un contexto sociocultural.

Antes de ir más allá y para concretar el tópico, es preciso delimitar rasgos hipotéticos que se materializan en el desarrollo histórico del concepto del currículo como proceso pedagógico y epistémico, y subyace en la teoría curricular (componente que da sentido estructural y normativo a la escuela). Las teorías las podemos agrupar en tres:

### **Teoría técnico-tradicional**

Nace a principios del siglo XX, aproximadamente en 1918 por las investigaciones en didáctica y contenidos pedagógicos de Bobbit. Esta teoría estriba en la experimentación y datos empíricos (Ruiz, 2005). En consecuencia, comprime la integración alineada al campo educativo (sustento pedagógico) con el conocimiento tecnológico y científico (sustento epistemológico). Esta teoría es de rasgo pedagógico conductista/cognoscitiva e integra según Tyler (1949) tres elementos fundamentales en el proceso educativo: estudiantes, sociedad y contenidos, a la par, se integra con objetivos, actividades, recursos didácticos y procesos de evaluación.

### **Teoría interpretativa-práctica**

Esta teoría se consolida a finales del siglo XX, y dado que se basa en la racionalidad pragmática educativa del currículo, se arraiga en los actores del proceso y el contexto educativo escolar. Por tal razón, los agentes del proceso son moldeadores, protagonistas, autónomos y transformadores sociales del currículo (Sacristán, 1998). Esta mirada curricular se centra en la comprensión interpretativa del proceso e interacciones de enseñanza para el aprendizaje (docente-estudiante-contexto escolar, social y cultural). Según los estudios de Moreno (1999); Castro, Correa y Lira (2004) y Sierra y Pérez (2007) los rasgos catalizadores de esta teoría son:

- El contexto social y cultural influye en el proceso educativo.
- La enseñanza es una reconstrucción sociocultural.
- El aprendizaje es un proceso mediador y decodificador de significados, percepciones y conocimientos.
- La escuela es un espacio interactivo con el contexto.
- El docente es activo, analítico, creativo y participativo del proceso de enseñanza.
- El estudiante es activo, protagonista, constructor, gestor de su aprendizaje.

### **Teoría crítica**

El currículo oscila en la semántica pedagógica de la acción y práctica (Kemmis, 1998), y en la construcción sociopolítica (Freire, 2002). El currículo es un proceso dinámico e intencionado que va desde el educador como un acto externo hasta el estudiante como un acto interno.

### **Bases y fundamentos del currículo**

Para realizar un abordaje a la teoría curricular se debe considerar las bases que la sustentan. Cuando se hace alusión a base se considera:

*condiciones de estructura socio políticas y culturales.* Estos elementos en un contexto determinado son catalizadores del modelo de formación (fines de la educación) que se quiere adaptar a la sociedad. Las bases del currículo permiten el proceso de socialización y humanización en el acto pedagógico (Delors, 1994). De ahí surge una pregunta: ¿en dónde radica su relevancia? La relevancia, significatividad y proyección conjugada entre los rasgos del currículo se proyecta en la organización estratégica, unión entre enseñanza (contenidos y objetivos), aprendizaje (aplicabilidad), flexibilidad y transversalidad.

### **Fundamentos curriculares como constructos socioculturales**

Un currículo prioriza los extractos curriculares en correspondencia con el modelo de sujeto que se quiere formar. Siendo así, existen una variedad de factores que se engranan en el prototipo social, cultural y humano que se pretende perfilar.

Tabla I.  
*Elementos del currículo*

<b>Filosófico</b>	<b>Antropológico</b>	<b>Psicológico</b>	<b>Epistemológico</b>	<b>Pedagógico</b>	<b>Socio cultural</b>
Activa la reflexión crítica.	Comprende el tipo de sujeto que la sociedad demanda.	Permite el desarrollo integral.	Conjugación entre la educación y el desarrollo científico.	Acopla lo estratégico educativo con la sociedad y cultura.	Posibilita diálogo sujeto-mundo, sociedad, cultura y educación.

*Nota* Datos de elaboración propia.

## ¿Qué es un modelo pedagógico?

La conceptualización del modelo pedagógico, al igual que el de currículo ha tenido diversos planteamientos teóricos en el trascurso del devenir pedagógico, por antonomasia: Según Coll, (1994) un modelo pedagógico es una articulación coligada entre las preguntas curriculares y las preguntas pedagógicas: ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿qué, cuándo y cómo evaluar? En consecuencia, un modelo pedagógico es el que establece la relación entre los elementos (maestro, educando, objetivos, contenidos, clima escolar, etc.) que involucra el proceso educativo. Todo modelo pedagógico se estructura a partir de la coyuntura de tres pilares básicos: teórico-curricular (componentes curriculares epistemológico, antropológico, psicológico, filosófico y sociológico) metodológico-procedimental (objetivos, contenidos, estrategias, etc.) y lo práctico (acto pedagógico para la transformación social). De Zubiría (2007) considera que un modelo pedagógico es una representación problémica de la realidad que posibilita dar apertura a espacios reflexivos dentro del quehacer pedagógico. Los modelos pedagógicos pueden ser de dos tipos hetero estructurantes: (modelo conductista y tradicional) y auto estructurantes (constructivismo, aprendizaje significativo y mediado).

Según (Cruz, 2020) los modelos pedagógicos se pueden sintetizar en:

### **El Modelo pedagógico tradicional**

El modelo pedagógico tradicional se remonta al siglo XVII y coincide con la ruptura del sistema socio económico del Medievo (feudalismo), el surgimiento del sistema estructural burgués y la conformación política de Estados nacionales. Este modelo educativo se sustenta en la formación de voluntad, memoria y virtud, donde el orden autoritario son cimiento del proceso de enseñanza. Tres variables esenciales son: dependencia, sumisión y transferencia conceptual. Existe una cadena jerárquica educativa. El método de enseñanza es el expositivo-

transmisionista. El docente divulga conocimientos/conceptos, el estudiante es receptor pasivo (Tomas de Aquino, Domingo de Guzmán, Ignacio de Loyola, Pedro Abelardo, Guillermo de Ockham y Comenio).

### **El modelo pedagógico conductista**

Siguiendo los sustratos pedagógicos del arquetipo anterior y complementando otros, el modelo pedagógico conductista, se fundamenta en el conocimiento, control, observación, operatividad formativa, memoria y conducta. El rol de la escuela es transmitir valores, hábitos, costumbres y conocimientos socialmente reconocidos. El aprendizaje es condicionado; modificado por la conducta y el medio (Watson, Thorndike, Skinner, Paulov y Tyler).

### **El modelo liberal**

El modelo pedagógico liberal se remonta al siglo XIX como antagónico ante el absolutismo y despotismo. En este modelo el proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza en libertad, virtud y conocimiento. El proceso educativo gravita en la herencia cultural, intelectual y moral, en otro lenguaje, está alineada por el humanismo social. El modelo está centrado en la estructuración hegemónica del conocimiento (Kant, Rousseau, Montessori, Pestalozzi, Decroly, Claparède y Freinet).

### **Modelo cognitivo-constructivista**

Este modelo se acentúa en la reconstrucción e interacción cognitiva (reorganización de ideas o estructuras mentales) e inteligencia, responsabilidad, saberes del contexto, pensamiento complejo, desarrollando habilidades como: Saber, hacer, ser y convivir. El docente es un orientador, facilitador y guía del proceso educativo. El estudiante es un sujeto activo, protagonista de su aprendizaje (Piaget, Chomsky, Morin, Dewey, Posner, Novak, Taba, Ausubel, Gardner y Edward de Bono).

## Modelo social cognitivo

El carácter latente de este modelo es la praxis pedagógica; empoderamiento de habilidades críticas, inteligencia, pensamiento complejo, ciudadanía activa y el sentido comunitario (Vigotsky, Grundy, Habermas, Freire, Magendzo). Ahora bien, es preceptivo instaurar que el modelo pedagógico es un lineamiento secuencial, procedimental y organizativo que orienta la acción docente dentro de la práctica educativa a partir de un patrón establecido. Por otro lado, Tyler (1973) desde un espacio más hipotético que pragmático, gravita su teoría curricular en políticas educativas impulsada por aspectos socio-culturales, filosóficos, antropológicos-epistemológicos y psicológicas-afectivos que dirigen el proceso de enseñanza para el aprendizaje en tres fundamentos: estudiantes, sociedad y contenidos. En esta tendencia, el docente responde cinco cuestiones estratégicas:

- \* ¿Qué aprendizaje desarrollar en los estudiantes? (causalidad e intencionalidad pedagógica)
- \* ¿Cómo se alcanza el aprendizaje? (didáctica y lúdica).
- \* ¿Qué recursos se despliegan? (recursos logísticos y tecnopedagógicos).
- \* ¿Qué y cómo evaluar? (evaluación cualitativa, cuantitativa y mixta, autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación).
- \* ¿Cómo reconocer si un educando está aprendiendo? (metacognición, autorregulación, desarrollo de autonomía).

## Implicación educativa del currículo con el modelo pedagógico

El ejercicio analítico de este estudio aduce que el currículo es un elemento medular del proceso educativo que constituye la aplicabilidad de un modelo justificado en el hombre y la sociedad y cultura que se pretende formar en una realidad educativa. Desde este marco de pensamiento, el modelo pedagógico se regula con la praxis del currículo cuando se tiene en cuenta: contexto, realidad, funcionalidad, necesidad,

intencionalidad y el grado de apropiación. Debido a lo cual, la educación es una construcción social que conjuga su intencionalidad pedagógica con la preservación de identidad cultural; juega un rol protagónico en los individuos, dado que es un proceso donde se orientan los fines del contexto sociocultural de la sociedad y momento histórico. El currículo constituye el medio aplicativo de un modelo pedagógico en un panorama educativo.

Es un referente trascendente considerar que la realidad educativa e identificación de contextos socioculturales en actores del proceso regulan el diseño estratégico, constructivo, ajuste, evaluación del currículo y modelo pedagógico, puesto que comprenden la enseñanza para el aprendizaje como un mecanismo para orientar el desarrollo de competencias (Tamayo & Zona, 2015). El sentido pragmático y pedagógico de la implicación entre el currículo y modelo pedagógico yace en la praxis misma del proceso educativo, en razón de que es en el currículo el medio práctico donde se aplica, transversaliza y flexibiliza un modelo pedagógico fundamentado en una teoría pedagógica. El punto de inflexión entre el currículo y el modelo pedagógico se construye en función de la sociedad y transformación cultural. De modo que surge una pregunta: ¿cómo construir, ubicar y enfocar un currículo afín a la sociedad actual?

### **La función social y cultural del currículo y el modelo pedagógico**

Desde el dinamismo teórico de Sacristán (1998), Kemmis (1998) y Freire (2002), entre otros, el currículo y modelo pedagógico emana una recóndita función sociocultural la cual es primordial extraer. Los procesos curriculares y pedagógicos suponen una concreción de fines socioculturales y educativos en un país determinado. En otros léxicos, el currículo junto con el modelo pedagógico se fusiona como el vínculo entre la escuela y sociedad.



Las dos variables funcionalidad y aplicabilidad tiene como pertinente tres espacios de convergencia: desarrollo de competencias, integración con el mundo social y valor cultural como base contextual. La relación entre las categorías curriculares y pedagógicas es una práctica y función dialógica entre agentes sociales y culturales, estudiantes y maestros que se da en la expresión participativa y ciudadana (formación de ciudadanía, cohesión social, alteridad e identidad cultural). Esta función sociocultural la cumple el currículo mediante sus contenidos, prácticas y metodologías que órbita con el modelo pedagógico. En el engranaje versado entre actores educativos y la transformación socio-cultural desde el currículo y modelo pedagógico se obtiene la praxis pedagógica social y liderazgo democrático que transforma la metodología dinámica estudiantil hacia el despliegue en el saber-hacer, el construir conocimientos según las necesidades y posibilidades, la innovación y el pensamiento crítico. La funcionalidad social y cultural educativa (dimensión transformadora) entraña una praxis de “metamorfosis crítica”, una construcción pedagógica, un diálogo asertivo entre el currículo como puente entre la teórica y práctica. De hecho, el modelo pedagógico le provee soporte e intencionalidad al quehacer educativo. Por consiguiente, el proceso dialógico exige un protagonismo activo de la escuela y sociedad.

La escuela (microespacio), al igual que la sociedad (macroespacio), connota funciones de transmisión cultural, humanización, socialización e integración social, pero, a la vez, contiene la posibilidad deconstructiva y transformadora para convertir la escuela en un espacio de cultura democrática. De modo que el argumento educativo dialógico del currículo y modelo pedagógico facilita la interacción de actores educativos con la cultura, lo que conduce a la transformación ciudadana en el ámbito personal y social. De manera equivalente, se acrecienta cuando se suscita un cambio situacional, esquemático, reflexivo y humano en las esferas de la conducta humana e implicación

en el terreno personal, familiar, social y laboral. La cultura es el medio para el desarrollo de identidad (Delgado, 2004), responsabilidad social, participación democrática, desarrollo sostenible, equidad, solidaridad, libertad, respeto y tolerancia, en general, *formación de ciudadanía*. En este sentido, la relación dialógica entre el currículo y modelo pedagógico se configura en el contexto y desarrollo de habilidades críticas que orientan el vivir en comunidad (Habermas, 2003).

### **Conclusiones**

El vocablo currículo es polisémico por la multiplicidad de acepciones teóricas y epistémicas. Por tal razón, su funcionalidad estribará del modelo pedagógico que lo sostenga y circunscriba. El currículo y modelo pedagógico constituyen una relación dialógica transversal, flexible y permanente que posibilita fundamentaciones, rediseños y reajustes en función a la dinámica educativa, social y cultural. La relación dialógica entre las variables analizadas posibilita la concepción del acto pedagógico, social, cultural, político y crítico de la sociedad y escuela. El proceso de enseñanza para el aprendizaje se transforma en un proceso de formación transversal y multimodal mediante la consolidación de los aspectos curriculares y pedagógicos. La enseñanza para el aprendizaje se adhiere en el currículo, y si los agentes del proceso educativo se encuentran sumergidos en una sociedad y cultura determinada en correspondencia a las necesidades y posibilidades. Así, la racionalidad del currículo y modelo pedagógico es la formación integral de sujetos sociopolíticos en un medio cultural caracterizado por la participación ciudadana, alteridad, inclusión, cohesión social y diversidad.

La sociedad exige proceso de formación acorde a la realidad actual y, por ello, tanto el currículo como el modelo pedagógico de cualquier institución educativa necesita constante rediseño, covariación, transformación y evaluación. La escuela es el punto de apertura para la transformación social, donde el aspecto curricular y pedagógico juega

un papel protagónico para redefinir la educación como un proceso político participativo. Solo resta aludir que el macro concepto de modelo pedagógico les da sentido a los enfoques curriculares.

## Referencias

- Arias, E. (2008). Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación. *Revista de educación*, 22 (44), 56-60.
- Castro, F., Correa, M., y Lira, R. (2004). *Currículo y evaluación*. Universidad Bío-Bío.  
<http://repositorio.uvm.cl/gsdll/collect/educaf/index/assoc/HASH01e9.dir/doc.pdf>
- Coll, C. (1994). *Psicología y Currículo*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Cruz, P.E. (2020). *Propuesta de innovación curricular desde el enfoque del pensamiento crítico en la Fundación Colegio Generación Futuro Colombia del municipio de Girón-Santander*. (Tesis de maestra).  
<https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/12089>
- De Zubiría (2007). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Delors, J. (1994). *Los cuatro pilares de la educación: La educación encierra un tesoro*. Editorial UNESCO.  
<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- Delgado, F. (2004). Cultura, currículum educativo e identidades sociales: elementos para una discusión necesaria a partir de la reivindicación del sujeto. Presente y Pasado. *Revista de Historia*, 9 (17), 153-161.

- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI.
- Gagné, R.M. (1967). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. Editorial Diana
- Gimeno, S. J. (9 ed.). (1991). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Habermas, J. (2003). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Editorial Paidós.
- Herrán, A. (2012). Currículo y Pedagogías Renovadoras en la Edad Antigua. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 10 (4), 286-334.
- Hoyos, S. (2019). El currículo y los modelos pedagógicos. *Revista Magisterio*. <https://www.magisterio.com.co/articulo/el-curriculo-y-los-modelos-pedagogicos>
- López, E. (2016). En torno al concepto de competencia: Un análisis de fuente. *Redalyc: Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20 (1), 311-322.  
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56745576016.pdf>
- Sierra, B., y Pérez, M. (2007). “La comprensión de la relación teórica-práctica: una clave epistemológica de la didáctica”. *Revista de Educación*, (324), 553-576.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2254240>
- Tamayo A, O. E., & Zona, R. y. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11 (2), 111-133.

[http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana I \(2\)\\_6.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana%20I(2)_6.pdf)

Torres, J. (1996). *El Currículum Oculto*. Madrid: Ediciones Morata.

Tyler, R. (1. Ed.). (1973). *Principios básicos del currículo*. Editorial Troquel, S.A.

[http://www.terras.edu.ar/biblioteca/I/CRRM\\_Tyler\\_Unidad\\_1.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/I/CRRM_Tyler_Unidad_1.pdf)

Kemmis, S. (1998). *La naturaleza de la teoría del currículum*. Ediciones Morata.

Rivera, J. (2012). *Fundamentos del sistema educativo nacional*. Editorial Magisterio.

Roa, C. (2019). *Propuesta de lineamientos curriculares en educación superior desde la perspectiva del currículo crítico*. (Tesis doctoral). Universidad de la Salle.

[https://ciencia.lasalle.edu.co/doct\\_educacion\\_sociedad/29](https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/29)

Rodríguez, O. (2020). *Currículo socio-crítico desde la perspectiva del pensamiento complejo en la formación de docentes*. (Tesis doctoral). Universidad Simón Bolívar.

<https://hdl.handle.net/20.500.12442/7304>

Rodríguez, C. (2015). El aprendizaje dialógico en la interacción socio-educativa: espacio vital en la producción de conocimientos. *Revista ciencias de la educación*, 47 (26), 226-242.

Ruiz, J. (2005). *Teoría del currículum: Diseño, desarrollo e innovación curricular*. Editorial Universitas.

- Moreno, J. M. (1999). *Modelos de corte deliberativo y práctico: descripción y balance*. Editorial Escudero.
- UNESCO. (2018). Reforzar la innovación en el currículo y el aprendizaje. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/es/que%20hacemos/reforzar-la-innovacion-en-el-curr%C3%ADculo-y-el-aprendizaje](http://www.ibe.unesco.org/es/que%20hacemos/reforzar-la-innovacion-en-el-curriculo-y-el-aprendizaje)
- Ortiz, E. (2016). *Evaluación estandarizada del pensamiento crítico en la educación media colombiana, elementos para promover prácticas pedagógicas basadas en perspectivas curriculares constructivistas*. (Tesis de doctoral). Universidad de los Andes. <http://hdl.handle.net/1992/7708>
- Osoño, M. (2017). *El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión*. *Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas*. Universidad del Norte. doi: 10.14482/26-10-205
- Tyler, R. (1949). *Principios Básicos del currículo*. Editorial Troquel.
- Vélez C. (2015). *La interdiscipliniedad del pensamiento crítico en el currículo*. (Tesis doctoral). Universidad de Caldas.



© Los autores. Este artículo es publicado por la revista Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Es de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia atribución no comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.

