



UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL  
DE HUAMANGA

# FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



# REVISTA EDUCACIÓN 17

2019

# REVISTA EDUCACIÓN 17

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL  
DE HUAMANGA

Ayacucho  
2019

Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga

## **EDUCACIÓN**

Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación

N°17, diciembre 2020

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

**Director:** Dr. Rolando Quispe Morales

### **Concejo 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 Caveró Carrasco

#### **Decano**

Dr. Clodoaldo Berrocal Ordaya

### **Comité de edición Revista Educación I 7**

#### **Responsable de comisión**

Dr. Rolando Quispe Morales

#### **Miembros**

Dr. Víctor Raúl Tumbalobos Huamaní

Dr. Pedro Huauya Quispe

Dr. Luis Lucio Rojas Tello

Mgtr. Edgar Saras Zapata



# PRESENTACIÓN

La Revista educación, publicada por la Facultad de Ciencias de la educación de la Universidad Nacional de san Cristóbal de Huamanga, en su misión por irradiar la producción científica obtenida de investigaciones en el campo de la educación, se complace en presentar su número 17, en el que se abordan temas de mucha importancia en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales.

La revista que se presenta, se publica en un contexto de aislamiento social, en tiempos en el que la pandemia de la COVID-19 ha llevado a la reorganización de la vida y la práctica académica en todos los niveles educativos, permitiendo el desarrollo de la actividad educativa a través de medios no habituales (clases remotas) y en medio de grandes limitaciones. Esta situación que a la vez ha generado sensibles despedidas sin retorno, tocando de esta manera el alma más profunda de las familias.

Esta coyuntura demanda a la sociedad reflexionar y encaminar la educación por la senda de un nuevo mundo que permita recuperar la

solidaridad de los hombres, así como otras opciones sensibles. En ese camino, la educación y la investigación científica, al margen de las líneas de investigación existentes, deberían contribuir a la visualización de esas alternativas que en perspectiva permita vivir a los hombres de manera responsable en este mundo cambiante y complejo. Lo expuesto permite precisar que la investigación educativa, al tener como finalidad, ofrecer alternativas de solución a los problemas que se presentan en el contexto educativo, contribuye de manera directa al desarrollo de la educación integral de los hombres; sin embargo, los últimos sucesos como los que se viven, demanda la generación de cambios en la manera de concebir este proceso y se pueda asumir esta inmensa responsabilidad haciendo uso de procedimientos metodológicos cada vez más exigentes.

En esta entrega, se presenta trabajos de investigación de profesores investigadores de la Facultad de Ciencias de la Educación, en las que se abordan temas de mucho interés y que se encuentran divididas en dos campos: Educación y Lingüística.

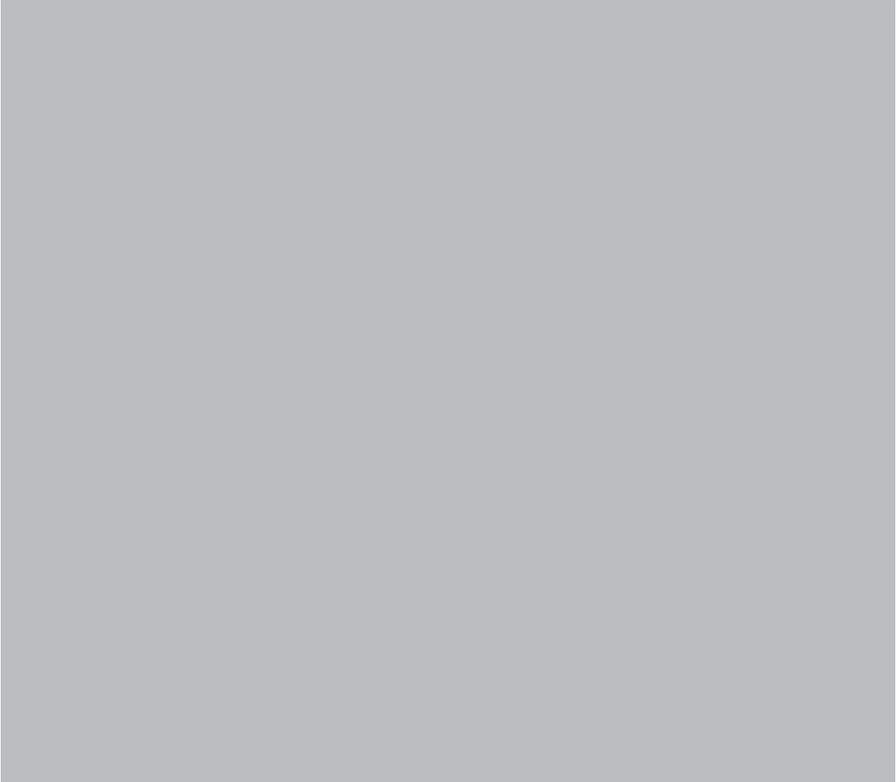
Finalmente, se expresa el sincero agradecimiento a los autores de los artículos presentados, con la firme esperanza de que la publicación de las ideas expresadas, contribuyan de manera significativa al desarrollo de futuras investigaciones, así como a la generación de propuestas innovadoras en el ámbito educativo. Asimismo, la comisión de edición deja constancia que los contenidos expresados en la revista es responsabilidad de sus autores.

Rolando A. Quispe Morales  
Miembro de la Comisión de Edición

# ÍNDICE

Presentación.....	05
Índice.....	07
<b>EDUCACIÓN.....</b>	<b>09</b>
<b>La evaluación en la percepción de estudiantes universitarios-UNSCH: un estudio desde la teoría fundamentada</b>	
Indalecio Mujica Bermúdez.....	11
<b>Aprendizaje de ciencias casada en cndagación científica en estudiantes de Educación Básica Regular</b>	
Pedro Huauya Quispe.....	34
<b>Una teoría fundamentada del enfoque dialéctico intercultural</b>	
Regys José Gamarra Sulca.....	57

<b>LINGÜÍSTICA</b> .....	75
<b>Estrategia de diálogo en el desarrollo de capacidades comunicativas en quechua, serie 200, EP Educación Secundaria-UNSCH Ayacucho, 2019</b> Nicolás Cuya Arango, Luis Lucio Rojas Tello y Wilmer Rivera Fuentes .....	77
<b>La fiesta patronal “Santiago Apóstol” de Ongoy, una tradición endocultural y etnoeducativa</b> Víctor Gedeón Palomino Rojas, Xiomara Pozo Chinchay.....	92
<b>Estrategias didácticas para la comprensión crítico-valorativa de discursos periodísticos en los estudiantes de los Planteles de Aplicación “Guamán Poma de Ayala”, 2019</b> Edgar Saras Zapata, Federico Altamirano Flores .....	110
<b>Intertextualidad y escritura de texto académico en estudiantes de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga</b> Víctor Tumbalobos Huamaní.....	129



**EDUCACIÓN**





# LA EVALUACIÓN EN LA PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS-UNSCH: UN ESTUDIO DESDE LA TEORÍA FUNDAMENTADA

Indalecio Mujica Bermúdez  
Departamento Académico de Educación y Ciencias Humanas  
Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga  
indalecio.mujica@unsch.edu.pe

## Resumen

El estudio tuvo el objetivo de teorizar la percepción estudiantil de la Facultad de Educación-UNSCH con respecto a la evaluación de los docentes, tomando en cuenta las categorías qué, cómo, cuándo, quién y para qué evalúan en dos momentos (presente y futuro). La investigación se situó dentro del enfoque cualitativo denominado Teoría Fundamentalada (Strauss y Corbin, 2002) cuyo distintivo es la sistematización, construcción y presentación de un presupuesto determinado, que se compone de vivencias o prácticas situadas seleccionadas de manera sistemática y analizada por medio de un proceso riguroso (codificación abierta, axial y selectiva). Se utilizó una guía de entrevista y la técnica de “grupo de enfoque”. El contexto es la Facultad de Ciencias de la Educación en el que participaron once estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria, a partir del muestreo “muestras diversas o de máxima variación” (Hernández et al., 2014, p. 387). En los resultados, perciben que el rasgo evaluador presente es sumativa (centrado en aprendizajes cognitivos, orientación unidireccional y calificación como sinónimo de evaluación). Mientras, la evaluación futura debe ser integral (formativa, de procesos referente a idoneidades profesionales y respeto a la perspectiva y opinión del estudiante). Las conclusiones advierten que la evaluación en el espacio

universitario no ha cambiado y tiene que cambiar la estructura de la enseñanza, el aprendizaje y la misma evaluación, paralelos a las tendencias actuales de los currículos por competencias.

**Palabras clave:** Teoría fundamentada. Evaluación formativa. Percepción del estudiante.

### **Abstrac**

The study has as an objective theorize the student perception of the Faculty of Education-UNSCH regarding the evaluation of teachers, taking into consideration the categories what, how, when, who and for what they evaluate in two moments (present and future). The research was located within the qualitative approach called Grounded Theory (Strauss and Corbin, 2002) whose distinctive feature is the systematization, construction, and presentation of a specific budget, which is made up of experiences or situated practices selected systematically and analyzed employing a rigorous process (open, axial and selective coding). An interview guide and the "focus group" technique were used. It was used the interview guide for the interview and the "focus group" technique. The context is the Faculty of Education Sciences in which eleven students from the Professional School of Primary Education participated, based on the sampling "diverse or maximum variation samples" (Hernández et al., 2014, p. 387). In the results, they perceive that the present evaluative trait is summative (focused on cognitive learning, unidirectional orientation, and qualification as a synonym for evaluation). Meanwhile, a future evaluation must be comprehensive (formative, of processes regarding professional suitability and respect for the perspective and opinion of the student). The conclusions warn that evaluation in the university space has not changed and the structure of teaching, learning, and evaluation itself has to change, parallel to current trends in competency curricula.

**Keywords:** Grounded theory. Formative evaluation. Student perception.

## **Introducción**

Una de las apreciaciones bastante discutida en el entorno estudiantil universitario es respecto a la evaluación que realizan los docentes, traducidos en comentarios alejados como proceso sistemático y que la literatura especializada profesa en el contexto pedagógico.

Los aportes de la investigación realizada por Santos (1999) son interesantes al presente estudio, el autor menciona que la cuestión de la evaluación es una problemática compleja que está relacionada directamente con las dimensiones afectivas, organizadoras e ideológicas, que muchas veces es un tema de escasa importancia sin relación con los procesos de la enseñanza y el aprendizaje. Utiliza el término “paradoja” para conocer la incompatibilidad que existe entre la teoría y la práctica evaluativa al estudiante por el docente universitario. Son escasas las investigaciones cualitativas que se ocupan de la evaluación del estudiante en el nivel universitario y aún menos considerando las percepciones, opiniones y vivencias directas como actores directos e involucrados en situaciones afectivas, emocionales, cognitivas y actuaciones a lo largo de su formación profesional. Porto (2006) crítica la calidad de la evaluación que realizan los docentes universitarios expresados en procesos alejados del carácter formativo y sistematizado.

El estado actual de la evaluación universitaria, se sitúa en las tendencias pedagógicas vigentes que han modelado uno de los componentes del currículo, específicamente la evaluación del aprendizaje o del estudiante; la idea de evaluar ha cambiado en su configuración pasando de un status cuantitativo de calificación a uno cualitativo denominada evaluación formativa. Estos sucesos en el contexto universitario, al

parecer no ha transformado la práctica evaluadora y sigue situándose en una medición cimentada en la enseñanza, traducido en quejas comunes del estudiante que no está de acuerdo en QUÉ CÓMO, CUÁNDO, QUIÉN y PARA QUÉ es evaluado que se manifiestan en su percepción cambios en una evaluación presente con otros matices y horizontes que atiendan sus preocupaciones, necesidades académicas y en su conformidad emocional y afectiva. En este horizonte, la investigación se ubica en el enfoque cualitativo e interpretativo, con el cual entendemos que la realidad que intentamos explicar no es única ni uniforme, ni independiente de las percepciones de estudiantes y docentes o de los modos de interacción evaluativa entre ellos. Se pretende a través de la Teoría Fundamentada construir una teoría sustantiva (Strauss y Corbin, 2002) sobre la evaluación que los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias de la Educación (Escuela Profesional de Educación Primaria) perciben y vivencian en su entorno de formación académica-profesional.

### **Material y métodos**

La investigación, desde el enfoque cualitativo, se caracterizó por extraer y analizar un conjunto de procesos vivenciales sistematizados y organizados del contexto real que, por sus peculiaridades, no pueden ser replicables. Alonso (1998) citado por Gaete (2014), los estudios cualitativos investigan “prácticas situadas”; se ocupan de recoger información, someter a análisis, interpretación y sistematización rigurosa de cómo las personas construyen su propio mundo en situaciones y contextos determinados a través de la comunicación verbal y la acción simbólica.

El estudio se situó en la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) comprendiendo que la sistematización, construcción y presentación de una hipótesis determinada, se compone de vivencias o prácticas situadas seleccionadas de manera sistemática y analizada por medio de

un proceso riguroso (codificación abierta, axial y selectiva). La recolección de información o hallazgos de experiencias o prácticas situacionales, es el sustento que sirvió para construir los discursos (percepciones, experiencias, sentimientos, expresiones, concepciones y acciones) de los estudiantes.

Se aplicó el “*Diseño Sistemático*”, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), basado en el procedimiento de Corbin y Strauss (2002), no es un proceso lineal sino que pueden ser procesos de ida y vuelta reiterada en la que se van refinando los hallazgos recabados.

La categoría de investigación fue: evaluación en la percepción estudiantil. Las sub categorías y unidades de análisis fueron: qué (contenidos), cómo (instrumentos), cuándo (de inicio, proceso y final), quién (docentes y estudiantes) y para qué (finalidad de los aprendizajes) Los participantes de estudio fueron estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación, cuya carrera está basado en los Currículos que corresponden al año 2004 con enfoque por objetivos y considera asignaturas distribuidas de acuerdo a Áreas del Perfil Profesional: Conocimientos (Formación General, Formación Profesional y Formación Especializada), Práctica Preprofesional, Actividades Co curriculares, Investigación, Electivas y Obligatorias de Titulación).

Para obtener la validez metodológica de la muestra (estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación) y, en función del número, la disposición de tiempo y tener acceso a “dialogar” de manera realista, la comprensión y naturaleza compleja del tema; la investigación, optó por el muestreo denominado “muestras diversas o de máxima variación” (Hernández et al., 2014, p. 387) se seleccionó a ellos que muestran distintas perspectivas y representan la complejidad que nos permita documentar la diversidad,

diferencias, coincidencias, patrones generales y particularidades de pensamientos, vivencias, sentimientos y conocimiento sobre la evaluación del docente universitario. Desde este sustento muestral, se tomó en cuenta criterios establecidos por Katayama (2014), siendo los siguientes criterios: de casos típicos, a los que asisten permanentemente a las clases; de casos extremos, a los que presentan con mayor y menor rendimiento académico y, de variación máxima, a dos de cada serie (año de estudios: 200, 300, 400 y 500).

**Tabla I**  
***Muestra seleccionada de estudiantes universitarios.***

<b>Escuela Profesional</b>	<b>Número de estudiantes</b>	<b>Criterios:</b>	<b>Serie</b>
Educación Primaria	02	típicos,	200
	02	extremos y de	300
	05	variación	400
	02	máxima	500
<b>TOTAL</b>	<b>11 estudiantes</b>		

Nota: estudiantes matriculados en la práctica pre profesional de la EFP de Educación Primaria.

Se optó por utilizar la técnica denominada “grupos de enfoque” (Hernández et al., 2014) que buscó, por parte del investigador, que los estudiantes entrevistados *construyan* acontecimientos vividos y subjetividades personales como creencias, actitudes, opiniones o valores con relación a la evaluación de los docentes.

A partir de una comunicación dialógica y global, los estudiantes expresaron sus conceptos, sus experiencias, sus emociones, sus creencias y sucesos de los temas de interés con respecto a la evaluación del docente universitario. Se utilizó en los grupos de enfoque la redacción escrita, se entregó una guía de entrevista para que respondan por escrito de manera individual antes de discutir el tema de forma

grupal, lo que ayudó al investigador a conocer la respuesta personal y que los participantes reflexionen más detenidamente su opinión (Hernández et al., 2014).

## **Resultados y discusión**

### **Momento I: la evaluación docente desde la percepción del estudiante en el contexto actual**

En el momento I, los resultados se vuelcan en el contexto de la percepción actual (antes de la entrevista, ellos no tuvieron conocimiento de la experiencia de ser entrevistados o el diálogo generado sobre la evaluación del docente en el proceso formativo profesional en las diferentes asignaturas) de los estudiantes con respecto a la evaluación del docente. Las opiniones, percepciones y experiencias de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria fueron expresadas al finalizar el semestre académico 2017-II (en el mes de diciembre).

### **La evaluación que realizan los docentes la defino como...**

La percepción de los procesos evaluativos en el contexto actual (presente), por el grupo de enfoque muestral de la Escuela Profesional de Educación Primaria, corresponde al rasgo denominado *sumativa o de producto*, comprende al último momento de evaluación que son sometidos, ya sea al finalizar una unidad, tema o contenido programático, o como medición que, al final de un período de enseñanza, integra y recopila a todas las demás. El distintivo es sinónimo de calificación; es decir, *solo califica* (asigna una valoración numeral) a lo aprendido para otorgarle un nivel de logro determinado con respecto a la asignatura, en este proceso, no toma en cuenta el esfuerzo (percepciones personales, reflexiones, críticas o diferencias perceptivas de lo enseñado por el profesor); sabiendo que todo aprendizaje tiene su propia característica de internalización en cada

estudiante.

Las características de esta forma de evaluación son la de medir y calificar la *capacidad cognitiva*, saber lo aprendido, recoger datos de la aplicación de pruebas escritas, participación, orales, trabajos, informes, entre otros; se expresa básicamente en la *recolección de notas*.

La evaluación tiene una *orientación unidireccional*; en este caso, los procesos corresponden o se limitan a la enseñanza vertida por el docente que en muchos casos se caracteriza por ser memorística (respuesta tal cual pide como producto del acto instruccional), siguen un aprendizaje algorítmico (lineal y rígido) basado solo en aspectos de conocimientos teóricos, si bien es cierto que se expresa en prácticas y trabajos monográficos, éstas están aún enmarcadas en el plano del aula. Se refleja, en que todo el proceso evaluativo lo realiza él desde su percepción personal y de la asignatura, que se personifica en las calificaciones; cabe señalar que el estudiante (sus percepciones y apreciaciones de la realidad) no son tomadas en cuenta.

Finalmente, la evaluación por su forma sumativa, comprueba de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se especifican con antelación en el sílabo para asignar una calificación final considerando también los sub procesos de lo aprendido durante todo el semestre académico.

### **Qué evalúan los docentes**

En la percepción de los estudiantes, el QUÉ de la evaluación se remite a *aspectos cognitivos*, que se resume en recoger información teórica desarrolladas al interior de la asignatura, referidos a las monografías como asimilación de un tema determinado, la presentación de informes de actividades prácticas realizadas y, por otro lado, lo enseñado está basado en textos ajenos a la realidad y no se sustentan en experiencias

vivenciales en el contexto educativo real.

Los docentes evalúan los aspectos teóricos o conocimientos, que suponen comprender que son explicaciones (presupuestos directos de confrontación entre la teoría y la práctica) actuales aceptables de la realidad educativa social que el estudiante debe incorporar en sus aprendizajes personal y profesional. Estos contextos académicos aprendidos no se visualizan en la *evaluación de la aprendido* (nota vigesimal) establecidos en el sílabo; básicamente, se refiere a la enseñanza esparcida por el docente. En este punto, es relevante señalar que ellos manifiestan que en la evaluación, en general, los profesores no toman en cuenta en las clases sus opiniones personales divergentes, innovadoras, vivenciales o experiencias enriquecedoras en los contenidos temáticos desarrollados, pero sí hay un referente de corte memorístico al momento de calificar lo que aprendió.

Finalmente, el QUÉ evalúa referido a los aspectos teóricos, los trabajos monográficos o los temas desarrollados en el aula; no guardan relación con el aprendizaje real y global, que en la actualidad, demanda la carrera y desempeño laboral. Solicitan redimensionar los contenidos de los textos y reconceptualizar ideas, experiencias, interacciones educativas y actitudes que desarrollen las capacidades y condiciones de una formación amplia y contextual. Responder a preguntas, al saber de una asignatura, es un referente considerado como objetivo de un sílabo que no implica desempeños, logros y capacidades para el desenvolvimiento profesional, que es lo que los estudiantes reclaman en sus expresiones.

### **Cómo evalúan los docentes**

El término CÓMO evaluar alude a la expresión del modo o la manera en que se lleva una acción, en el caso de la evaluación se refiere a las actividades propias de acopiar académicos; las manifestaciones de los estudiantes señalan que los docentes utilizan *diferentes instrumentos*

*convencionales en el recojo de información sobre los aprendizajes: pruebas escritas, declaraciones orales, trabajos monográficos, fichas de calificación, hojas impresas de marcar o responder abiertamente a las preguntas, en algunos casos situaciones casuísticas que ameritan el análisis de actuaciones, practicas, entre otras; sin embargo, cabe precisar que en la medición emplean instrumentos generalizados que en todo contexto educativo universitario es usual. En los sílabos, establece las formas de cómo serán evaluados los estudiantes y conduce a opinar que son los mismos mecanismos (pruebas de desarrollo en su mayoría) las que utiliza para verificar, promocionar o como fase de salida o producto si el estudiante ha interiorizado los contenidos-objetivos de la asignatura.*

En la actualidad, la carrera docente en el nivel de la educación primaria, requiere de personas con un conjunto de capacidades y condiciones para solventar su desempeño ante los niños y; por ello, la evaluación de los contenidos de una asignatura determinada necesita un anclaje social pedagógico basado en la experiencia-conocimiento científico-comprensión cultural que permita al docente poner en juego determinados aprendizajes en contextos particulares variados y tome en cuenta formas diferentes maneras de evaluar como convivencia en aula, estudios etnográficos, trabajos de campo, visitas orientada, análisis de situaciones de casos educativos, entre otras.

En este apartado, la *opinión del estudiante* como mecanismo de mejora, no es tomado en cuenta para constatar el aprendizaje; los debates, seminarios, análisis críticos, entre otros medios de expresión, son manifestaciones de una cualificación fundamental que los estudiantes reclaman ante la medición estandarizada o convencional; piden que se considere criterios, referentes, técnicas y situaciones reales de una evaluación funcional y operativa de aprendizajes que promueven experiencias de calidad.

### **Cuándo evalúan los docentes**

Los estudiantes consideran CUÁNDO al tiempo, a las fechas y el cronograma que se establecen para ser evaluados, se programa mayormente en función a un *calendario académico* que constituye una disposición oficial de la instancia superior universitaria; al margen de este mandato administrativo, existe un conjunto de situaciones al interior de CUÁNDO evalúan los docentes. En la mayoría de casos, visualizan el panorama de la evaluación como secuencias durante de proceso y al final del semestre académico que se plasman en exámenes escritos, entrega de trabajos a la culminación de una unidad temática que ya de antemano están consignados en los sílabos; otra situación que aqueja es "saber la asignatura" al finalizar la misma y por la cantidad de materias (entre cinco o seis aproximadamente) que cursan, deben "responder" al "pedido cognitivo" requerido por cada profesor, que implica una acumulación de contenidos por leer y responder a las exigencias académicas. Es un problema de acopio de conocimientos que tiene que deslindar en un tiempo breve, que en la mayor parte de estudiantes genera tensión, estrés, carga emocional negativa y sobre todo preocupación permanente.

Otro mecanismo de evaluación es la entrega de trabajos, básicamente comprendido en una representación acumulada de los contenidos plasmados en monografías; este rasgo evaluativo del docente, se supedita a las características y percepción de qué aprende, que en muchos casos está ligado a filosofías pedagógicas de enseñanza, aprendizaje y evaluación que maneja como conductor de la clase.

Otra forma de CUÁNDO son evaluados los estudiantes, está determinado por la preparación académica, si tiene condiciones o se ajusta al tiempo suficiente de haber aprendido los contenidos transmitidos por el docente; estas opiniones permiten comprender que el docente atiende los requerimientos temporales de aprendizaje y

programa en su momento clases oportunas y necesarias.

Finalmente, la evaluación establecidos en el calendario de actividades de la universidad responde a una disposición general que surge a repensar dos aspectos; por un lado, “todos” los estudiantes son evaluados en fechas programadas que no respetan tiempos de aprendizaje, condiciones para ser evaluado, situaciones de aprendizaje, vivencias en entornos diferentes al aula, características de la asignatura, perfil profesional y demandas culturales. Por otro lado, “todos” deben ser evaluados durante periodos definidos (una o dos horas), como si el aprender fuera a medirse por el tiempo y por igual a todos y las asignaturas tuvieran la misma naturaleza (teóricas, prácticas y de desempeño).

### **Quién evalúa**

Los estudiantes manifiestan que *son los docentes quienes evalúan los procesos enseñados*, únicos responsables de la valoración cuantitativa del aprendizaje; esta apreciación corresponde a una evaluación de *carácter unidireccional* que refleja la no intervención directa en las actividades de selección, criterios y contenidos a evaluar. No se vislumbra la práctica de una evaluación horizontal, en el que tanto docente como estudiante participan democráticamente en la toma de decisiones evaluativas. La participación es mínima del que aprende y quien decide la promoción en una asignatura es el docente.

### **Para qué evalúan los docentes**

El PARA QUÉ de la evaluación, está relacionada a la función social académica de la carrera estrechamente vinculada al perfil de egreso; en este sentido, los estudiantes expresan que la finalidad evaluativa de los docentes se reduce a la *aprobación o desaprobación de la asignatura*, cuya interpretación conduciría a denotar que no impregnan, a través de sus asignaturas, la formación y calidad (desempeños para el contexto

educativo real, la parte deontológica profesional, la relación sociedad-cultura-educación-calidad) profesional; refleja una evaluación parcelada mediante la aplicación de pruebas escritas.

Los estudiantes sienten que son evaluados para ser aprobados o desaprobados, esto indicaría que los docentes están inmersos en la relación *enseñar-calificar* que difiere de la condición *enseñar a aprender-evaluar y formar*. Perciben que las notas que obtienen producto de los exámenes, son considerados como una sumatoria, que si bien es parte de la evaluación integral, solo concierne a la evaluación en el ámbito de los saberes teóricos; esta sumatoria, refleja que muchos de ellos tienen inclinación y predisposición por la enseñanza teórica semejante a una fórmula matemática (suma y división de calificaciones que corresponde a la aprobación o desaprobación. El estudiante reclama la sumatoria de notas, no está de acuerdo porque considera desligada de comprensiones de la opinión personal, sus perspectivas, pensamientos divergentes, sus valoraciones, actitudes (responsabilidad, compromiso, respeto...), el talento, las habilidades personales, la comunicación empática pedagógica y otras demandas de aprendizaje.

Otro aspecto que evalúa el docente es el *nivel de aprendizaje*; los estudiantes comprenden que el nivel alcanzado se mide con la asignación de una nota vigesimal. Existe la preocupación por el término “nivel” porque distinguen que tiene varias acepciones, profundización de saberes, actuación de acuerdo con estándares de aprendizaje u obtener mejor calificativo; este un punto de discusión que al parecer los docentes consideran como “obtención de una calificación alta”.

Un último punto, es que algunos docentes consideran que los estudiantes deben *aprender a evaluar*, comprometido con resolver problemas pedagógicos en el desempeño pedagógico, generar situaciones de medición del aprendizaje, elaborar instrumentos para

calificar y la valoración correspondiente; aspectos que, por la complejidad de la evaluación y escasa profundización, no se pone de manifiesto en la práctica, siendo un vacío en la formación profesional.

### **Momento II: la evaluación docente desde la percepción del estudiante para un contexto futuro**

En el momento II, los resultados y conclusiones son las expresiones, opiniones, percepciones y vivencias de los estudiantes para un contexto futuro de CÓMO debe ser la evaluación de los docentes de la Escuela Profesional de Educación Primaria y de la Facultad de Ciencias de la Educación. Los comentarios fueron manifestados al finalizar el semestre académico 2017-II (en el mes de diciembre).

### **La evaluación que realizan los docentes debe ser...**

Las percepciones, opiniones, vivencias, experiencias pedagógicas, interacciones sociales, culturales y emocionales de los estudiantes, ante la oportunidad de expresar Cómo debe ser la evaluación del docente en el contexto de su formación profesional cobra una identidad diferente, manifiestan el reclamo de *procesos evaluativos de carácter integral* que atienda sus necesidades personales, académicas y calidad de sus desempeños como futuros profesionales.

Exigen una *evaluación formativa* caracterizada por acciones pedagógicas más personalizadas y participativas: ponen interés y reclamo porque sea equitativa y no parcializadas, con favores o por cierta simpatía a algunos estudiantes por parte del docente, sino que sea una valoración por igual a todos con las mismas oportunidades y atención permanente personalizada. La formación de actitudes y la práctica de valores es un semblante que reclaman como prioridad, los docentes no toman en cuenta los aspectos referido al compromiso personal asociado con prácticas de corte actitudinal positivo. Otro punto es el cuidado a los procesos de aprendizaje formativo, siendo clave para interiorizar los

saberes con alta carga reformativa; cuando existe presencia de retroalimentación constante el aprender se activa con mayor rapidez, claro está que estas actividades tienen que estar ligados a ser contextualizados, críticos y reflexivos de manera inquebrantable.

Dentro de la evaluación integral, los estudiantes opinan que las *prácticas deben tener carácter inherentes a las competencias profesionales* del estudiante; es decir, que las experiencias pedagógicas sean evaluados en términos de desempeños pedagógicos y en contextos reales y no en el aula; estas actuaciones demandan una especial atención en la selección de las habilidades personales o específicas de la especialidad para el desempeño óptimo en la carrera. La representación de evaluarlos piden que requiere identificar, previamente, las características propias de tales desempeños y la manera de recoger información requieren dedicación y tiempo mediante instrumentos y observación detallada que evidencien las habilidades (cognitivas, socioemocionales, actitudinales y de comunicación horizontal) en las aulas donde interactúan con los niños.

*El respeto a la perspectiva y opinión del estudiante*, es otro indicador de una evaluación integral que exigen los estudiantes, una evaluación que caracteriza la atención personal, capacidad de escucha a sus opiniones, perspectivas de trabajo, formas personales de actuación, el desenvolvimiento pedagógico con los actores educativos y a la condición individual de resolver interacciones pedagógicas con el niño. Uno de los puntos que el docente debe lidiar en el aula es el entendido que “en tanto enseña, también aprende” y el estudiante asimila que “en tanto aprende también enseña”, en una relación bidireccional, que al momento de valorar los aprendizajes entra en funcionamiento, para que la apreciación sea la más justa y transparente posible, de lo contrario, no lo será y su carácter regulador de los procesos evaluativos no se cumplirá.

## Los docentes QUÉ deben evaluar

La evaluación en el nivel universitario compromete valorar la construcción de competencias en el estudiante, específicamente las actuaciones del perfil de egreso de la carrera profesional de la mano con el *fortalecimiento de las habilidades propias de la enseñanza, el aprendizaje escolar, la gestión del aula y las relaciones socio emocionales*, con la finalidad de estar preparado en *lidar pedagógicamente* ante los requerimientos de una población infantil diversa y diferenciada cuya demanda es una calidad de aprendizajes interculturales cambiantes y complejos. También, consideran evaluar la capacidad de liderazgo, poseer condiciones de persuadir e influir en la manera de pensar y actuar con los demás (tener iniciativa al cambio, la resolución de situaciones educativas, mejorar los procesos pedagógicos, equilibrio emocional, autoestima personal (pensamiento positivo de sí mismo y de sus capacidades) y la vocación. Si estas características señaladas se desarrollan y construyen en los estudiantes universitarios, les permitirá manejar un andamiaje suficiente y afrontar la realidad de ambientes escolares volubles para trabajar integralmente y sostenible entre la teoría y la práctica.

Los estudiantes, exigen evaluar sus *capacidades, habilidades y actitudes personales y profesionales*, desde un enfoque de evaluación formativa que valore los procesos de aprendizaje con empatía, tome en cuenta sus intereses, emprendimiento y necesidades de cambio del mundo actual. Existe un consenso implementar una apreciación de prácticas actitudinales positivas y de valores (trabajo en equipo, puntualidad, asistencia, colaboración, participación e interés por aprender...), que en estas actividades de asimilar las exigencias de la carrera, enlacen de forma permanente la capacidad crítica y reflexiva en el estudiante universitario.

El QUÉ deben evaluar los docentes, también toma en cuenta la

inserción en la comunidad al realizar actividades de *proyección y responsabilidad social* con protagonismo de líder socio pedagógico para identificar y mejorar los problemas de orden académico y antológico del niño. Piden que el docente debe tener claro que intervenir en los ambientes educativos es el mecanismo de insertar la vocación, el liderazgo y la mejora de la calidad de desempeño profesional. Lo aprendido en el aula no queda en este espacio de cuatro paredes sino insertarla en los espacios escolares.

Finalmente, el qué de la evaluación no significa evaluar contenidos de la asignatura, sino transformarlos en acciones de intervención directa en los ambientes escolares y, es en estos espacios, que el *enfoque de valor formativo cobra vigencia*, cohesionados como el servicio de calidad (entendida en la actuación con pertinencia y solvencia en el contexto real de una determinada población educativa (estudiantes, docentes, directivos, padre y madre de familia, la comunidad, ante otras instituciones...)).

La evaluación desde la percepción del estudiante universitario brinda una visión reducida de la valoración de los aprendizajes, opinan que la sociedad está en un continuo cambio y reconceptualización acelerada de ideas, enfoques y tendencias, obligando a que los docentes comprender que las formas de aprender requieren otras mecanismos de enseñar.

### **Los docentes CÓMO deben evaluar**

La evaluación de los procesos de aprendizaje del estudiante requieren mecanismos que identifique evidencias pertinentes; en este contexto, el **CÓMO** evaluar *alude a la aplicación de diferentes instrumentos y formas de recoger información* de las experiencias de asimilación en el espacio escolar y desempeñándose junto al niño. No se reduce a la prueba escrita u otro instrumento que verifique el conocimiento

teórico en el aula, sino en las múltiples posibilidades de observar, actuar, resolver, cambiar, innovar en los ambientes escolares que signifique desempeños “nuevos” y de “calidad”.

De CÓMO evalúa el docente, es una reflexión que tiene implicancias en *conocer el desempeño del estudiante*, identificando las *dificultades* que se presenta en los procesos de enseñar a los niños; una prueba escrita no es un instrumento suficiente que dé respuestas para identificar las habilidades y herramientas por desarrollar ante la complejidad escolar. Involucra hurgar en las *fortalezas* y plantear experiencias más complejas de desenvolvimiento pedagógico en el aula, así también las debilidades. Otro punto de importancia, es tomar en cuenta las percepciones y opiniones siendo una forma de comprender la naturaleza única y personal que son ellos, respetando sus formas de pensar, sentir, actuar y comunicar en el proceso de aprender; estas adquisiciones (conocimientos, emociones y actuaciones) solicitan ser considerados como “cambios en sus acciones después del aprendizaje”.

Otro punto relevante, que el docente debe tomar en cuenta, es *evaluar contenidos relevantes y necesarios*; las clases se han convertido en ambientes de retórica discursiva alejada de la realidad escolar y social. Ellos comprenden que la construcción de competencias requiere desarrollar más experiencias en pocos argumentos teóricos, resultando beneficioso a su formación; en la actualidad, para construir las condiciones pedagógicas necesarias de la profesión no requieren aprender más cantidad de conocimientos cognitivos, implica la calidad necesaria con mayor experiencia directa en espacios de interacción con el niño. El “enciclopedismo” no funciona en el contexto de las adquisiciones competenciales, sino la selección de saberes (capacidad determinada, destreza especial y actitudes específicas) propios que ayuden a resolver una situación educativa y pedagógica.

## Los docentes **CUÁNDO** deben evaluar

Los estudiantes opinan de la evaluación la actividad permanente al inicio, desarrollo y final de un proceso pedagógico o unidad didáctica, una "valoración opinada" de las actividades realizadas por el niño y que ayuden a mejorar los aprendizajes; esto supone al docente con rasgo de indagador y el *compromiso de saber CUÁNDO apoya, retroalimenta y se comunica* empáticamente con tino formativo al que no aprende, está aprendiendo o aprendió; esta acción es compleja en el sentido que el aprendiz presenta ritmos diferenciado de adquisición con respecto a los demás, lo que conlleva a evaluar en el momento oportuno. Muchas veces al establecer un plazo se asume que todos están en las mismas condiciones de aprender y que hasta esa fecha determinada se ha logrado los objetivos planteados en el sílabo, lo que no es cierto y no aceptable. Refieren al CUÁNDO, la condición de valorar "secuencias o sucesiones" acumulados en etapas, espacios, fases de un contenido que necesita interiorizar con plazos más largos. Estas secuencias exigen analizar con detenimiento los temas que enseña el docente basado en saberes prácticos, una vez internalizado y haya evidencias de ello, será el periodo de cualificar lo aprendido. Por tanto, el tiempo que requiere dicho aprendizaje no se define y tampoco se conoce con precisión porque, como se mencionó anteriormente, cada uno adquiere una experiencia de manera diferente, en tiempos y experiencias diferentes. El docente "*apoyar*" *ante los conflictos de aprendizaje*, las estrategias didácticas y formativas cobran importancia en identificar los problemas en los estudiantes y seleccionar las actividades que ayuden a superarlas y mejoren sus procesos de adquisición de contenidos, convirtiendo las dificultades en fortalezas evaluadoras.

Finalmente, el CUÁNDO evaluar tiene como soporte la comprensión del aprendizaje de cada estudiante, respetando sus características culturales, sociales, axiológicas y académicas y gestionar dichos aprendizajes en "sucesiones" de mejora y reconceptualización

permanente de lo aprendido.

### **QUIÉNES deben evaluar**

Con respecto a QUIÉNES deben evaluar el consenso estudiantil apuesta por una *evaluación compartida*, espacios donde los “procesos o sucesiones” de aprendizaje no solo es potestad entre coetáneos, sino también del docente de aula y de otros. Este punto es controversial, puesto que es responsable del cumplimiento de los objetivos de la asignatura y siempre asumirá el rol determinante de la promoción (aprobación) o no; sin embargo, las actividades de adquisición de contenidos podrían ser asumidos tanto por el que aprende y por demás docentes o profesionales implicados en el tema, de acuerdo con los requerimientos del contexto y la situación (lugar y tiempo); que aportarían experiencias para lograr procesos de calidad. Al final, como evaluación sumativa, el docente a cargo del curso asume la decisión última con la información diversa y variada recogida de los profesores inmersos en las acciones de los estudiantes.

La conclusión de este apartado, es que los estudiantes reclaman la *heteroevaluación* basada en la participación colectiva y compartida en los actos evaluativos fundamentados en acciones integrales y unificadoras de pareceres para tomar la decisión correcta de promocionar al estudiante. Asumen que la evaluación final es una actividad decisiva que integra apreciaciones de los que aprenden (masa estudiantil) y otros involucrados en los procesos de aprendizaje, cuyo fin es la imparcialidad y neutralidad de característica “bidireccional”; es decir, el docente “enseña-aprende-evalúa” y el estudiante también “aprende-enseña-evalúa” desde sus percepciones y sobre todo sin quitar la autoridad al docente responsable de la promoción integradora de desempeños profesionales.

## Los docentes **PARA QUÉ** calidad

Todos concuerdan que la evaluación es para el logro de aprendizajes previstos en los sílabos, estos logros deben *focalizar las dificultades superadas y habilidades adquiridas*. Las estrategias pertinentes que permitan superar dichos problemas durante el proceso de aprendizaje. El decidir y utilizar las acciones inherentes a la mejora y beneficio estudiantil es uno de los **PARA QUÉ** que debe tomar en consideración el profesor en la evaluación; otro espectro es identificar las capacidades propias como producto de su experiencia en su entorno, es una herramienta que aún el docente no toma en cuenta al momento de valorar de manera individual. Esto implica que maneje agudeza pedagógica y promover cambios en las diferentes condiciones de adquisición que trae consigo. Si genera actividades innovadoras y aflorar las habilidades, mejores posibilidades tendrán a un aprender significativo; en este caso, los productos (trabajos académicos) que pueda verter el estudiante tendrá de mejor calidad y la calificación será más alta.

Otro aspecto manifestado, es la evaluación de la práctica de actitudes positivas cargadas de valores inherentes a la interacción social en el contexto personal, universitario y profesional.

Opinan que la evaluación sirve para ser *competitivo en la vida* y desenvolverse bien en su campo profesional, estas apreciaciones se refieren al desempeño en el aula en el contexto actual situado en tendencias educativas propias de la sociedad cambiante; pero evaluar competencias no es solamente la aplicación de una prueba escrita o la presentación de una monografía; es mucho más compleja que identifique los desempeños pedagógicos, en qué situaciones, espacios, ante quienes, en qué condiciones, las formas de interacción y qué habilidades cognitivas, sociales, emocionales, actitudinales y actuaciones se requieren movilizar en el estudiante; este fenómeno de

la evaluación requiere *cambiar de paradigma* en el que el docente asuma roles diferentes al momento de valorar lo aprendido, no solo él, también otros (estudiantes, docentes, profesionales de otras carreras...). Se asume que emitir juicios de valor comprende procesos de aprender en constante cambio y que después de muchos “procesos y sucesiones” de aprendizaje pueda decidir el logro del cometido profesional, que será temporal porque estamos en un mundo de cambios permanentes y vertiginosos.

Otro aspecto, es que el docente establezca el *nivel de aprendizaje* del estudiante, condición que no solamente está definido por la obtención de una mayor calificación vigesimal (0-20), cuando en términos de competencia se determina por rangos de desempeño; es decir, especie de una escala de actuaciones, resolución de problemas, control emocional y actitudinal en espacios escolares propias de la carrera profesional. Sin embargo, establecer los niveles de aprendizaje depende del currículo y perfil de egreso que muchos docentes desconocen.

También opinan que el PARA QUÉ está ligado a la satisfacción del docente de haber logrado los aprendizajes necesarios en los estudiantes, situación pedagógica que mejora la calidad de formación y sobre todo la innovación permanente de sus actos didácticos. Es de resaltar la frase siguiente: “*dime cómo enseñas y te diré cómo evalúas*”, cuyo significado resalta que la condición de la enseñanza va de la mano de la cualidad evaluadora y, por ende, de la particularidad del aprendizaje en el estudiante.

### **Agradecimientos**

A la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, por financiar la presente investigación. A los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la

UNSCH, quienes permitieron construir esta teoría sustantiva para mejorar la práctica evaluativa de los docentes.

### Referencias bibliográficas

- Gaete, R. (2014). *Reflexiones sobre las bases y procedimientos de la Teoría Fundamentada*. Ciencia, docencia y tecnología, (48), 149-172.
- Hernández, Fernández y Baptista (2014). *Metodología de la investigación*. 6ta Edición. MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Katayama, R. J. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. FONDO EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA.
- Porto, M. (2006). *La evaluación de estudiantes universitarios vista por sus protagonistas*. Educación siglo XXI, 24 · 2006, pp. 167 – 188. Universidad de Murcia.
- Santos, M.A. (1999). *20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado, 2(1), 1999. España.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía.

# APRENDIZAJE DE CIENCIAS BASADA EN INDAGACIÓN CIENTÍFICA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR

Pedro Huauya Quispe  
Departamento Académico de Educación y Ciencias Humanas  
Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga  
pedro.huauya@unsch.edu.pe

## Resumen

El objetivo que persiguió la presente investigación fue, determinar el nivel de aprendizaje de las ciencias basada en la indagación científica de los estudiantes de educación básica regular. Tipo y nivel de investigación cuantitativo aplicada experimental prospectivo, diseño cuasiexperimental de dos grupo en series temporales; la muestra constituyó 25 estudiantes del quinto grado de educación secundaria de las Instituciones Educativas Públicas del distrito de Ayacucho, los datos fueron recolectados a través de técnicas de observación y prueba pedagógica; la prueba de hipótesis se realizó a través análisis de varianza (ANOVA) por tratarse de datos cuantitativos con un nivel de confianza al 95%.

Se encontró que, el aprendizaje de ciencias es significativo basada en la indagación científica de los estudiantes de educación secundaria en las Instituciones Educativas del distrito de Ayacucho ( $0,00 < 0,05$ ,  $639,35 = F_c > 51,18 = F_t$ ).

**Palabra clave:** aprendizaje, ciencias e indagación científica.

## **Abstrac**

The objective pursued by this research was to determine the level of science learning based on scientific inquiry of students of regular basic education. Type and level of prospective experimental applied quantitative research, quasi-experimental design of a group in time series; The sample consisted of 25 students of the fifth grade of secondary education from the Public Educational Institutions of the district of Ayacucho, the data were collected through observation techniques and pedagogical tests; The hypothesis test was carried out through analysis of variance (ANOVA) since it is quantitative data with a confidence level of 95%.

It was found that science learning is significant based on the scientific inquiry of secondary education students in the Educational Institutions of the district of Ayacucho ( $0.00 < 0.05, >$ ).

**Keyword:** learning, science and scientific inquiry.

## **Introducción**

En la actualidad, a pesar de que muchos docentes de educación básica regular, participan en diversas capacitaciones y actualización en las diversas innovaciones pedagógicas, sus actividades pedagógicas siguen siendo centradas en una enseñanza lineal de corte vertical, aún creemos que el maestro es el centro de la actividad educativa, el que ordena, manda, y que los estudiantes como entes pasivos solo esperan copiar los mensajes emitidos por él sin reparos ni reflexión, menos admite críticas u observaciones. Por consiguiente, en los estudiantes existe bajo nivel de desarrollo de la competencia científica, dificultades de manejo de habilidades científicas, bajo nivel de cultura y capacidades científica, práctica de aprendizaje memorístico y repetitivo, dificultades en el uso de conocimientos científicos para explicar los hechos y fenómenos naturales y plantear alternativas de solución de problemas,

escasa reflexión crítica sobre la conservación del medio ambiente. Situación problemática, también se refleja en la región de Ayacucho, poco liderazgo de directores y docentes en la gestión pedagógica y desvaloración de la situación multilingüe y pluricultural.

Tales así que, la indagación como estrategia innovadora para aprender y enseñar los procesos investigativos, incorpora la construcción y la reelaboración de las preguntas guiadas y dialogadas, que en constante construcción participativa, es un camino asequible para descubrir la relación dinámica, fuerte y viva entre la palabra, la acción argumentativa y la reflexión, por eso, los hallazgos que se originen de esa interacción deben explicarse a la luz de la comprensión y significación de los participantes.

Arrieta (2011), el avance o el dominio de las capacidades científicas de los estudiantes, están rigurosamente ligado a la estimulación específica que hayan recibido de su entorno familiar y sobre todo de su entorno educativo. Las estrategias de indagación se conocen como las formas de planificar, organizar y desarrollar acciones propias del proceso de enseñanza-aprendizaje basadas en la actividad del alumno que sigue pautas más, o menos precisas del profesor (según el proceso sea dirigido, semidirigido o libre) y debe aplicar técnicas más concretas tales como investigaciones simplificadas, debates, estudio de casos, etc.

La indagación es una actividad multifacética que involucra hacer observaciones; plantear preguntas; examinar libros y otras fuentes de información para saber qué es lo que ya se sabe; planificar investigaciones; revisar lo que se sabe en función de la evidencia experimental, utilizar instrumentos para reunir, analizar e interpretar datos; proponer respuestas, explicaciones y predicciones; y comunicar los resultados (National Research Council 1996, citado en Currículo Nacional del Ministerio de Educación [MINEDU], 2016).

González et al. (2012) señala, una manera innovadora de concebir la enseñanza de las ciencias se relaciona con el concepto de indagación científica. En el ámbito de la educación en ciencias el término "indagación" es a menudo entendido como uno de los objetivos de aprendizaje o, más comúnmente, como una metodología de enseñanza. Más concretamente aun, y refiriéndose específicamente a la actividad de aula, un proceso de indagación científica implicaría el hacer observaciones, exhibir curiosidad, definir preguntas, recopilar evidencia utilizando tecnología y matemáticas, interpretar resultados utilizando conocimientos que derivan de investigación, proponer posibles explicaciones, comunicar una explicación basada en evidencia y considerar nuevas evidencias. En cualquier caso, se trata de una enseñanza centrada en el alumno, en donde el docente orienta la construcción de conocimientos científicos en el alumnado a través de actividades concretas que involucran el poner en juego una serie de competencias relacionadas con el quehacer científico.

La indagación científica es un proceso en el cual se plantean preguntas acerca del mundo natural, se generan hipótesis, se diseña una investigación, y se colectan y analizan datos con el objeto de encontrar una solución al problema (Windschitl 2003, en Currículo Nacional de MINEDU, 2016).

Cuando se habla de indagación científica, entonces, se refiere a las diversas formas en las cuales los científicos estudian el mundo natural y proponen explicaciones basadas en la evidencia derivada de su trabajo. La indagación científica pone en contacto a los estudiantes con la naturaleza, se constituye como una actividad multifacética que involucra hacer observaciones, hacer preguntas, examinar libros y otras fuentes de información para saber qué es lo que ya se sabe, planear investigaciones, revisar lo que se sabe en función de la evidencia experimental, utilizar herramientas para reunir, analizar e interpretar

datos, proponer respuestas, explicaciones y predicciones, y comunicar los resultados. Las pautas generales para la indagación son: establecer situaciones problemáticas, determinar los materiales y datos que coleccionaran, estimular el empleo de procedimientos de recolección de datos, compartir información entre grupos, elaboración de reportes orales y escritos, comunicación y sustentación de la indagación.

Rossi (2004), plantea que el aprendizaje es un acto que constituye de por sí una modificación más o menos estable en la conducta del hombre. Como se puede precisar, el aprendizaje es un proceso de reconstrucción de nuevas estructuras mentales a partir de sus experiencias para comprender los nuevos conocimientos, ya sea en lo afectivo, cognitivo, psicomotor o en lo social; aprendizaje que permite pensar, ser, sentir y hacer en forma crítica, objetiva e independiente en interacción con la realidad natural y cultural.

Aquí los estudiantes estarán comprometidos en actividades que los obliguen a reflexionar sobre las ideas y sobre cómo ellos mismos están utilizándolas. Las maneras de involucrar a nuestros estudiantes en sus actividades de aprendizaje son tan diversas como lo son nuestras disciplinas. Aquí intentaremos delinear algunas áreas en las que se puede experimentar con el fin de desafiar a los estudiantes para que vayan, más allá de la memorización, hacia mayores niveles de comprensión.

La competencia científica es la capacidad de emplear el conocimiento científico para identificar preguntas y obtener conclusiones a partir de evidencias, con la finalidad de comprender y ayudar a tomar decisiones acerca del mundo natural y de los cambios que la actividad humana produce en él (PISA, 2000).

Ausubel (1963) propone dos tipos de aprendizaje: aprendizaje por

recepción y el aprendizaje por descubrimiento, en el aprendizaje por recepción, se presenta al estudiante el contenido en su forma final, es decir, el alumno no hace descubrimientos, sólo internaliza el material o información que se le entrega como estímulo y que posteriormente puede reproducirlo, al hablar por descubrimiento, no se le entrega el contenido al estudiante, sino que debe ser descubierto por el estudiante para que pueda incorporar lo significativo de su aprendizaje a su estructura cognoscitiva; el aprendizaje significativo ocurre cuando relaciona los nuevos conocimientos con los que ya se poseen, teniendo en cuenta los contextos y la realidad misma, es decir, los aprendizajes deben estar interconectados con la vida real y las prácticas sociales de cada estudiante, ofrecer experiencias que permitan aprender en forma profunda y amplia, para ello es necesario dedicar tiempo y enseñar haciendo uso de diversas metodologías; mientras más sentidos puestos en acción, mayores conexiones que se pueden establecer entre el aprendizaje anterior y el nuevo, el aprendizaje por repetición se da cuando la tarea del aprendizaje consta de puras asociaciones arbitrarias, por ejemplo, reforzar el tema no aprendido en reiteradas ocasiones.

Piaget (1969), concibe que la primera finalidad principal de la educación es crear hombres capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente repetir lo que han hecho generaciones anteriores, sino que sean hombres creadores, inventivos y descubridores, la segunda finalidad de la educación es formar mentes capaces de discernir y de verificar, que no acepten ciegamente lo que se les presenta el nuevo conocimiento, necesitamos alumnos activos que aprendan a resolver problemas por sí mismos, desarrollar el pensamiento lógico y el niño no sea un recipiente pasivo en el que deben llenar los conocimientos. Su propuesta está basada en el aprendizaje activo: libre investigación y espontánea, lo que genera retención de conocimientos para el futuro, aprendizaje en interacción con otros estudiantes y maestro, aprendizaje en cooperación y colaboración, estudio solidario y no estudio competitivo,

no a una enseñanza con exposiciones verbales, sino que el estudiante protagonice su aprendizaje.

## **Materiales y Métodos**

### ***Metodología de la investigación***

El estudio corresponde a una investigación cuantitativa aplicada de nivel explicativa con diseño cuasiexperimental. El área de estudio constituyó las instituciones educativas del distrito de Ayacucho. La muestra estuvo conformada por 25 estudiantes del grupo control y 25 estudiantes del grupo experimental del quinto grado de educación secundaria de las instituciones educativas de Mariscal Cáceres, Nuestra Señora de Fátima, 9 de diciembre, Los Licenciados y Los Libertadores del distrito de Ayacucho, en total 250 estudiantes, en la que se aplicó las técnicas de la observación y prueba de evaluación para recoger datos correspondientes. Para la prueba de hipótesis se empleó la prueba paramétrica ANOVA con un nivel de confianza al 95%.

### ***Escenario de la investigación***

Se seleccionó como escenario de investigación de manera aleatoria a las instituciones educativas, Mariscal Cáceres, Nuestra Señora de Fátima, 9 de diciembre, Los Licenciados y Los Libertadores. Se realizó la negociación del acceso, primero se solicitó a la dirección de las instituciones educativas para la ejecución de la investigación, adjuntando el proyecto de investigación. Se logró dicha autorización, incluso en varias ocasiones de negociación personal, dando la importancia de la investigación en dicha institución para contribuir en el proceso de mejora de la calidad educativa.

### ***Participantes***

Previa coordinación con la dirección y los profesores de la asignatura se seleccionó intencionalmente a 25 estudiantes como elementos de la

muestra del grupo control sesión “A” y experimental sección “B” respectivamente del quinto grado de educación secundaria de las instituciones educativas. Se manejó criterio de exclusión de los estudiantes con rendimiento académico alto y bajo, situación socio económico cultural extremo, a fin de no distorsionar los resultados de la investigación. El rol del investigador, primero coordinó con el profesor de aula sobre la articulación de la experimentación con las actividades académicas de las unidades didácticas, en segunda instancia se realizó la capacitación y actualización en la experimentación de la indagación científica, tercera instancia el investigador realizó una experimentación de indagación científica en dos horas pedagógicas, luego en ocasiones temporales, en cuarta instancia se realizó el monitoreo y acompañamiento pedagógico al profesor de aula en el proceso de experimentación, así sucesivamente hasta finalizar la experimentación en grupo experimental.

**Proceso de experimentación**

Se detalla a continuación:

**Figura 1**

Proceso de Experimentación de Indagación científica

Variable de experimentación	Etapas de la experimentación	Acciones
Indagación científica	Planificación	El docente investigador organiza y planifica seis módulos de experimentación articulando con las competencias y capacidades del área curricular de ciencia y tecnología y los contenidos temáticos a desarrollarse con los estudiantes del quinto grado de educación secundaria en las instituciones educativas del distrito de Ayacucho.

	Indagación	<p><b>Planteamiento del problema</b> El profesor experimentador propone una situación problemática del contexto social, a fin de que los estudiantes puedan resolver.</p> <p><b>Observación</b> Los estudiantes observan y analizan la situación problemática del contexto real en interacción directa de interrogantes entre los estudiantes y el profesor.</p> <p><b>Formulación de hipótesis</b> En interacción directa propone explicaciones y conjeturas sobre el problema planteado.</p> <p><b>Experimentación</b> Experimentan con objetos y fenómenos reales y cercanos de su vivencia del estudiante. Realizan la indagación en las fuentes escritas y virtuales sobre los contenidos relacionado del problema propuestos. Consulta a expertos sobre el tema. Realizan repetición de los fenómenos físicos utilizando los recursos de la zona y de bajo costo traídos por estudiantes con anticipación. Registran datos del proceso de experimentación. Organizan datos, presentan en cuadros y tables, luego analizan e</p>
--	------------	---

		<p>interpretan los resultados de la experimentación.</p> <p><b>Conclusión</b> Encuentra la solución del problema. Intercambian experiencias y discuten sobre los resultados a través de razonamiento lógico. Comparten ideas y construyen conocimientos para luego extraer conclusiones.</p>
	Divulgación	<p>Redacta el informe final del proceso de indagación durante la semana como una actividad domiciliaria con acompañamiento pedagógico del profesor de aula. Comunican el resultado de la indagación científica.</p>

Fuente. Elaboración propia

### **Recolección de datos**

Previamente se sometió a la validación por juicio de expertos y la confiabilidad con Alpha de Cronbach de los instrumentos de recolección de datos, en el proceso de la experimentación se aplicó la observación participativa y prueba pedagógica a través de una ficha de observación y prueba escrita para recoger datos sobre el aprendizaje de indaga situaciones susceptibles de ser investigadas por la ciencia, explica el mundo físico, basado en conocimiento científico, diseña y produce prototipos tecnológicos para resolver problemas de su entorno, construye una posición crítica sobre la ciencia y la tecnología en la sociedad. La intensidad o nivel de valoración de los datos recolectados del aprendizaje de ciencias por la influencia de la indagación científica, ha sido estructurado de la siguiente manera:

**Tabla 1**  
Escala de Valoración del Aprendizaje de Ciencias

Categorías	Descripción	Código
Inicio [00- 05]	El estudiante muestra un progreso mínimo en el aprendizaje de ciencia. Evidencia con frecuencia dificultades en su aprendizaje, por lo que necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente.	1
Proceso [06-10]	El estudiante está próximo o cerca al aprendizaje esperado, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.	2
Satisfactorio [11-15]	El estudiante evidencia el nivel esperado en el aprendizaje de ciencia.	3
Excelente [16-20]	El estudiante evidencia un nivel superior a lo esperado en el aprendizaje de ciencia, que van más allá del nivel esperado.	4

Fuente. Tomado y adecuado del currículo nacional 2016

Terminada todo el proceso de experimentación, se comunicó a los estudiantes, docente y al director de la institución educativa, sobre la finalización de la ejecución de la investigación y se deja constancia de hacer llegar los resultados de la investigación a la institución, deja abierta la posibilidad de volver en continuar la investigación en otras áreas curriculares.

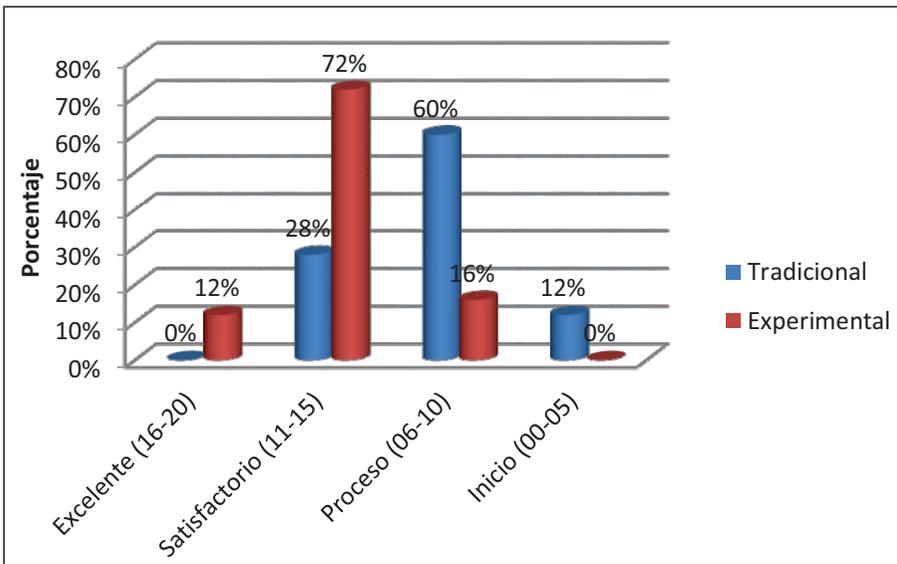
### **Análisis de datos**

Los resultados obtenidos en el estudio son de tipo descriptivo, analítico interpretativo y explicativo. Se presentó en tablas y figuras a los resultados de la investigación por dimensiones de la variable aprendizaje en ciencias. Para la prueba de hipótesis, primero se sometió a la prueba de normalidad de a través de Kolmogorov-Smirnov, con los resultados obtenidos se eligió el análisis de varianza (ANOVA) de los

resultados de cada institución educativa, con un nivel de confianza de 95%.

## Resultados

**Figura 2**  
Indaga Situaciones Susceptibles de Ser Investigado por la Ciencia



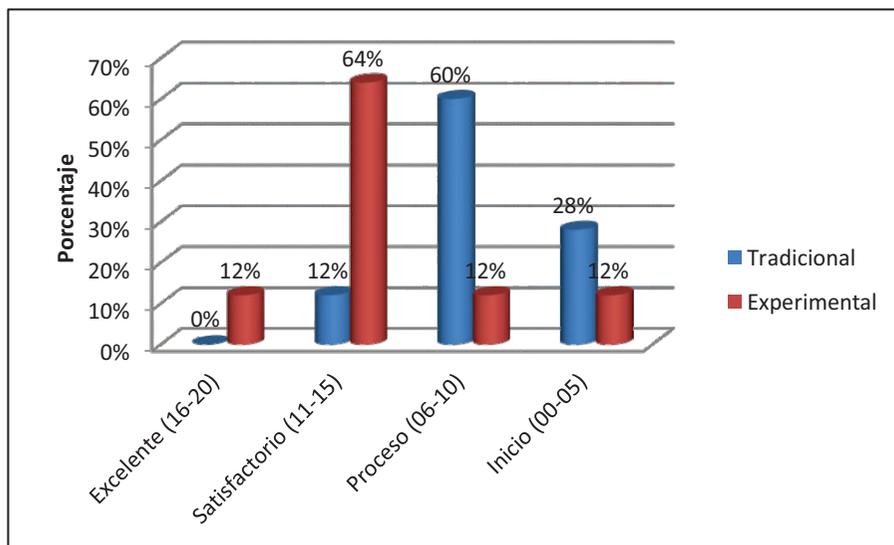
Fuente. Datos de la ficha de observación y prueba pedagógica

Con la enseñanza tradicional, el desarrollo de la capacidad indaga situaciones susceptibles de ser investigadas por la ciencia del estudiante, fue 12% en inicio, 60% en proceso, 28% satisfactorio y 0% destacado; mientras que, con la aplicación de indagación científica fue 0% en inicio, 16% en proceso, 72% satisfactorio y 12% destacado, evidenciándose diferencia significativa con relación de enseñanza tradicional. Sometido a la prueba de hipótesis al 95% del nivel de confianza, la aplicación de la indagación científica influye significativamente en el desarrollo de la

capacidad indaga situaciones susceptibles de ser investigadas por la ciencia de los estudiantes ( $0,00 < 0,05, F_c=31,395 > F_t=18,51$ ).

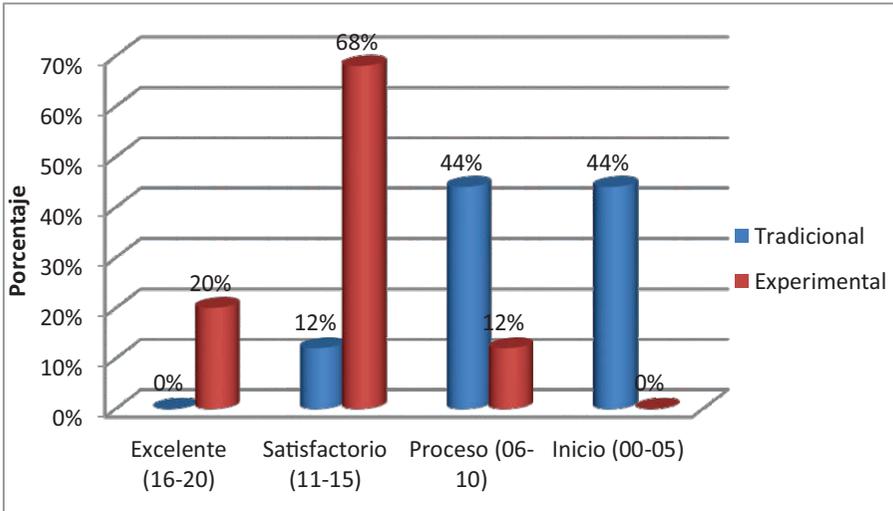
**Figura 3**

Explica el Mundo Físico Basado en Conocimiento Científico



Fuente. Datos de la ficha de observación y prueba pedagógica

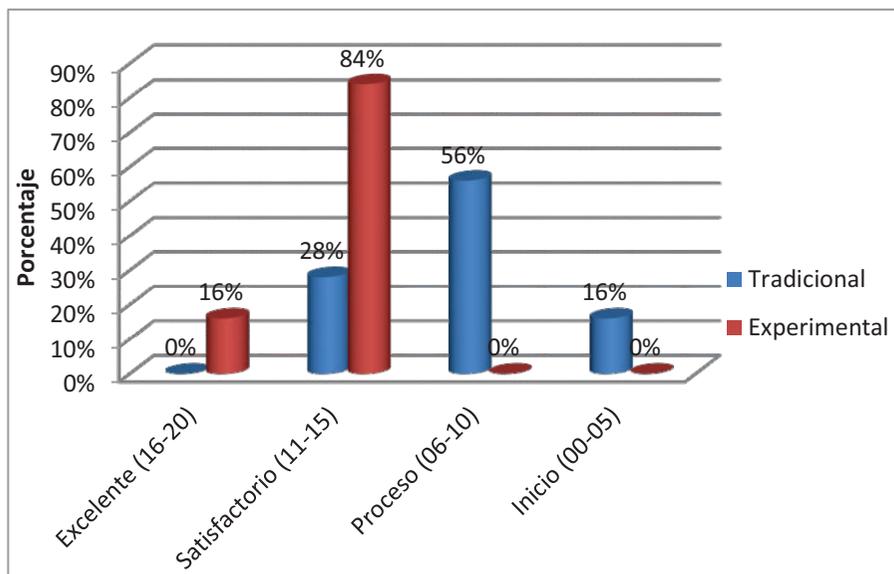
Con la enseñanza tradicional, el desarrollo de la capacidad explica el mundo físico, basado en conocimiento científico, fue 28% en inicio, 60% en proceso, 12% satisfactorio y 0% destacado; mientras que, con la aplicación de indagación científica, fue 12% en inicio, 12% en proceso, 64% satisfactorio y 12% destacado, evidenciándose diferencia significativa con relación de enseñanza tradicional. Sometido a la prueba de hipótesis al 95% del nivel de confianza, la aplicación de la indagación científica influye significativamente en el desarrollo de la competencia explica el mundo físico, basado en conocimiento científico de los estudiantes ( $0,00 < 0,05, F_c=24,4 > F_t=18,5$ ).

**Figura 4****Diseña y Produce Prototipos Tecnológicos para Resolver Problemas de su Entorno**

Fuente. Datos de la ficha de observación y prueba pedagógica

Con la enseñanza tradicional, el desarrollo de la capacidad diseña y produce prototipos tecnológicos para resolver problemas de su entorno del estudiante, fue 44% en inicio, 44% en proceso, 12% satisfactorio y 0% destacado; mientras que, con la aplicación de indagación científica, fue 0% en inicio, 12% en proceso, 68% satisfactorio y 20% destacado, evidenciándose diferencia significativa con relación de enseñanza tradicional. Sometido a la prueba de hipótesis al 95% del nivel de confianza, la aplicación de la indagación científica influye significativamente en el desarrollo de la competencia diseña y produce prototipos tecnológicos para resolver problemas de su entorno de los estudiantes ( $0,00 < 0,05$ ,  $F_c=63,251 > F_i=18,51$ ).

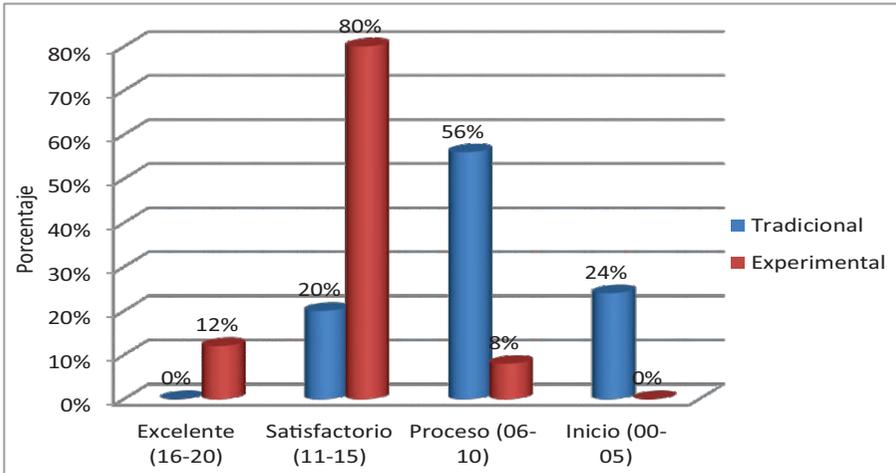
**Figura 5**  
**Construye una Posición Crítica sobre la Ciencia y la Tecnología en Sociedad**



Fuente. Datos de la ficha de observación y prueba pedagógica

Con la enseñanza tradicional, el desarrollo de la capacidad construye una posición crítica sobre la ciencia y la tecnología en sociedad del estudiante, fue 16% en inicio, 56% en proceso, 28% satisfactorio y 0% destacado; mientras que, con la aplicación de indagación científica, fue 0% en inicio, 0% en proceso, 84% satisfactorio y 16% destacado, evidenciándose diferencia significativa con relación de enseñanza tradicional. Sometido a la prueba de hipótesis al 95% del nivel de confianza, la aplicación de la indagación científica influye significativamente en el desarrollo de la competencia construye una posición crítica sobre la ciencia y la tecnología en sociedad de los estudiantes ( $0,00 < 0,05, F_c=56,764 > F_t=18,51$ )

**Figura 6**  
Aprendizaje de Ciencias



Fuente. Datos de la ficha de observación y prueba pedagógica

Con la enseñanza tradicional, el aprendizaje de ciencias de los estudiantes, fue 24% en inicio, 56% en proceso, 20% satisfactorio y 0% destacado; mientras que, con la aplicación de indagación científica, fue 0% en inicio, 8% en proceso, 80% satisfactorio y 12% destacado, evidenciándose diferencia significativa con relación de enseñanza tradicional. Sometido a la prueba de hipótesis al 95% del nivel de confianza, el aprendizaje de ciencias es significativa basada en la indagación científica de los estudiantes de educación secundaria en las instituciones educativas del distrito de Ayacucho, 2015 ( $0,00 < 0,05$ ,  $F_c=56,074 > F_i=18,51$ ).

### Discusión de Resultados

Tenemos que con aplicación de la indagación científica existe mayor desarrollo de la competencia indaga situaciones susceptibles de ser investigadas por la ciencia de los estudiantes ( $0,00 < 0,05$ ,  $F_c=31,395 > F_i=18,51$ ).

González et al. (2012) señala, una manera innovadora de concebir la enseñanza de las ciencias se relaciona con el concepto de indagación científica. En el ámbito de la educación en ciencias el término "indagación" es a menudo entendido como uno de los objetivos de aprendizaje o, más comúnmente, como una metodología de enseñanza. Más concretamente aun, y refiriéndose específicamente a la actividad de aula, un proceso de indagación científica implica el hacer observaciones, exhibir curiosidad, definir preguntas, recopilar evidencia utilizando tecnología y matemáticas, interpretar resultados utilizando conocimientos que derivan de investigación, proponer posibles explicaciones, comunicar una explicación basada en evidencia y considerar nuevas evidencias. En cualquier caso, se trata de una enseñanza centrada en el alumno, en donde el docente orienta la construcción de conocimientos científicos en el alumnado a través de actividades concretas que involucran el poner en juego una serie de competencias relacionadas con el quehacer científico.

Para Arrieta (2011), el avance o el dominio de las capacidades científicas de los estudiantes, están rigurosamente ligado a la estimulación específica que hayan recibido de su entorno familiar y sobre todo de su entorno educativo. La actitud científica es una predisposición a "detenerse" frente a las cosas para tratar de desentrañarlas, problematizando, interrogando, buscando respuestas y sin instalarse en certezas absolutas. Las estrategias de indagación se conocen como las formas de planificar, organizar y desarrollar acciones propias del proceso de enseñanza-aprendizaje basadas en la actividad del alumno que sigue pautas más, o menos precisas del profesor (según el proceso sea dirigido, semidirigido o libre) y debe aplicar técnicas más concretas tales como investigaciones simplificadas, debates, estudio de casos, etc. Lo cual implica, promover la aplicación de estrategias didácticas experimentales en las aulas, de manera que los alumnos adquieran la capacidad y la puedan aplicar con solvencia. Revalorar en el alumnado el

estudio y la investigación científicas, motivando su participación activa en los procesos de experimentación programados en el desarrollo de la asignatura. Las ciencias en la escuela pueden ser realmente divertidas. A los niños les intrigan siempre los problemas sencillos, del mundo que los rodea. Si la enseñanza de las ciencias puede centrarse sobre esos problemas, explorando las formas de captar el interés de los niños, no hay ningún tema que pueda ser más atrayente ni excitante para ellos.

Con la aplicación de la indagación científica existe mayor desarrollo de la competencia explica el mundo físico, basado en conocimiento científico de los estudiantes ( $0,00 < 0,05, F_c=24,445 > F_i=18,51$ ).

Teóricamente se sustentó en Descartes (1987), Wittgstein (1994), Floria (2000) y Lipman (1992), (citado en Currículo Nacional de MINEDU, 2016), enseñar a como investigar es un proceso complejo y una actividad diversificada, en consecuencia, los docentes necesitamos reflexionar sobre los diferentes caminos que existen para acercarse al objeto de estudio y aprehenderlo. La indagación como una estrategia innovadora para aprender los procesos de investigación.

Con la aplicación de la indagación científica existe mayor desarrollo de la competencia diseña y produce prototipos tecnológicos para resolver problemas de su entorno de los estudiantes ( $0,00 < 0,05, F_c=63,251 > F_i=18,51$ ).

National Research Council (1996, citado Currículo Nacional de MINEDU, 2016), la indagación es una actividad multifacética que involucra hacer observaciones; plantear preguntas; examinar libros y otras fuentes de información para saber qué es lo que ya se sabe; planificar investigaciones; revisar lo que se sabe en función de la evidencia experimental, utilizar instrumentos para reunir, analizar e interpretar datos; proponer respuestas, explicaciones y predicciones; y comunicar los resultados.

Con la aplicación de la indagación científica existe mayor desarrollo de la competencia construye una posición crítica sobre la ciencia y tecnología en sociedad de los estudiantes ( $0,00 < 0,05$ ,  $F_c = 56,764 > F_t = 18,51$ ).

Windschitl (2003, citado Currículo Nacional de MINEDU, 2016), la indagación científica es un proceso en el cual “se plantean preguntas acerca del mundo natural, se generan hipótesis, se diseña una investigación, y se colectan y analizan datos con el objeto de encontrar una solución al problema. Palacios (2006 citado por Arieta, 2011), el aprendizaje por indagación es una forma de trabajo en equipo que se basa en una metodología activa en la cual los alumnos, ayudándose unos a otros, van construyendo su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. El maestro, por su parte se convierte en un “facilitador” que propicia la interacción entre ellos. Los principales objetivos de esta forma de trabajo son los siguientes: (a) Distribuir adecuadamente el éxito entre los alumnos. (b) Superar la interacción discriminatoria. Favorecer el establecimiento de relaciones de amistad con base en el apoyo y la convivencia continua. (c) Favorecer relaciones multiculturales. (d) Favorecer una actitud activa ante el aprendizaje. (e) Favorecer el sentido de responsabilidad, de solidaridad y la capacidad de cooperación. Es importante tener en cuenta que lo experimentos sirven para el buen desenvolvimientos y aprendizaje de los alumnos, sobre todo tomando en cuenta que las clases de ahora deben ser motivadoras e innovadoras y se deben buscar cosas relevantes y sorprendentes a la que ya los alumnos no están acostumbrados a ver.

El aprendizaje de ciencias es significativo basada en la indagación científica de los estudiantes de educación secundaria en las instituciones educativas del distrito de Ayacucho ( $0,00 < 0,05$ ,  $F_c = 56,074 > F_t = 18,51$ ).

Resultados que se contrasta con trabajo Camacho, Castilla y Finol de Franco (2011), develaron que la indagación como experiencia de aprendizaje en investigación es una vía para generar cambios conceptuales y argumentativos. La indagación como estrategia innovadora para aprender y enseñar los procesos investigativos, incorpora la construcción y la reelaboración de las preguntas guiadas y dialogadas, que, en constante construcción participativa, es un camino asequible para descubrir la relación dinámica, fuerte y viva entre la palabra, la acción argumentativa y la reflexión, por eso, los hallazgos que se originen de esa interacción deben explicarse a la luz de la comprensión y significación de los participantes. Finalmente se puede decir, que mediante el uso de estrategias innovadoras para enseñar y aprender a investigar, se supera el dogma que indica, sólo es científico aquellos hechos o situaciones que se pueden cuantificar y medir, debido a que se hace visible el trabajo que se hace en la comunidad de indagadores y el aprendizaje que se obtiene a partir de las reflexiones en conjuntos de nuestras propias prácticas, las cuales adquieren sentido cuando nos proporcionan elementos para descubrir y visualizar las limitaciones que tenemos en los procesos que ejecutamos en las aulas. Schwab (1966, citado por Arieta, 2011) sugirió que los profesores debían presentar la ciencia como un proceso de indagación; y que los estudiantes debían emplear la indagación para aprender los temas de la ciencia. Para lograr estos cambios, Schwab recomendó que los profesores de ciencia utilizaran primero el laboratorio y usaran estas experiencias, más que como continuación de, como guía de la fase de la enseñanza teórica de las ciencias.

## **Conclusión**

La aplicación de la indagación científica influye significativamente en el desarrollo de la competencia indaga situaciones susceptibles de ser investigadas por la ciencia de los estudiantes ( $0,00 < 0,05$ ,  $F_c = 31,395 > F_i = 18,51$ ). Aquí el estudiante, problematiza situaciones de su

contexto, formula problemas e hipótesis de investigación; selecciona materiales y recursos para hacer la investigación, selecciona técnicas e instrumentos para recoger datos de la investigación; genera y registra datos e información; analiza y organiza información recogida en la investigación, interpreta los resultados o evidencias obtenidas en la investigación; elabora conclusiones con base en las evidencias o resultados obtenidos, evalúa y comunica sus conclusiones en forma lógica y clara basándose en las evidencias y a través de diversos medios y recursos tecnológicos.

La aplicación de la indagación científica influye significativamente en el desarrollo de la competencia explica el mundo físico, basado en conocimiento científico de los estudiantes ( $0,00 < 0,05$ ,  $F_c = 24,443 > F_i = 18,51$ ). Es decir, explica científicamente el fenómeno utilizando conceptos, leyes, principios, teorías y modelos científicos, explica o predice las causas y consecuencias de hechos en contextos diferentes; argumenta alternativas de solución o propuestas a diversas situaciones científicas reales y simuladas sustentando con fundamentos científicos, transfiere la comprensión de conceptos, leyes, principios, teorías y modelos científicos en diversas situaciones problemáticas del contexto.

La aplicación de la indagación científica influye significativamente en el desarrollo de la competencia diseña y produce prototipos tecnológicos para resolver problemas de su entorno de los estudiantes ( $0,00 < 0,05$ ,  $F_c = 63,251 > F_i = 18,51$ ). Es decir, plantea problemas que requiere soluciones, identifica y describe la situación problemática para resolver (posibles causas); diseña alternativas de solución al problema, diseña alternativas de solución del problema utilizando el conocimiento científico; implementa y valida y alternativas de solución, diseña, produce y aplica un prototipo (modelo) de solución al problema de su entorno; y comunica el impacto del prototipo en la solución del problema de su entorno.

La aplicación de la indagación científica influye significativamente en el desarrollo de la competencia construye una posición crítica sobre la ciencia y tecnología en sociedad de los estudiantes ( $0,00 < 0,05$ ,  $F_c=56,764 > F_t=18,51$ ). Es decir, evalúa las implicancias del saber y del quehacer científico y tecnológico, evalúa el impacto de la ciencia y tecnología en el ambiente y la sociedad, relaciona riesgo y beneficio de los avances objetos y sistemas tecnológicos; y toma posición crítica frente a situaciones socio científicas, asume una posición crítica sobre diversos hechos del quehacer científico, asume crítica y reflexivamente las implicancias sociales de los avances científicos y tecnológicos en el momento actual y a futuro en la perspectiva de desarrollo sostenible.

El aprendizaje de ciencias es significativo basada en la indagación científica de los estudiantes de educación secundaria en las instituciones educativas del distrito de Ayacucho ( $0,00 < 0,05$ ,  $F_c= 56,074 > F_t= 18,51$ ). Es decir, indaga situaciones susceptibles de ser investigadas por la ciencia; explica el mundo físico, basado en conocimiento científico; diseña y produce prototipos tecnológicos para resolver problemas de su entorno; y construye una posición crítica sobre la ciencia y la tecnología en sociedad.

### **Agradecimiento**

A la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga y a los colegas quienes colaboran en el trabajo de investigación para que se haga la realidad.

A los profesores y estudiantes de las instituciones educativas de Mariscal Cáceres, Nuestra Señora de Fátima, 9 de diciembre, Los licenciados y Los Libertadores por permitir la ejecución del permitir la ejecución del presente trabajo de investigación.

A todas aquellas personas y amistades que de una u otra manera

contribuyeron a la ejecución del presente trabajo de investigación.

## Referencias

- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Grune & Stratton.
- Arieta, E. (2011). Aplicación de estrategias de indagación que desarrollan capacidades científicas en los estudiantes del 4º Grado "A" de la Institución Educativa N° 0053 "San Vicente de Paúl" de Chaclacayo. Trabajo de investigación en la Universidad Nacional Agraria- La Molina.
- Camacho, F., Castilla, T. y Finol de Franco, H. (2011). La indagación: una estrategia innovadora para el aprendizaje de procesos de investigación. Trabajo de investigación en la Universidad de Zulia de Venezuela.
- Gonzales, C., Cortès, M., Bravo, P., Ibaceta, Y., Cuevas, K., Quiñones, P., Maturana, J. y Abarca, A. (2012). La indagación como enfoque pedagógico: estudio sobre las prácticas innovadoras de docentes de ciencia en región Valparaíso de Chile. *Estudios pedagógicos*, 38 (2).  
<http://dx.doi.org/10.4067/S071807052012000200006>
- Ministerio de Educación (2016). *Currículo Nacional. Educación Básica Regular del Perú*
- Piaget, J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Mc Graw Hill.
- PISA (2000). *Aproximación al modelo educativo*.  
<http://www.educacionyfp.gob.es/inee/ca/dam/jcr:61577946-59a8-4afa-9d55-07a5a0e07b9b/aproxapisa2000.pdf>
- Rossi, E. (2004.). *Teoría de la educación*. Edit. E.R.

# UNA TEORÍA FUNDAMENTADA DEL ENFOQUE DIALÉCTICO INTERCULTURAL

Regys José Gamarra Sulca  
regysgasul@gmail.com

## Resumen

La diversidad metodológica de las investigaciones cualitativas ha contribuido en el fortalecimiento de este tipo de investigación, la cual incide en el campo educativo. La presente investigación tuvo como objetivo generar una teoría fundamentada del “enfoque dialéctico intercultural” en la educación básica regular de la institución educativa Libertad de América del distrito de Quinua (Ayacucho), donde se empleó la metodología de la “teoría fundamentada”. La muestra teórica fue realizada en nueve (09) docentes de la institución.

Se empleó el método de la comparación constante, la cual consta de cuatro fases: categorización y comparación, integración de categorías; subcategorías y propiedades de estas; la delimitación de la teoría; y escribir la teoría. Se inicia el proceso con la codificación abierta, axial y selectiva en el análisis de las entrevistas; esta conllevó a la saturación de datos, emergiendo la categoría central “enfoque dialéctico intercultural”, esta teoría fundamentada es sustantiva, concluyendo que el enfoque dialéctico intercultural es la convivencia, el diálogo e interrelación entre varias culturas, asumiendo una posición de clase, para suprimir de la desigualdad y exclusión, generando una conciencia intercultural, que conlleve al desarrollo y progreso de cada etnia y/o comunidad, a través de la praxis sociopolítica, ejerciendo la ciudadanía

activa de manera organizada para eliminar las contradicciones culturales; asimismo, busca la práctica y enseñanza de costumbres y tradiciones ancestrales que armonicen la relación entre sociedad y la naturaleza para el buen vivir; combatiendo la influencia negativa del neoliberalismo.

**Palabras clave:** Enfoque dialéctico intercultural, teoría fundamentada y convivencia.

### **Abstract**

The methodological diversity of qualitative research has contributed to strengthening this type of research, which affects the educational field. The objective of this research was to generate a grounded theory of the "intercultural dialectical approach" in regular basic education at the America Freedom educational institution in the district of Quinua (Ayacucho), where the "grounded theory" methodology was used. The theoretical sample has carried out in nine (09) teachers of the institution.

The constant comparison method has used, which consists of four phases: categorization and comparison, integration of categories; subcategories and properties of these; the delimitation of the theory; and write the theory. The process begins with open, axial and selective coding in the analysis of the interviews. This led to the saturation of data, emerging the central category "intercultural dialectical approach", this grounded theory is substantive, concluding that the intercultural dialectical approach is coexistence, dialogue and interrelation between various cultures, assuming a class position, to suppress of inequality and exclusion, generating an intercultural awareness, which leads to the development and progress of each ethnic group and / or community, through socio-political praxis, exercising active citizenship in an organized way to eliminate cultural contradictions; Likewise, it seeks

the practice and teaching of ancestral customs and traditions that harmonize the relationship between society and nature for good living; fighting the negative influence of neoliberalism.

**Keywords:** Intercultural dialectical approach, grounded theory and coexistence.

## Introducción

Los trabajos sobre interculturalidad son temas emergentes en países de América Latina, debido a las brechas políticas, económicas, ambientales, educativas y culturales que se están incrementando en los últimos años. El Estado capitalista destruye la naturaleza y los espacios donde habitan diversas comunidades que poseen una riqueza cultural; asimismo, busca la modificación de la esencia cultural de cada pueblo por medio de una educación intercultural teórica, neoliberal y alienante. Las políticas imperantes defienden una interculturalidad funcional que propone un diálogo descontextualizado, pues se trata de un discurso que “No toma en cuenta las relaciones de poder y dominio que hay entre pueblos y las culturas, expresando la asimetría, diglosia, la incomunicación y el conflicto” (Tubino, 2016, p. 254). En tal sentido, se propone plantear una teoría que surge de la siguiente interrogante: ¿Cómo es una teoría fundamentada sustantiva del enfoque dialéctico intercultural en la educación básica regular?; asimismo, esta teoría se diferencia de la interculturalidad crítica que busca suprimir la injusticia a través del diálogo intercultural, “Exigiendo que el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc.” (Fornet-Betancour, 2001, p. 12), porque busca la praxis social para mitigar las brechas socioculturales, que se dan desde las colonizaciones y neocolonizaciones de naciones autóctonas e independientes.

Fornet-Betancour (2001) sostiene que la interculturalidad

Es una capacidad a la que puede acceder cualquier persona y cualquier cultura a partir de una praxis de vida concreta en la que se cultiva la relación comunicativa de una manera envolvente, no limitada a la racionalidad a través de conceptos, sino asentada en el dejarse “afectar” por el otro en el trato diario de la vida cotidiana. (p. 47)

Desde la perspectiva del movimiento indígena Walsh (2012) manifiesta que

La interculturalidad ha sido un término clave para interpretar la diferencia colonial y transformarla en los campos social, político y, recientemente, en el campo académico. Lo que está en juego es el cuestionamiento radical de las bases estructurales de la supuesta democracia, la ruptura irreversible con las concepciones monoculturales y excluyentes, y el sembrío estratégico de perspectivas, desde lo indígena, que interpelan y articulan otros sectores de la sociedad. (p. 29)

Tubino (2016) manifiesta que se debe diferenciar entre la interculturalidad latinoamericana y el multiculturalismo anglosajón básicamente por dos motivos:

Primero, porque apunta no solo a incluir las diferencias en los espacios públicos sino a interculturalizarlos (...) Segundo, porque el interculturalismo latinoamericano es consciente de que la injusticia cultural es la otra cara de la injusticia distributiva. De allí que apueste por soluciones que articulen políticas de reconocimiento con políticas de redistribución y de participación ciudadana. Las políticas del multiculturalismo anglosajón son políticas de tolerancia. Las interculturales son políticas de convivencia, de integración diferenciada. (p. 246-

247).

En tal sentido, se evidencia propuestas interculturales que hasta el momento no han traído resultados que beneficien a las etnias; asimismo, el Ministerio de Educación ha implementado la interculturalidad como enfoque transversal, pero no tiene resultados debido a que los discursos promovidos provienen de países capitalistas anglosajones, que utilizan la interculturalidad o multiculturalidad para colonizarlos culturalmente, asumiendo políticas discursivas, de tolerancia y respeto a otras culturas o llamándolos “otros”, con el objetivo apropiarse de sus recursos naturales y convertirlos en potenciales consumidores. Otra postura es la de las etnias o comunidades aborígenes que reclaman una participación activa en las decisiones que toma el Estado para eliminar la brecha de desigualdad, exclusión, inequidad y sobre todo sometimiento, ellos son los “invisibles” u “olvidados”.

Sobre la dialéctica, Engels (1961) manifiesta que

Es la ciencia de la concatenación total. Leyes fundamentales: cambio de cantidad y calidad; mutua penetración de las antítesis polares y cambio de la una a la otra si se les lleva hasta su extremo; desarrollo a través de la contradicción, o negación de la negación; forma de desarrollo espiral. (p. 01)

La dialéctica materialista muestra un desarrollo que no es cíclico, sino espiral. En cada proceso de doble negación ocurren cambios y modificaciones, basadas en las propias contradicciones que emanan de su ser, los cambios más rápidos se evidencian en los fenómenos, pero los cambios lentos se dan en la esencia de cada ente.

El surgimiento de constructos culturales deviene de la relación entre el

ser social y la conciencia social; es decir, la relación socio-económica, geográfica, política y ecológica, que van a generar una determinada conciencia cultural, ya sea capitalista (neoliberal) o aborígen, cada una con sus propios patrones culturales que se van modificando por la interrelación entre ellas.

El método dialéctico es la aplicación de las leyes de la dialéctica (unidad y lucha de contrarios, ley de transición de cambios cuantitativos a cualitativos y negación de la negación) al estudio de fenómenos naturales, sociales y lógicos para ser interpretados, criticados y proponer una solución a los problemas encontrados. En este proceso metodológico se emplean las categorías que tiene el método dialéctico para analizar de manera sistémica la complejidad social y ambiental. El método dialéctico materialista permite estudiar los fenómenos culturales a partir de lo concreto (realidad) que conlleva a lo abstracto; es decir, a realizar un análisis crítico, propositivo y progresista de los fenómenos estudiados, determinando la interrelación ontológica, epistemológica, teleológica y axiológica de cada etnia, pueblo originario o culturas sometidas, manteniendo la esencia cultural de cada uno de ellos, generando categorías y/o conceptos de la realidad que, finalmente, volverá a lo concreto (realidad) para ser transformados de manera concatenada y armónica entre la naturaleza y sociedad, generando una conciencia social que incluye a la naturaleza como parte esencial de cada cultura y sociedad.

Las teorías vigentes sobre la intercultural tienen un fundamento epistémico en la hermenéutica, la dialéctica hegeliana y la teoría socio-crítica, las cuales se reducen a la interpretación, descripción cultural, y al diálogo crítico. En tal sentido, se planteó como objetivo generar una teoría fundamentada del enfoque dialéctico intercultural en la educación como propuesta epistémica que buscará reducir las brechas que demandan las minorías excluidas e invisibilizadas por los medios de

comunicación, leyes a favor de las empresas transnacionales, discriminación étnica y económica, por no encontrarse en las metrópolis o urbes y no tener su “cultura”.

### **Material y métodos**

La metodología de la teoría fundamentada se caracteriza por el uso del *método de comparación constante*, debido a que busca la construcción y/o generación de la teoría, de manera inductiva desde los datos a partir de la entrevista, donde el investigador desarrolla conceptos generales a partir de la abstracción de datos empíricos, extrayendo similitudes y diferencias subyacentes, aplicando a datos cualitativos.

Para Glaser (1992, citado por en Carrero et al., 2012) la aproximación de la teoría fundamentada “es una metodología de análisis, unida a la recogida de datos, que utiliza un conjunto de métodos, sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área sustantiva. El producto de investigación final constituye una formulación teórica” (p. 14),

En la aplicación de este método, se evidencia cuatro etapas: la primera consiste en la categorización y comparación de incidentes recogidos en las entrevistas, en esta etapa emergen tantas categorías que deben ser comparadas con los nuevos incidentes que surgen de otra entrevista (el proceso de recojo de información y análisis de los datos son de manera simultánea); la segunda permite la integración de categorías, subcategorías y propiedades de estas, basadas en la categoría central o eje; la tercera se centra en la delimitación de la teoría; y la cuarta está basada en la escribir la teoría.

La muestra teórica fue realizada a nueve (09) docentes de la institución educativa pública Libertad de América del distrito de Quinua (Ayacucho) durante el año 2019. El número de entrevistados se

estableció por la saturación de datos durante la codificación abierta y axial, debido a ello no fue necesario agregar más muestras; puesto que la última entrevista ya no aportaba con nuevas teorías (evidencia de saturación). Asimismo, es compatible con el objetivo de investigación, debido a que se busca construir una teoría fundamentada sustantiva. Este tipo de teoría está basada en la investigación de una determinada área social específica, limitada a un espacio en concreto.

Para la elaboración de la propuesta, se construyó un sistema de categorías apriorísticas empírica e inductivamente, planteando como categoría central apriorística: *enfoque dialéctico intercultural*, que sirvió de punto de partida. A su vez, se planteó subcategorías apriorísticas (Ontología, Gnoseología, Axiología, dialéctica, interculturalidad, el buen vivir, y medios de comunicación) que brindaron fundamentos teóricos a la categoría apriorística central.

Con base en estas categorías apriorísticas, se elaboró una ficha de entrevista semiestructurada, que permitió explorar y recoger información de la categoría central y las subcategorías. Las preguntas realizadas fueron abiertas, esto favoreció que los entrevistados se expresen; permitiendo que se consolide las categorías apriorísticas y a la vez surjan nuevas subcategorías en la investigación. El análisis y codificación de datos se realizó al concluir cada entrevista, lo cual facilitó establecer la saturación teórica; por ello, dirigir y ampliar la teoría emergente.

Los docentes accedieron a brindar la información requerida a través de la técnica de entrevista, para lo cual firmaron un permiso de consentimiento, colaboración y participación en la investigación; además, hubo diálogos no registrados con los entrevistados y otros docentes debido a que se tuvo acceso laboral en la institución mencionada, estos diálogos generaron más aportes a la teoría

investigada. Los docentes entrevistados tenían experiencias laborales en otras áreas rurales de la región, esa experiencia contribuyó en la comparación intercultural de diferentes espacios, seis de ellos provienen de familias campesinas o pertenecientes al área rural. Todos los entrevistados realizaron estudios de pregrado en universidades públicas.

En el análisis y comparación de datos, se empleó la codificación abierta, axial y la selectiva; estas codificaciones fueron realizadas luego de cada entrevista para evidenciar la saturación de la muestra.

Strauss y Corbin (2002) manifiestan que la codificación abierta es “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p. 110). La codificación abierta es un procedimiento de microanálisis inicial, activo y fluido mediante el cual los datos (entrevistas) se “fragmentan” en categorías, subcategorías, y/o dimensiones; producto de esta codificación emergen nuevas categorías, subcategorías, fenómenos y conceptos, o se consolidan las apriorísticas; esta codificación permite abrirse a la indagación y saturación. El investigador debe tener la cualidad de ser “abierto” y flexible a los datos que emergen durante el etiquetado de diversas situaciones; asimismo, en esta codificación emergen los “memorados” (anotaciones) en torno a las categorías investigadas.

La codificación axial se realiza durante la codificación abierta, que es el proceso de establecer vínculos o relaciones en torno a una categoría tomada como “eje”, para formar un conjunto de subcategorías entrelazadas, también ocurre la fusión de categorías o subcategorías (Andréu et al., 2007).

La codificación selectiva en el proceso de investigación permite

establecer un código como categoría central, a través de la reducción y delimitación del número de categorías que emergieron en la codificación abierta, incluso la codificación selectiva posibilita la fusión de categorías emparentadas o desechar aquellas categorías que no tienen importancia en la descripción de la categoría central. La selección de categorías es a criterio del investigador, debido a que surgen nuevas categorías que pueden desviar el objetivo de la investigación. El procesamiento y codificación de datos se realizó con el programa de análisis cualitativo Atlas Ti; producto del análisis y saturación de datos, se estableció como categoría central al “enfoque dialéctico intercultural”.

La última etapa consiste en la redacción o escritura de la teoría, en la que se realizará una comparación crítica y discusión con teorías afines ya existentes, lo cual permitirá diferenciar esta propuesta de las demás.

### **Resultados y discusión**

En el proceso de codificación selectiva se estableció como categoría central al “enfoque dialéctico intercultural”; asimismo, se redujo a 11 subcategorías (a criterio del investigador) que permitieron describir y fundamentar la categoría central, de la siguiente manera:

#### **Enfoque dialéctico intercultural**

El docente N° 02 manifestó que el *enfoque dialéctico intercultural* es el cambio, desarrollo de las culturas en beneficios de esas etnias, sin que haya discriminación, marginación y exclusión. Hay que entender que no hay culturas superiores y tampoco se debe utilizar la interculturalidad para someter culturas como se hizo en los países imperialistas.

El docente N° 03 expresó que a la interrelación de dos culturas lo podemos llamar dialéctica, porque en la interculturalidad no hay una cultura que se somete, estas culturas sufren modificaciones, pero el

detalle es “no es que una cultura suprime a la otra”, sino que si se produce esa modificación es para el bien de la sociedad.

El docente N° 04 manifestó que el contexto neoliberal en donde vivimos en interculturalidad, quizá los estudiantes no tienen la capacidad de discernir entre lo suyo y lo ajeno; por ello, se está desarrollando y/o fortaleciendo la alienación en sus pensamientos, porque en la actualidad hay una cultura de la globalización que día a día oprime a las culturas locales. Esto llega a los estudiantes a través de los medios de comunicación (Internet, televisión, redes sociales, entre otros), lo que ocasiona que se genere la alienación y el consumismo en los estudiantes.

Los docentes mencionados fundamentan que el enfoque dialéctico interculturalidad no es estático, sino dinámico, cambiante y se encuentra en constante desarrollo. Esta interculturalidad genera beneficios para las culturas originarias, pero el sistema capitalista a través de su modelo neoliberal genera la alienación y el consumismo en la población, utilizando los medios de comunicación; asimismo, Estermann (2014, p. 06) señala que

En primer lugar que ni la descolonización ni la interculturalidad son entes estáticos o fenómenos fácticos que se encuentran en una cierta sociedad y en un cierto momento de la historia (...). En segundo lugar, hay que advertir que la “descolonización” como la “interculturalidad” encuentran su prueba de fuego en los campos político, económico y social (...). En tercer lugar, el discurso de la “inclusión” y del “diálogo” pueden invisibilizar estructuras de desigualdad y hegemonía que son características de sociedades coloniales y no de pueblos en vía de emancipación y autodeterminación.

El discurso de interculturalidad actual que maneja el Estado peruano es un discurso que defiende el sistema capitalista invisibilizando la desigualdad, discriminación y exclusión étnica, como fundamenta otro docente, mencionando que si hablamos de dialéctica, esta busca la contradicción, el cambio, desarrollo y superación de acuerdo con sus leyes; por tanto, busca la negación de la cultura neoliberal y mantener la esencia cultural originaria, porque se basa en el colectivismo que beneficia la mayoría y no a una élite empresarial; por tanto, este enfoque asume un carácter de clase, de defender a las grandes mayorías que son explotadas, marginas hasta desterradas de sus tierras, costumbres y tradiciones, sin que se den cuenta o de manera violenta como se vio en los casos de Bagua y otros. Para ello el Estado se pone al lado de las transnacionales y los dueños del Perú, se podría afirmar que este enfoque es una interculturalidad de los pueblos para los pueblos, es por eso que no se impulsa este enfoque en la educación peruana.

La propuesta fundamentada por los docentes mencionados compatibiliza con el planteamiento de Estermann (2014) quien menciona que

Una interculturalidad (y un “diálogo intercultural”) que no toma en cuenta la situación de poder y asimetría, va a ser cooptada e instrumentalizada rápidamente por el poder hegemónico y la “cultura” dominante” (...) Hoy en día, también se habla de “interculturalidad” en las oficinas del Fondo Monetario Internacional, del Banco Mundial y de los G-8, pero también en los círculos de los yuppies posmodernos. Hay que cuidarse mucho de no llegar a ser el instrumento “incluyente” e “incluido” de un discurso que, en realidad, excluye. (p. 08)

En tal sentido Estermann reconoce las contradicciones de clases sociales que existe entre las etnias o pueblos originarios y la clase

capitalista neoliberal, pero no toma estas contradicciones desde una concepción del materialismo dialéctico, solo destaca el diálogo intercultural describiendo críticamente la injerencia de poderes hegemónico en temas interculturales, como una posible solución a los problemas suscitados; en cambio, los docentes entrevistados enfatizan estas contradicciones desde una concepción materialista, de lucha de poder entre dos clases sociales la capitalista-neoliberal, que busca destruir a la otra (carentes de poder económico, político y social) que son las etnias y pueblos originarios, quienes no están muy distanciados de la propuesta de Estermann, de una interculturalidad crítica.

Asimismo, Tubino (2016) manifiesta que

La interculturalidad ha sido encapsulada en el discurso pedagógico y, más específicamente, en la educación bilingüe. Como si compartir una lengua significaría, a priori, compartir necesariamente una misma cultura. Debemos ampliar el radio de acción del enfoque intercultural y concebirlo como un enfoque intersectorial que atravesase los programas de salud pública comunitaria y de administración de justicia, y empezar a percibirlo como un gran eje transversal de las políticas de Estado. (p. 173)

Al respecto, el docente N° 02 manifestó que en el país decimos que somos iguales, valgan verdades, no se ve esa igualdad, no se da, hay una diferenciación; los grupos humanos ven la interculturalidad desde su posición de clase. La clase dominante nos está sometiendo con la interculturalidad, con su modelo económico neoliberal.

La propuesta del profesor Tubino denuncia la problemática que se da en el sector educativo, salud y judicial, en las cuales se debe implementar políticas de Estado de manera transversal, pero no menciona

claramente las causas de esta desigualdad, enajenación, alienación, consumismo y sumisión cultural, como menciona el docente N° 02, que hay un sometimiento a través de la interculturalidad por el modelo neoliberal acrecentando la desigualdad, fomentando el consumismo y la enajenación; asimismo, manifestó que el neoliberalismo juega un papel muy importante, porque nos bombardea con el consumismo, nos hacen creer que debemos respetar a otras culturas sobre todo a las dominantes, para dominarnos culturalmente, es una dominación cultural y eso no debe ser así porque la interculturalidad dialéctica es el cambio, desarrollo de las culturas en beneficios de esas etnias, sin que haya discriminación, marginación y exclusión. Hay que entender que no hay culturas superiores y tampoco se debe utilizar la interculturalidad para someter culturas como hicieron los países imperialistas. La educación obedece a sectores internacionales que tienen una política económica que está plasmado en el consenso de Washington.

Tubino (s/f) en base a una encuesta realizada a 270 maestros del magisterio manifiesta que:

En el discurso de los educadores, la interculturalidad es concebida como un asunto básicamente vinculado con las lenguas y el folklore. No se la relaciona con asuntos socioeconómicos, de derechos o de ciudadanía. Prima en ellos una concepción culturalista de la EBI al interior de la cual el sesgo lingüístico es muy marcado. Asimismo, se constata que los profesores EBI manejan una concepción de la interculturalidad como utopía en el aula. Como si fuera posible el diálogo intercultural sin haber antes creado las condiciones que lo hacen posible. En este sentido se puede decir que la utopía intercultural que manejan los profesores es una utopía tan descontextualizada y abstracta que, al ser “aterrizada” en la escuela no puede ser sino folklorizada y banalizada, perdiendo

así, la interculturalidad su contenido de ciudadanía y su potencial político. (p. 6-7)

Las entrevistas realizadas a los maestros participantes en la presente investigación contradicen el enunciado de Fidel Tubino, porque los entrevistados denuncian las influencias alienantes y consumistas del neoliberalismo, porque utiliza a los medios de comunicación como un instrumento de dominación y enajenación para difundir la cultura de consumismo y alienación, generando estereotipos sociales, como lo manifiesta el docente N° 04: los medios de comunicación tienen un objetivo, detrás de los medios hay grandes intereses económicos, los intereses de las transnacionales, sería bueno que difundan nuestra cultura para mejorar nuestra realidad, el objetivo de los medios de comunicación es vender productos y con ese objetivo se ha creado; además, los medios no mencionan el contenido de cada producto si es dañino o no, el Estado no hace nada al respecto.

También, hay que resaltar la importancia y valor de la entrevista en profundidad en una investigación cualitativa en el campo educativo, porque los entrevistados expresan de manera libre, abierta, flexible y diversa sus pensamientos, brindando una riqueza de información; que la encuesta no lo puede hacer, asimismo, no solo toman la interculturalidad como un tema de lingüístico, sino que enfatizan el problema de poder socioeconómico.

## **Conclusión**

Luego de los resultados obtenidos, hay la imperiosa necesidad de seguir investigando y debatiendo temas de interculturalidad, debido a que la presente investigación complementa a las propuestas realizadas por Raúl Fonet-Betancour, Josef Estermann y Fidel Tubino. Estos investigadores emplean una epistemología socio-crítica, la dialéctica hegeliana y la hermenéutica; mas no la dialéctica materialista. No obstante, impulsan el reconocimiento y diálogo intercultural como

políticas de Estado para reducir las brechas de desigualdad latentes en los pueblos o etnias sometidas por los colonizadores y neocolonizadores; sin embargo, el diálogo intercultural es solo el inicio para eliminar la desigualdad, marginación y exclusión que las comunidades y etnias viven hasta la fecha.

En tal sentido, el enfoque dialéctico intercultural es la convivencia dialógica, el diálogo e interrelación entre varias culturas, asumiendo una posición de clase, que conllevaría al respeto mutuo, a la supresión de la desigualdad y exclusión, para generar el desarrollo y progreso de cada etnia o comunidad. Estas comunidades deben ejercer la ciudadanía activa de manera organizada para eliminar las contradicciones culturales, producto de la colonización y neo-colonización; proponiendo y ejerciendo una educación intercultural dialéctica, planteando políticas en favor de estas minorías, donde ellos sean los protagonistas y portavoces de una igualdad, equidad y justicia social que tanto necesitan, equilibrando el poder socio-político que se les ha negado. Por tanto, se debe impulsar este enfoque para que se practique y enseñe las costumbres y tradiciones ancestrales, que armonicen la relación entre sociedad y la naturaleza para el buen vivir, combatiendo la influencia consumista del neoliberalismo, que busca homogenizar las culturas y eliminar la diversidad cultural de cada país; asimismo, para que las comunidades o etnias asuman su rol protagónico en la lucha por sus derechos fundamentales.

### **Agradecimientos:**

A la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, en especial a la Escuela de Posgrado y a la plana docente, quienes durante los años de estudio supieron guiar mi formación profesional, impartiendo sus conocimientos.

Al doctor Adolfo Quispe Arroyo, en su condición de asesor, quien me

brindó apoyo incondicional en la ejecución del presente trabajo de investigación.

Al doctor Rolando Quispe Morales, por las sugerencias permanentes en el proceso de investigación, también por la exigencia y la motivación en la culminación de la presente investigación.

A la institución educativa Libertad de América del distrito de Quinua, especialmente a los docentes, quienes aportaron con su experiencia y conocimiento en la construcción del presente trabajo de investigación.

### **Referencias bibliográficas**

Andréu J., García-Nieto A., & Pérez A. (2007). *Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Centro de Investigaciones Sociológicas, colección Cuadernos Metodológicos, N° 40.

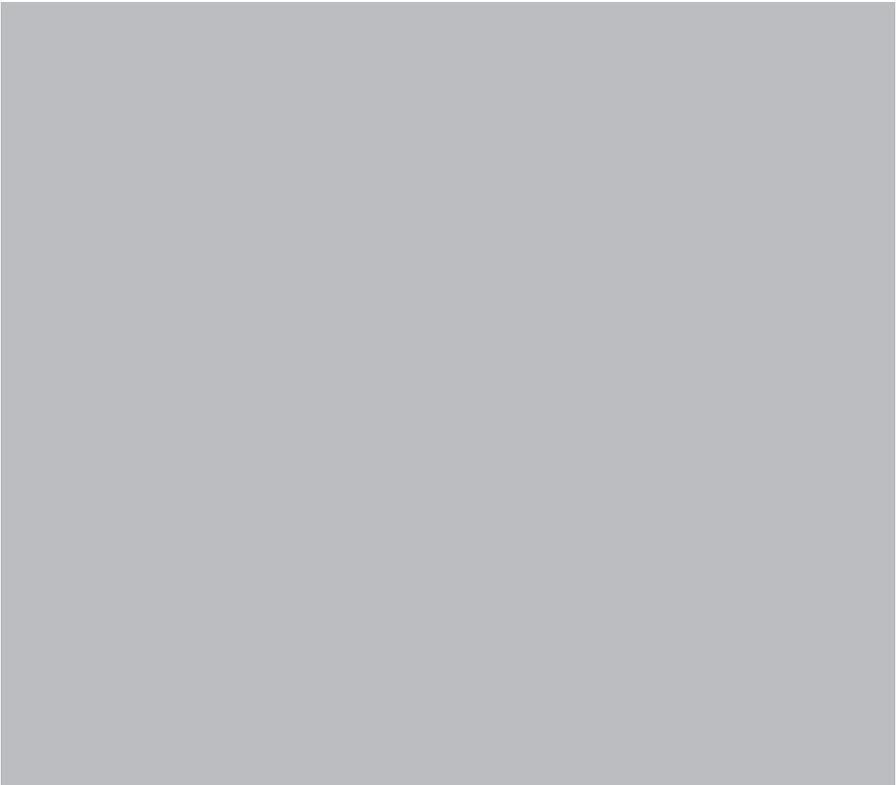
Carrero V., Soriano R., & Trinidad A. (2012). *Teoría Fundamentada. Grounded Theory. El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual* (2ª ed.). Centro de Investigaciones Sociológicas, colección Cuadernos Metodológicos, N° 37.

Engels, F. (1961). *Dialéctica de la naturaleza*. (W. Roces, trad.). Grijalbo, S.A.

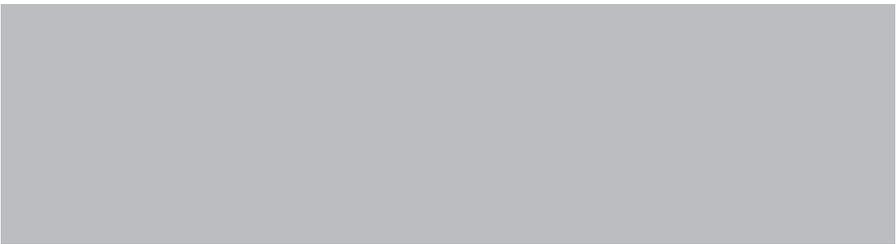
Fornet-Betancourt, R. (2001). *Transformación Intercultural de la Filosofía*, Bilbao: Desclée de Brower, S.A.

Estermann, J. (2014). *Colonialidad, descolonización e interculturalidad*, Polis [En línea], 38 | 2014.  
<http://journals.openedition.org/polis/10164>

- Tubino, F. (2016). *La interculturalidad en cuestión*. Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Tubino F. (s/f). *Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano. Consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural*. MINEDU. <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/la-s-practicas-discursivas-sobre-interculturalidad-en-el-peru-de-hoy-propuesta>.
- Strauss A. y Corbin J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Walsh C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Instituto Científico de Culturas Indígenas.



**LINGÜÍSTICA**





# ESTRATEGIA DE DIÁLOGO EN EL DESARROLLO DE CAPACIDADES COMUNICATIVAS EN QUECHUA, SERIE 200, EP EDUCACIÓN SECUNDARIA-UNSCH AYACUCHO, 2019

Nicolás Cuya Arango, Luis Lucio Rojas Tello, Wilmer Rivera Fuentes  
Departamento Académico de Lenguas y Literatura  
Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga  
nicolas.cuya@unsch.edu.pe  
luis.rojas@unsch.edu.pe  
nicolas.cuya@unsch.edu.pe  
wilmer.rivera@unsch.edu.pe

## Resumen

El objetivo del estudio, fue determinar la influencia estrategia de diálogo en el desarrollo de las capacidades comunicativas en lengua quechua, serie 200, EP Educación Secundaria-UNSCH, Ayacucho. El panorama educativo tradicionalmente, ha primado la enseñanza de la lengua español, sin tomar en cuenta que los estudiantes tienen como primera lengua el quechua. Por ese motivo, urge la necesidad de fortalecer en los estudiantes el uso y dominio de la lengua quechua, para asumir los nuevos retos al ritmo de avance de la ciencia y tecnología, en concordancia con nuevas lenguas y culturas presentes en la sociedad, para evitar así los conflictos innecesarios habitualmente originados por la incomprensión o el miedo hacia lo desconocido. La investigación corresponde al enfoque cuantitativo, de nivel descriptivo. Se aplicó el instrumento como; la entrevista en lengua quechua, para valorar la expresión oral; producciones de textos escrito en quechua y la comprensión de lectura en lengua quechua. Los resultados obtenidos evidencian, que sí influye la estrategia de diálogo en el desarrollo de la capacidad comunicativa de lengua quechua; es decir, los estudiantes

mejoraron considerablemente en la expresión oral; además, producen textos orales en quechua teniendo en cuenta la fluidez y dicción, según su propósito comunicativo, de manera espontánea y planificada. En la producción de textos en la lengua quechua, el estudiante construye textos con coherencia, cohesión, adecuación y corrección ortográfica de acuerdo a las reglas de escritura de lengua quechua. El estudiante ha desarrollado la competencia de la comprensión de la lectura en los tres niveles: literal, inferencial y crítico.

**Palabra clave:** influencia del diálogo en aprendizaje de lengua quechua.

### **Abstract**

The objective of the study is to determine the influence of dialogue strategy on the development of communication skills in the Quechua language, series 200, EP Educación Secundaria-UNSCH, Ayacucho. Traditionally, the educational panorama has prioritized the teaching of the Spanish language, without taking into account that students have Quechua as their first language. For this reason, there is an urgent need to strengthen students' individual and collective cultural identity, to take on new challenges at the rate of advancement of science and technology, new languages and cultures present in society, to avoid unnecessary conflicts usually caused by misunderstanding or fear of the unknown. The research corresponds to the quantitative, descriptive level approach. The instruments interview in the Quechua language, to assess oral expression; They are the productions of texts written in Quechua, reading comprehension in the Quechua language. The results obtained show that the dialogue strategy does influence the development of the communicative capacity of the Quechua language; that is, the students improved in oral expression, consistently producing various types of oral texts, according to their communicative purpose, spontaneously or in a planned way. In the production of texts in the Quechua language, the student constructs texts with coherence,

cohesion, adaptation and spelling correction according to the Quechua language writing rules. The student has developed the competence of reading comprehension in the three levels: literal, inferential and critical.

**Key word:** influence of dialogue on learning the Quechua language.

## Introducción

En el trabajo académico cotidiano, pudimos encontrar que existe la necesidad de aplicar la estrategia metodológica de diálogo para mejorar las capacidades comunicativas en la lengua quechua; es decir, en la capacidad de la expresión y comprensión oral, producción de textos y comprensión de lectura en los estudiantes de la EFP de Secundaria, en tanto, consideramos importante desarrollar las capacidades en la lengua quechua, para ello nos propusimos la interrogante de ¿Cómo la estrategia de diálogo ayuda a desarrollar las capacidades comunicativas en la lengua quechua en la EFP de secundaria, Ayacucho, 2019?. Para el desarrollo de la indicada investigación, se aplicó cinco módulos de aprendizaje referidos a la técnica de diálogo, los cuales se desarrollarán en diez sesiones; de la misma manera, para determinar si esta técnica ayuda a mejorar a desarrollar las capacidades comunicativas en la lengua quechua, de tal manera desarrollando la capacidades comunicativas contribuye a fortalecer la identidad cultural en un país pluricultural, multiétnico y multilingüe, porque en nuestro territorio coexisten varias lenguas y culturas, con diferentes grados de uso y dominio. La comunicación implica el desarrollo de una convivencia activa en un grupo; también, es formar parte activa de sí mismo, dirigiendo los actos y estilos de vida individuales a los de la comunidad, tomando en cuenta los aspectos positivos, que integran al ser humano. El objetivo de la investigación es demostrar, si influye o no la estrategia de diálogo en el desarrollo de la capacidad comunicativa en lengua quechua en los estudiantes universitarios.

El panorama educativo tradicionalmente, ha primado la enseñanza de la lengua española, lejos de la realidad sociocultural y lingüístico que caracteriza a la región de Ayacucho, es así, que la mayoría de los estudiantes universitarios tienen la característica lingüística de tener como primera lengua el quechua y la cultura andina. De tal manera, urge la necesidad de fortalecer e los estudiantes la competencia comunicativa en la lengua quechua, para responder a las necesidades lingüísticas en el uso y dominio de una lengua, para nuestro caso, lograr la competencia comunicativa en la lengua quechua. Por otro lado, dominar la lengua originaria, no significa descuidar a los nuevos retos de la ciencia y tecnología que no ofrece el mundo globalizado.

Antes que exista la escritura cuando el hombre andaba descubriendo la subsistencia a través de los instrumentos de caza y recolección, se fue creando el diálogo a través del tiempo (comunicación oral). Diacrónicamente, desde que apareció la escritura ya contamos con testimonios históricos en los diferentes idiomas en el mundo (comunicación escrita). En la comunidad primitiva la forma de comunicación tenía un sentido muy significativo, más que todo de sobrevivencia:

Las palabras primitivas no servían para conversar. Las combinaciones entre los sonidos de la voz y las nociones se fijaban en la medida en que respondían a las necesidades vitales de la colectividad primitiva y servían eficazmente como medio de lucha por la existencia en la búsqueda de alimentos, en la defensa contra los enemigos. El juego de azar no podía tener cabida en este proceso. Magallanes, (1998:113)

Los estudiantes bilingües dentro del escenario de educación universitaria, se encuentran entre dos culturas diferentes: la andina y la occidental. Cada una de ellas presenta diversas particularidades en su modo de vida y en la forma de concebir el mundo. Los planes de

estudios que maneja el sistema universitario contemplan pocas áreas para desarrollar la Educación Intercultural Bilingüe, es así, que en algunas escuelas de formación profesional se dictan el curso de quechua, sería necesario agregar un curso como identidad e interculturalidad, que sería de muchísima importancia para fortalecer la identidad cultural de los estudiantes universitarios. La entidades de nivel superior, alberga estudiantes de diversas lenguas y culturas, lo que consideramos no como un problema; por el contrario, es una oportunidad para aprovechar sus saberes y reorientar nuestro trabajo académico en las aulas universitarias, de modo se confirma que Perú es un país megadiverso por excelencia; de la misma manera, debe formar profesionales que respondan a las necesidades y característica lingüística y cultural de la región y del país. El objetivo general, es determinar la aplicación de las estrategias de diálogo en el desarrollo de la capacidad comunicativa de lengua quechua. Los objetivos específicos: Determinar la influencia de la estrategia de diálogo en el desarrollo de la expresión oral en lengua quechua. Determinar la influencia de la estrategia de diálogo en el desarrollo de la producción de textos escritos en lengua quechua. Determinar la influencia de la estrategia de diálogo en el desarrollo de la comprensión de textos en lengua quechua.

### **Materiales y métodos**

La investigación corresponde al enfoque cuantitativo y cualitativo, su objetivo fue aplicar la aplicación de las estrategias de diálogo en el desarrollo de las capacidades comunicativas de lengua quechua. Método de investigación es el inductivo-deductivo. Diseño de investigación es cuasi experimental, porque busca demostrar en qué medida la aplicación de las estrategias de diálogo desarrolla de las capacidades comunicativas de lengua quechua.

### **Resultados y discusión**

En la presente investigación, los datos recolectados de la sobre la

influencia de estrategia de diálogo en el desarrollo de capacidades comunicativas en quechua en la EFP de Educación Secundaria.

### **Cuadro comparativo de la aplicación de estrategia de diálogo en la competencia comunicativa de lengua quechua de los estudiantes de la serie 200 de la EFP de Secundaria UNSCH, 2019**

<b>Indicadores</b>	<b>COMPETENCIA COMUNICATIVA</b>		
	<b>Expresión oral</b>	<b>Producción de textos</b>	<b>Comprensión de lectura</b>
<b>Inicio</b>	Pretest 60% Postest 20% Progreso (40%)	Pretest 46% Postest 15% Progreso (31%)	Pretest 44% Postest 19% Progreso (25%)
<b>Proceso</b>	Pretest 25% Postest 54% Progreso (29%)	Pretest 18% Postest 28% Progreso (10%)	Pretest 22% Postest 33% Progreso (11%)
<b>Logro destacado</b>	Pretest 15% Postest 26% Progreso (11%)	Pretest 27% Postest 41% Progreso (14%)	Pretest 31% Postest 48% Progreso (17%)

Fuente: Aplicación de estrategias de diálogo en los estudiantes EFP de Secundaria UNSCH.

### **Análisis e interpretación**

En la tabla, sometiendo un análisis global de la influencia de la estrategia de diálogo en el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua quechua, se halló los siguientes resultados. La contrastación de la hipótesis es de la siguiente manera. Hipótesis nula (H<sub>0</sub>) La aplicación de la estrategia de diálogo no influye significativamente en el desarrollo de

las capacidades comunicativas en la lengua quechua de los estudiantes de la serie 200 de la EFP de Educación Secundaria. Hipótesis alternativa (Ha). La aplicación de la estrategia de diálogo sí influye significativamente en el desarrollo de las capacidades comunicativas en la lengua quechua de los estudiantes de la serie 200 de la EFP de Educación Secundaria. En la expresión oral, en el pretest el 60% de los estudiantes se ubican en la valoración cualitativa de “inicio”, en el posttest el 20%; lo que indica, en esta valoración de “inicio” ha mejorado en 40%; es decir, los estudiantes han progresado en la comunicación oral, lo que evidencia que la estrategia de diálogo es positiva para el desarrollo de la competencia comunicativa. En la producción de textos, en el pretest el 46% de los estudiantes se ubican en la valoración cualitativa de “inicio”, en el posttest el 15%; lo que indica, en esta valoración de “inicio” ha mejorado en 31%; es decir, los estudiantes han progresado en la producción de textos en lengua quechua, lo que evidencia que la estrategia de diálogo, sí desarrolla de la competencia comunicativa. En la comprensión de lectura en lengua quechua, en el pretest el 44% de los estudiantes se ubican en la valoración cualitativa de “inicio”, en el posttest el 19%; lo que indica, en esta valoración de “inicio” ha mejorado en 25%; es decir, los estudiantes han progresado en la comprensión de lectura en lengua quechua, lo que evidencia que la estrategia de diálogo es importante para el desarrollo de la competencia comunicativa.

En la expresión oral, en el pretest el 25% de los estudiantes se ubican en la valoración cualitativa de “proceso”, en el posttest el 54%; lo que indica, en esta valoración de “inicio” ha mejorado en 29%. En la producción de textos, en el pretest el 18% de los estudiantes se ubican en la valoración cualitativa de “proceso”, en el posttest el 28%; lo que indica, en esta valoración de “inicio” ha mejorado en 10%. En la comprensión de lectura en lengua quechua, en el pretest el 22% de los estudiantes se ubican en la valoración cualitativa de “proceso”, en el

postest el 33%; lo que indica, en esta valoración de “proceso” ha mejorado en 11%; es decir, los estudiantes han progresado en la comprensión de lectura en lengua quechua, lo que evidencia que la estrategia de diálogo es importante para el desarrollo de la competencia comunicativa.

En la expresión oral, en el pretest el 15% de los estudiantes se ubican en la valoración cualitativa de “logro destacado”, en el postest el 26%; lo que indica, en esta valoración de “logro destacado” ha mejorado en 11%. En la producción de textos, en el pretest el 27% de los estudiantes se ubican en la valoración cualitativa de “logro destacado”, en el postest el 41%; lo que indica, en esta valoración de “logro destacado” ha mejorado en 14%. En la comprensión de lectura en lengua quechua, en el pretest el 31% de los estudiantes se ubican en la valoración cualitativa de “logro destacado”, en el postest el 48%; lo que indica, en esta valoración de “logro destacado” ha mejorado en 17%; es decir, los estudiantes han progresado en la comprensión de lectura en lengua quechua, lo que evidencia que la estrategia de diálogo es importante para el desarrollo de la competencia comunicativa.

En consecuencia, podemos afirmar que la estrategia de diálogo influye positivamente en el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua quechua. En la expresión oral, produce de manera coherente diversos tipos de textos orales, según su propósito comunicativo, de manera espontánea o planificada. En la producción de textos en la lengua quechua, el estudiante construye textos con coherencia, cohesión, adecuación y corrección ortográfica de acuerdo a las reglas de escritura de lengua quechua. El estudiante ha desarrollado la competencia de la comprensión de la lectura en los tres niveles: literal, inferencial y crítico.

## Discusión

Los resultados obtenidos luego a haber aplicado la estrategia de diálogo para el desarrollo de la capacidad comunicativa en la lengua quechua, cuyo objetivo fue planteado, “Determinar la influencia de la estrategia de diálogo en el desarrollo de la capacidad comunicativa en la lengua quechua UNSCH, Ayacucho 2019”.

En la tabla I y gráfico I, se obtuvo de la expresión oral en lengua quechua, después de la aplicación de la estrategia de diálogo para desarrollar la capacidad comunicativa en lengua quechua, para ello se recogió los resultados en el pretest y la postest. La muestra estuvo constituida por 65 estudiantes, en la expresión oral en lengua quechua, en el pretest se obtuvo que 39 estudiantes que representa el 60%, se ubican en la escala de valoración cualitativa de “inicio”; luego de la aplicación de la estrategia diálogo, en la postest, se obtuvo que 13 estudiantes que representa el 20% se ubica en escala de valoración de “inicio”. De la misma manera, en la expresión oral en lengua quechua, el pretest se obtuvo que 16 estudiantes que representa el 25%, se ubican en la escala de valoración cualitativa de “proceso”; luego de la aplicación de la estrategia diálogo, en la postest, se obtuvo que 35 estudiantes que representa el 54% se ubica en escala de valoración de “proceso”. Asimismo, en la expresión oral en lengua quechua, en el pretest se obtuvo que 10 estudiantes que representa el 15%, se ubican en la escala de valoración cualitativa de “logro”; luego de la aplicación de la estrategia diálogo, en la postest, se obtuvo que 17 estudiantes que representa el 26% se ubica en escala de valoración de “logro”.

Rodríguez (2012), en su investigación titulada “Las prácticas pedagógicas basadas en el enfoque comunicativo funcional y su incidencia en las habilidades comunicativas desde la percepción de los docentes. Un estudio de caso”, para optar el grado de magíster en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegusigalpa-

Honduras, siendo el objetivo general de la investigación: Analizar el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes del 2° grado del centro de Educación Básica Jorge J. Larach, a partir de las prácticas pedagógicas basadas en el enfoque comunicativo funcional. En la investigación se llegó a las siguientes conclusiones: La mayor parte de los docentes están intentando implementar en las aulas el enfoque comunicativo funcional; sin embargo, aún existen algunos que se aferran a modelos tradicionales de enseñanza.

En la tabla y gráfico 4, el total de la muestra es 65 estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, en la competencia comunicativa de producción de textos, se recogió los siguientes resultados. En el pretest, 30 estudiantes obtuvieron en la escala de valoración cualitativa de “inicio”, que representa el 46%; en el postest 10 estudiantes se ubican en la escala de valoración cualitativa de “inicio” que representa el 15%. Así mismo, en el pretest, 15 estudiantes, en la escala de valoración cualitativa de “proceso”, que representa el 23%; en el postest, 18 estudiantes se ubican en la valoración cualitativa de “proceso” que representa el 28%. De la misma manera, en el pretest, 16 estudiantes, en la valoración cualitativa de “logro destacado”, que representa el 24%; en el postest, 27 estudiantes se ubican en la valoración cualitativa de “bueno” que representa el 41%.

En consecuencia, existe suficiente evidencia para decir, que la estrategia de diálogo influye positivamente en la producción de textos escrito en la lengua quechua, realizando una comparación progresiva de la aplicación de la indicada estrategia, podemos evidenciar en la valoración cualitativa “proceso y logro destacado” sumados ambos en el pretest fue de 53%, mientras con la aplicación de la estrategia y valorado en el postest fue de 69%; es decir, mejoró en un 16% la producción de textos en quechua. Los estudiantes en la producción de textos incluyen los elementos del texto narrativo: personajes, lugar, tiempo y narrador.

Considera la estructura del texto narrativo: inicio, nudo y desenlace. Escribe con coherencia según la estructura del texto, los elementos del texto. Respeta las reglas de la escritura de la lengua quechua a nivel fonológico. De tal manera, queda demostrado la hipótesis específicas.

García (2008), realizó en su investigación titulado “Competencias comunicativas en maestros en formación”, tiene como objetivo, conocer cuáles son las habilidades comunicativas que se trabajan en el proceso de formación de los futuros maestros. La investigación presenta como hipótesis general que la competencia comunicativa de los futuros maestros no es uno de los contenidos que se trabaja sistemáticamente en la carrera. El diseño de la investigación es transversal, por ser el adecuado con el tipo de investigación por encuesta. Como muestra se ha tomado a todos los alumnos que cursan el primer y último grado de magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada y también al profesorado que imparte docencia de Magisterio en el mismo centro. La técnica considerada para la investigación ha sido el muestreo aleatorio. La conclusión que obtuvo esta investigación es que hay una gran distancia entre las necesidades comunicativas y lo que ofrece la formación inicial del profesorado en la facultad de educación, continúan, la habilidad comunicativa está lejos de contemplarse en la formación inicial o permanente del docente o futuro docente. Otra conclusión, es que no se contempla entrenamiento en competencias comunicativas a lo largo de la carrera del magisterio.

En la tabla y gráfico 5, el total de la muestra es 65 estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, en la competencia comunicativa en la comprensión de textos, se recogió los siguientes resultados. En el pretest, 29 estudiantes obtuvieron en la escala de valoración cualitativa de “inicio”, que representa el 44%; en el postest

12 estudiantes se ubican en la escala de valoración cualitativa de “inicio” que representa el 19%. Así mismo, en el pretest, 21 estudiantes, en la escala de valoración cualitativa de “proceso”, que representa el 33%; en el postest, 22 estudiantes se ubican en la valoración cualitativa de “proceso” que representa el 33%. De la misma manera, en el pretest, 15 estudiantes, en la valoración cualitativa de “logro destacado”, que representa el 23%; en el postest, 31 estudiantes se ubican en la valoración cualitativa de “bueno” que representa el 48%.

Por tanto, se infiere, que existe suficiente seguridad para indicar, que la estrategia de diálogo influye positivamente en la comprensión de lectura de textos escrito en la lengua quechua, realizando una comparación progresiva de la aplicación de la indicada estrategia de diálogo, podemos demostrar en la valoración cualitativa “proceso y logro destacado” sumados ambos en el pretest fue de 56%, mientras con la aplicación de la estrategia y valorado en el postest fue de 81%; es decir, mejoró en un 25% en la comprensión de lectura en textos en quechua. Lo que podemos manifestar, que los estudiantes sí comprenden los textos escritos en quechua como: identificar los personajes, lugar, tiempo y narrador. Identifican la idea principal y secundario, puede inferir el título del cuento leído, infieren datos que no aparecen explícitos en el texto, valoran el contenido del texto, etc. Por consiguiente, queda demostrado la hipótesis específica tres.

Gonzales (2012), el trabajo de investigación que realizó tiene como título “Teorías implícitas de docentes del área de comunicación acerca de la comprensión lectora”. Esta investigación tuvo como objetivo general “Identificar las teorías implícitas acerca de la enseñanza de la comprensión lectora de los docentes del área de Comunicación de una institución educativa privada de Lima Metropolitana”. La investigación concluyó: Se ha identificado la presencia de tres teorías implícitas en los cinco docentes investigados. En tres de ellos, se encuentra una

correspondencia entre sus representaciones y la Teoría de la comprensión lectora entendida como «proceso de transferencia de información» que se identifica con la «Teoría implícita reproductiva». Las representaciones encontradas muestran una consistencia tanto en sus afirmaciones como en los supuestos básicos las que subyacen, continuando con las conclusiones de la investigación tenemos: En uno de los casos se ha identificado la «teoría implícita interpretativa», no solo porque hay una correspondencia entre sus representaciones y la «Teoría interactiva» de la comprensión lectora; sino porque, en este caso, entre las afirmaciones y supuestos básicos se incorpora al docente como factor causal. Mostrando el carácter pragmático (uso y aplicación) que caracteriza a las teorías implícitas, en particular a la interpretativa. Por último, se ha identificado, en un solo caso, la «teoría implícita crítica valorativa» que está relacionada con la «Teoría transaccional de la comprensión lectora». Por último, se concluye, que hay un predominio de la «Teoría implícita reproductiva», que está asociada con la «Teoría de la transferencia de la información», sobre la «Teoría implícita interpretativa» y la «Teoría implícita crítica valorativa». Predominio que se manifiesta en los propósitos y las estrategias que manifiestan en sus representaciones implícitas los docentes estudiados. En consecuencia, realizando una valoración conjunta de las capacidades comunicativas en la lengua quechua, podemos afirmar que la estrategia de diálogo influye positivamente en el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua quechua. En la expresión oral, produce de manera coherente diversos tipos de textos orales, según su propósito comunicativo, de manera espontánea o planificada. En la producción de textos en la lengua quechua, el estudiante construye textos con coherencia, cohesión, adecuación y corrección ortográfica de acuerdo a las reglas de escritura de lengua quechua. El estudiante ha desarrollado la competencia de la comprensión de la lectura en los tres niveles: literal, inferencial y crítico.

## Agradecimiento

Nuestra gratitud a la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, por el apoyo financiero para reorientar nuestro trabajo como docentes del área de Quechua.

## Referencias bibliográficas

Cerrón-Palomino R. (2003). *Lingüística quechua*. Cuzco: Limacpampa Grande.

Dirección Regional de Educación Ayacucho (2016). *Proyecto Educativo Regional Ayacucho PER-A del 2006 al 2021*. UNICEF. Ayacucho.

Escobar, Alberto (1976): *Gramática quechua Ancash- Huailas de Gary J. Parker*. Edición IEP, Ministerio de Educación, Lima-Perú.

García, L. (1986). *Lengua I*. IRA. EDICIÓN. Lima.

Gonzales, M. (2012) tesis *Teorías implícitas de docentes del área de comunicación acerca de la comprensión lectora*. Recuperado 8 de abril de 2019.  
<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/1683>.

Grosjean, F. (1992) Bilingüe La persona del bicultural en el oído en el Mundo sordo. *El Idioma de la señal Estudia*, v. 77, pág. 307-320

Hernández, R (2010). *Metodología de la investigación*. 5ta edición. México: Mc Graw Hill editores.

Ortí, C. (1988) *Bilingüismo y desarrollo cognitivo*. Palma de Mallorca: ICE de la Universitat de les Illes.

Real Academia Española. (2001). 22ª edición. Recuperado de:  
<http://www.rae.es/rae.html>

Rodríguez, L. (2012) tesis “las Practicas pedagógicas basadas en enfoque comunicativo funcional y su incidencia en las habilidades comunicativas, desde la percepción de los Docentes. Recuperado 8-3-2019  
<file:///C:/Users/LUIS/Downloads/las-practicas-pedagogicas-basadas-en-el-enfoque-comunicativo-funcional-y-su-incidencia-en-las-habilidades-comunicativas-desde-la-percepcion-de-los-docentes-un-estudio-de-caso.pdf>

Zariquiey R. y Córdova, G. (2008): Qayna, kunan, paqarin. Una introducción práctica al quechua chanca. PUCP, primera edición, Lima.

# LA FIESTA PATRONAL “SANTIAGO APÓSTOL” DE ONGOY, UNA TRADICIÓN ENDOCULTURAL Y ETNOEDUCATIVA

Víctor Gedeón Palomino Rojas  
Departamento Académico de Lenguas y Literatura  
Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga  
victor.palomino@unsch.edu.pe

## Resumen

El trabajo tuvo como objetivo fundamental identificar procesos y prácticas asociadas a la tradición endocultural y etnoeducativa de la fiesta patronal Santiago Apóstol del distrito de Ongoy, provincia de Chincheros, departamento de Apurímac.

Metodológicamente, el tipo de investigación fue exploratoria de corte cualitativo y método etnográfico. La población estuvo conformada por el universo andino de Ongoy; la muestra, por 05 cargontes, 20 feligreses y 15 visitantes. Las técnicas e instrumentos de acopio de datos fueron a) la observación participante – diario de campo, b) entrevista – guía de entrevista.

Los resultados se resumen en las siguientes conclusiones: a) la fiesta patronal del patrón Santiago Apóstol de Ongoy presenta variadas formas de educación endocultural y convivencia intercultural, pues el ongoíno desde sus primeros años de vida va internalizando los modelos y pautas de comportamiento del grupo religioso de su pertenencia, de manera consciente e inconsciente, b) los contenidos de enseñanza y aprendizaje endoculturales durante las fiestas del patrón Santiago Apóstol en el distrito de Ongoy y en el barrio de Comunpampa son: la

música y canto, cuentos y leyendas, celebraciones, gastronomía, idioma quechua y costumbres, los mismos que son similares en forma, aunque se torna cada vez más violenta y mundana, c) la tradición endocultural de la fiesta Santiago Apóstol permanece cambiando con efectos positivos y negativos que la acompañan en un contexto de interculturalidad de hecho, d) la tradición etnoeducativa positiva de la fiesta Santiago Apóstol se mantendrá cuando se sistematice e incorpore en la implementación del currículo de la educación intercultural bilingüe del distrito.

**Palabras clave:** Fiesta patronal, tradición endocultural, tradición etnoeducativa.

### **Abstract**

The main objective of the work was to identify and explain the endocultural and ethno-educational Santiago Apóstol patron saints day celebrations, at the Ongoy district Chincheros province, department of Apurímac.

Methodologically, the type of research was exploratory qualitative and the ethnographic method was used. The population was conformed by the Andean universe of Ongoy; The sample, for 05 *cargantes*, 20 parishioners and 15 visitors. The techniques and instruments for data collection were a) participant observation - field diary, b) interview - interview guide.

The results are summarized in the following conclusions: a) the Ongoy's Santiago Apóstol patron saints day celebrations presents various forms of endocultural education and intercultural coexistence, as well as the beginning of his first years of life, internalizing the models and behavior patterns of the religious group. of their belonging, in the conscious and unconscious way, b) the contents of endocultural teaching and learning

during the Santiago Apóstol celebrations in the district of Ongoy and in the Comunpampa neighborhood are: music and singing, stories and legends, celebrations, gastronomy c) the endocultural tradition of the Santiago Apóstol celebrations is changing with the positive and negative effects that accompany a companion in a context of interculturality in fact, d) the positive ethno-educational tradition of the Santiago Apóstol celebrations will be maintained when systematize and incorporate in the implementation of the district's bilingual intercultural education curriculum.

**Keywords:** Patron saints day celebrations, endocultural tradition, ethno-educational tradition.

### Introducción

“La fiesta patronal “Santiago Apóstol” de Ongoy, una tradición endocultural y etnoeducativa” es una investigación que se presenta bajo los marcos teóricos de la aculturación, la endoculturalidad, la etnoeducación, la tradición, entre otras teorías.

Según la Enciclopedia Definista (2014), la **endoculturación** viene del griego: ἐνδο [endo], 'dentro' + en latín: cultūra, 'cuidado' + en castellano: ción, 'acción', llamada también enculturación; es una experiencia de aprendizaje parcialmente consciente y parcialmente inconsciente, a través de la cual la generación de más edad invita, induce, enseña y obliga a la generación más joven.

En esta investigación, se entiende por endoculturación al proceso por el cual la generación más antigua del distrito de Ongoy transmite sus formas de pensar, conocimientos, costumbres y reglas a la generación más joven (niños, adolescentes y jóvenes).

Para Cantor (2009), la **etnoeducación** es un concepto polisémico,

pues se puede tautologizar desde la perspectiva política, cultural, territorial, intercultural e identitaria en torno a la pertenencia étnica. En este trabajo se concibe como la educación cotidiana e informal del pueblo a su pueblo, una educación que avanza hacia el reconocimiento y la vinculación de la etnia ongoína y sus particularidades en el sistema educativo, el cual responde a su vez a una estructura mayor, ideológica, epistemológica, económica y políticamente direccionada por otros grupos humanos.

Los pueblos andinos, como Ongoy, son creyentes católicos que demuestran su fe a través de grandes fiestas en las que participan la mayoría de sus pobladores. Cada año, desde el 23 al 29 de julio, se festeja el patrón Santiago Apóstol con participación de los pobladores y visitantes; estas actividades son parte importante de la identidad cultural y esencia del pueblo ongoíno; sin embargo, la forma en que se lleva a cabo dicho festejo puede considerarse como negativo por el consumo del alcohol, la inseguridad, conductas de violencia, maltrato del animal vacuno, descuido de los hijos, entre otros.

En la fiesta patronal de Ongoy (también del barrio Comumpampa) se ofrecen castillos con fuegos pirotécnicos, se contratan bandas de viento, músicos y orquestas para dar la serenata y amenizar la festividad del patrón Santiago Apóstol durante los siete días, incluidas las corridas de toros que se acuan por las fiestas patrias. Se organizan bailes por las noches para recibir a los visitantes de otros pueblos, a quienes hay que ofrecerles bebidas variadas, desayuno, comida o cena; según sea el caso. En la víspera y el día central se ofrecen misas con participación masiva de la población e invitados. En el atrio de la Iglesia se presentan a los grupos musicales en la víspera. Alrededor de la iglesia se ofrece el “calentado” (té con pulcaíno o cañazo). Los días de corrida de toros se vive con euforia y miedo; no faltan los puestos de comida y bebida. Por las tardes se organiza el “Toro velay” (velada del toro), que es

amenizado por otra banda o músicos.

En cada una de las casas del pueblo, los dueños preparan el desayuno y las comidas típicas (caldo de gallina, chicharrones, arroz con pollo, cuy chactado, tamales, upitu, tiqti, patachi, tortillas, refrescos y bebidas alcohólicas) para recibir a sus invitados. Las señoras, regularmente, permanecen en sus hogares para atender a la visita; mientras que los jóvenes y niños, por lo general, salen solos a la fiesta de la víspera y a la quema del castillo. La gente asiste porque hay fácil acceso a bebidas alcohólicas. Es muy común que, al son de los grupos folklóricos o las bandas de músicos, los asistentes bailen, conversen y hasta discutan porque hay escasa o nula presencia policial. No faltan las riñas entre los alcoholizados o los heridos por los toros, a tal extremo de enviarlos al hospital e incluso perder la vida.

Coincidiendo con Angrosino (2012), la etnoeducación ongoína es un proceso educativo complejo porque las festividades son espacios de enfrentamiento de dos culturas con un mismo sujeto, es en sí mismo confuso. Su complejidad se debe a que el andino se ubica entre la cultura mayoritaria y la tradicional, con principios que se contraponen y valores que contrastan.

El hecho de que existan dos culturas genera conflicto sobre cuál es el modelo que en realidad se debe impartir a los ongoínos. Por un lado, se encuentra al ongoíno nativo, andino de determinadas comunidades, quien recibió su formación con ciertas pautas etnoeducativas y se ha dado cuenta que esto no le ha sido muy útil para alcanzar mayores progresos.

La etnoeducación ongoína consta de aspectos de enseñanza de los mayores y aprendizaje de los menores (endoculturalidad); este proceso ocurre durante las fiestas de Santiago Apóstol, que supone la conservación de la tradición religiosa del escenario local del distrito de

Ongoy y el barrio de Comunpampa, ubicados en la provincia de Chincheros, departamento de Apurímac.

La investigación tuvo como objetivos específicos:

- a) Identificar las características de las fiestas patronales de Santiago Apóstol y las variadas formas de educación endocultural y convivencia intercultural, sin que ello represente un rezago social.
- b) Identificar los contenidos de enseñanza y aprendizaje endoculturales durante las fiestas del patrón Santiago Apóstol en el distrito de Ongoy y en el barrio de Comunpampa y comparar temporalmente.
- c) Discriminar los procesos de cambio endocultural y etnoeducativo propios de las comunidades ongoínas en el marco de la interculturalidad.
- d) Identificar y proponer las prácticas etnoeducativas positivas que ocurren en la fiesta del patrón Santiago Apóstol del distrito de Ongoy para la educación intercultural bilingüe escolar.

### **Material y métodos**

La investigación se desarrolló en la UNSCH durante el año 2018.

Metodológicamente, como señala Hammerley (1994), es un estudio cualitativo y etnográfico, un estudio personal de primera mano de los asentamientos locales del distrito de Ongoy y el barrio de Comunpampa, sociedades de pequeña escala y relativamente aisladas, con economías y tecnologías simples. En este escenario nos enfrentamos a una población restringida y adoptamos una estrategia de libre acción para la recopilación de datos, desplazándonos de un lugar a

otro y de un sujeto a otro para conocer la totalidad y la interrelación social. El resultado obtenido proporcionó una base para las generalizaciones sobre el comportamiento humano en la vida religiosa y educativa de la comunidad.

Las técnicas e instrumentos de recolección de datos fueron:

### 1) Técnicas

- \* Observación participante: Para recoger la información se usó la técnica de observación participante, puesto que el investigador fue parte del sujeto y objeto de estudio.
- \* Entrevista: Para registrar las respuestas de los cargontes, feligreses y visitantes.

### 2) Instrumentos

- \* Para la técnica de la observación participante se utilizó el diario de campo.
- \* Para la técnica de la entrevista, la guía de entrevista.

## Resultados y discusión

La fiesta patronal Santiago Apóstol de Ongoy se festeja el 24, 25 y 26 de julio de cada año. El 21 de junio es el aniversario del distrito y se festeja con una fiesta deportiva, feria agropecuaria con estímulos para los mejores productores, desfile cívico escolar y misa para toda la población, igualmente las fiestas tradicionales de los carnavales. Estas fiestas constituyen la ocasión propicia para la práctica de las diferentes manifestaciones culturales.

Las entrevistas y los diarios de campo dan cuenta de los hitos secuenciales que atraviesan Tayta Santi y los cargontes o cargoyuq (personaje del «sistema de cargos», que consiste en asumir el costo y la organización de la fiesta del patrón Santiago Apóstol para que haya un

buen desarrollo de esta fiesta patronal):

*“Antes de la fiesta, más o menos en el mes de marzo o abril, el cargonte invita a la comunidad a participar de la “yanta minka” (hacer leña con apoyo colectivo) o actividad popular de apoyar al cargonte en el leñado para cocinar en la fiesta”*

*(cargonte del año 2005)*

*“Es una actividad bonita, que nos recuerda a la minka de los incas. Se trabaja haciendo leña de manera divertida. Ahí participan mujeres y varones, jóvenes y niños en el leñado, en el traslado de las ramas a la casa del cargonte del año. Lo bonito es que trabajas como jugando, bebiendo chicha, pulcaíno, comiendo. A veces recordamos los juegos que hacíamos como niños, como el “sacha pilay”.*

*(feligrés)*

La secuencia de los hechos de la festividad lo complementaron los demás informantes, cuyas similitudes se han transcrito:

*“Después del “yanta minka” viene el “yuyachikuy”; esto consiste en hacer recordar a las personas que se ofrecieron en el cargo del año pasado para que cumplan con sus ofrecimientos. El “yuyachikuy” ahora ya lo hacen con una tarjetita, a veces acompañado con algoito”.*

*(cargonte de 2010)*

*“El año anterior, en la ceremonia después de la procesión, los que desean colaborar al cargonte del año siguiente, se ofrecen regalar una vaca, un toro, un chancho, un saco de*

*azúcar, una docena de cohetes, bombardas, castillos, una arroba de jora, una cuartilla o arroba de pulcaíno, en fin, lo que quieran. Todos esos ofrecimientos tienen que recordarlos el cargonte y su familia en este año. El ofrecimiento solo es un ayni, es decir, si yo te ayudo este año ofreciéndome darte un castillo, cuando yo haga el cargo otro año, tú vas a ofrecerte lo mismo que yo o algo mejor o de mayor precio. Así es aquí”.*

*(cargonte de 2015)*

*“Los primeros días de junio, el cargonte y su familia ya se preparan para la fiesta central, asegurando con qué ofrecimientos efectivos cuentan, qué comidas y bebidas ofrecerán y así sucesivamente. Últimamente, los cargontes son ongoínos que radican en otras ciudades como Andahuaylas, Ayacucho, Lima, Cusco ... Ellos se instalan una semana antes de la fiesta y hacen sus preparativos”.*

*“La fiesta misma se lleva a cabo con una programación especial que publica el cargonte: recepción de los donantes, vaca “nakay” (degollar vacas), recepción de las bandas u orquestas; en la víspera: arreglo del trono de Santiago Apóstol, cambio de vestido del santo, misa en la iglesia, ponchada, presentación de grupos musicales, quema de castillos y bombardas en plaza de armas de Ongoy y en la iglesia del barrio de Comunpampa. Ahí bailan y beben al compás de las bandas y grupos musicales”.*

*(cargonte de 2005)*

*“El día central, que es el 24 de julio en Ongoy y el 26 de julio*

*en Comunpampa, los cargontes ofrecen un suculento desayuno al pueblo; luego se elaboran las alfombras; a continuación, viene la misa en honor al patrón Santiago Apóstol celebrada por los párrocos; inmediatamente se lleva a cabo la procesión del Santo Patrón Santiago Apóstol por las principales calles del pueblo”.*

*(cargonte de 2017)*

*“Cuando el Santo vuelve a la puerta de la iglesia, se produce la ceremonia de transferencia de la banda del cargonte actual al del próximo año. A veces postulan varias personas para ser cargontes, pero se prefiere según el parecer y los acuerdos entre ellos. En este acto, los presentes se ofrecen donar al nuevo cargonte y los ofrecimientos se anotan y firman en un libro de actas”.*

*(cargonte de 2008)*

*“Al son de la banda de músicos, el cargonte saliente ofrece un gran almuerzo a todos los participantes. Para este día han donado las vacas y demás comestibles. A continuación, llega el gran baile social amenizado por grupos contratados, que vienen de Andahuaylas, Chincheros, Ayacucho, a veces de Huancayo o Lima”.*

*(cargonte de 2017)*

*“Ese mismo día, en la noche, han aumentado el “Toro velay”, que es amenizado por músicos”.*

*(feligrés)*

Algunas transcripciones reiteran abundante información subsumida en los textos anteriores:

### **Informante 1 (feligrés)**

*Desde el 23 de julio llegan a Ongoy, a la fiesta de Santiago, ongoínos residentes en otros pueblos y visitantes turistas nacionales y extranjeros. Tayta Santi es la fiesta patronal del distrito de Ongoy y sus barrios (Comunpampa, por ejemplo).*

### **Informante 2 (feligrés de Comunpampa):**

*La fiesta se inicia en Ongoy desde el 23 de julio en la plaza principal del distrito. A veces la fiesta comienza con el “yanta minka” (hacer leña con ayuda colectiva) parten los moradores con sus herramientas a la casa del cargoyuq.*

### **Informante 3 (visitante)**

*El festival se realiza de generación en generación desde el 23 de julio hasta el 29 de julio. Una de las actividades más destacadas es la corrida de toros y la procesión comunal. El lugar central para la reunión es en Ongoy y la otra en Comunpampa.*

### **Informante 4 (visitante)**

*Los pobladores celebran durante tres días, el 25, 26 y 27) de julio, la fiesta de Santiago Apóstol, con alegría, bombardas, procesiones, castillos, presentaciones musicales, etc. La gente acompaña a la procesión y se arrodillan, incluso mucha gente espera la bendición de la imagen.*

### **Informante 5 (Feligrés)**

*Además, se da la tradicional misa y la procesión por las calles principales de Ongoy, la fiesta se inicia el 23 hasta el 29 de julio.*

**Informante 6 (visitante)**

*Finalmente, para la festividad llega gente de todas partes de diversas regiones, buscando algo significativo, por conocer el lugar y vivir la tradición e incluso vienen visitantes de afuera para compartir de las festividades, sea por lo que fuera están en Perú.*

**Informante 7 (cargonte)**

*En Ongoy, durante los últimos años, se ha incorporado el “*туру velay*”: se prepara la víspera del 25 de julio, una mesa para el velorio, donde se coloca la imagen de Santiago Apóstol sobre un adorno de paja de ichu y huaylla o en el piso; asimismo se trae un toro o toros enlazados, y previo pago de coca al cerro o cerros, se prenden velas hasta altas horas de la noche.*

**Informante 8 (visitante)**

*En la víspera de Santiago Apóstol de Comunpampa, los cargontes arreglan al Santo, se sirven aguardiente, “*el pulcaíno*”, ponche y otras bebidas; asimismo hay presentaciones musicales, las bandas, etc. La celebración inicia en ese momento. Las personas bailan, comen y beben al compás del *pulcaíno* (aguardiente hecho en Pulcay) o de las orquestas y bandas.*

Los diarios de campo también complementan la información que proporcionaron los entrevistados.

Parfraseando a Mahecha (2015), al concluir el proceso de indagación sobre la tradición endocultural y etnoeducativa en las fiestas de Santiago Apóstol, se ha encontrado, que los pobladores de mayor edad de Ongoy y Comunpampa invitan, inducen, enseñan u “obligan” a la generación más joven y a los foráneos visitantes a: aprender las vivencias, observar y compartir costumbres, conocimientos, etc. propias del pueblo ongoíno y comunpampino. Por ejemplo:

La lúdica andina y los juegos quechuas que ocurren en la **yanta minka** (leñado comunal) muestran enormes beneficios inherentes a la actividad recreativa de los niños y niñas del espacio andino como son: la alegría, las formas sanas y socialmente aceptadas de explorar las propias posibilidades y de descubrir el mundo de su entorno, las oportunidades de conocerse a sí mismos y a los otros, la libertad de expresión, el placer de creación y, esencialmente, el desahogo de dificultades emocionales, de sentimientos confusos, de temores y fantasías, de conflictos y de agresividad, en situaciones donde no existe el temor a la reprobación del adulto, etc. La **yanta minka** nos remite a los juegos quechuas como: **sacha pilay** (talado de árboles), **watuchi** (adivinanza), **mallki** (ritual con hoja de coca), **qachwa** (danza), **iray** (trillar), etc.

Los ongoínos y comunpampinos mayores, consciente o inconscientemente, invitan, inducen, enseñan u “obligan” a la generación más joven y a los foráneos visitantes de la fiesta del Tayta Santiago a conocer y aprender canciones y música del folklore de estos pueblos (etnomusicología), puesto que, en las noches, los aficionados de música folklórica deleitan a los visitantes con canciones propias de Ongoy y Comunpampa (ongoinita, Comunpapa, tierra mía, etc.).

Quienes leen los afiches de programación de la fiesta Santiago Apóstol, encuentran expresiones como: Aqa puñuchiy (hacer dormir a la chicha), waka nakay (degollar ganado), watakuy (arreglo de andas), ponchada, coca macho, té piteado, chairo (comida típica), turu velay (velada del toro), sacha kuchuy (tala de árboles), yanta minka, ayni, etc., indagan y aprenden en qué consiste cada expresión. Este es un proceso de endoculturación.

La etnoeducación es tan antigua como estrategia de aprendizajes y proyectos de vida social en las comunidades indígenas existentes en el país. Los ongoínos deberían sentirse más orgullosos con los aportes de

los pueblos ancestrales que aportan a la educación actual, fundamentalmente intercultural; igualmente, la cultura hispana apropiada por el andino contribuye a la identidad cultural ongoína, que no es nada fosilizada, sino cambiante en el tiempo.

Coincidiendo con Pulido y Prados (1992), es indiscutible, que la visibilización de la pedagogía indígena ongoína es cada vez más tangible. Como señala Palomino (2000), la educación intercultural bilingüe (EIB) ha diseñado un programa de etnoeducación como parte de la política educativa del Perú; sin embargo, la etnoeducación ongoína aún es invisible porque no se materializa de manera general en el currículo de las instituciones educativas del distrito.

La tradición endocultural y etnoeducativa de la fiesta patronal de Ongoy está orientada al etnodesarrollo, que se entiende como la perspectiva de progreso del ongoíno partiendo de la visión autónoma de las comunidades con las que cuenta, de su historia, sus valores y sus metas; se potencian las particularidades de cada escenario, las culturales ancestrales y territoriales de diferentes grupos sociales del distrito.

La etnoeducación se da en todos los campos de la vida del hombre andino; en las fiestas patronales de Santiago Apóstol se percibe en:

- a) **La música y canto:** Los días 23 al 29 de julio, las fiestas religiosas y culturales nos dejan apreciar las supervivencias musicales quechuas en las danzas, cantos, instrumentos, etc. que conviven con las hispanas y de otras procedencias. Por ejemplo: en la “yanta minka” se disfruta del violín andino, el tambor, el bombo y la música suigéneris con un ritmo poco común. Quienes asistimos a estos eventos aprendemos algo de ello. Otros ritmos y cantos populares son: la cumbia, la chicha, el Huaylas, el Santiago, villancico, etc. que también forman parte del aprendizaje y enseñanza.

- b) Cuentos y leyendas:** Entre los cuentos y leyendas más sobresalientes, que se narran entre los grupos nocturnos, se encuentran: a) los cuentos de qarqachas, de condenados, de animales, etc., b) la leyenda de Anori, que narra el origen de esta laguna a partir de un pueblo hereje que desconoce a Dios y como castigo se inunda con una lluvia de candela y se convierte en laguna, c) los chistes quechuas, etc. Estas historias son narradas y aprendidas en los días festivos de convivencia interfamiliar e intercultural.
- c) Celebraciones:** Entre las celebraciones populares más importantes están: a) la fiesta de Santiago Apóstol, b) la corrida de toros, c) el baile social, d) waka markay, etc. Los niños, jóvenes y visitantes observan, participan y aprenden estos contenidos, es decir, los mayores, consciente o inconscientemente, van educando (etnoeducación).
- d) Gastronomía:** Los platos tradicionales y la bebida del pueblo ongingo se lucen en las fiestas del Tayta Santi: a) chicharrón, un plato sabroso de chanco serrano y chusco, lo más agradable que se haya comido en materia de chicharrón, b) lawa, un plato típico hecho en base a maíz molido, quesillo, payqu, etc., d) el pulcaíno, aguardiente especial elaborado en la localidad de Pulcay, etc. La gastronomía también es objeto de enseñanza y aprendizaje en la fiesta de Tayta Santi.
- e) Idioma quechua:** La cultura quechua, vestigio del protoquechua, también se enseña y aprende en la fiesta patronal de Tayta Santi. El quechua puro ya no existe. A través del tiempo se ha mezclado con otras lenguas, principalmente, con el castellano y se ha hibridizado, convirtiéndose en lo que Arguedas llamaría “quechuañol”. Los foráneos y los menores aprenden mínimamente dos palabras entre

los días festivos de Tayta Santi.

- f) **Costumbres:** Las costumbres como el “aqa puñuchiy”, “yanta minka”, “waka nakay”, cargoyuq, turu pukllay, etc. son también temas de enseñanza y aprendizaje durante la festividad de Santiago Apóstol.

*La contrastación de las diferentes fiestas de Santiago Apóstol en el Perú y el mundo es una clara muestra del sincretismo cultural. La mezcla de la fiesta andina ongoína con el santo patrón de España es una de las celebraciones más representativas del distrito. Ahí las personas consiguen desahogarse, desfogarse, reunirse, recrearse, reanimarse, alegrarse, reírse, contentarse, involucrarse y salir de sus rutinas, pero también participar de la endoculturación y etnoeducación.*

Coherente con los objetivos, las **conclusiones** son:

- a) Los datos obtenidos del investigador, los cargontes, vecinos notables y visitantes precisan que, la fiesta del pueblo Santiago Apóstol de Ongoy presenta variados procesos y prácticas asociadas a la tradición endocultural y etnoeducativa a través de la convivencia intercultural, como la promoción del respeto entre culturas coexistentes en la festividad, la percepción de la diversidad como un valor inter y etnoeducativo, el incremento de la equidad educativa y una mejor comunicación en la convivencia, donde el ongoíno desde sus primeros años de vida va internalizando los modelos y pautas de comportamiento del grupo religioso de su pertenencia y de los otros.
- b) Los contenidos de enseñanza y aprendizaje endoculturales durante las fiestas del patrón Santiago Apóstol en el distrito de Ongoy y el

barrio Comunpampa son: la música y el canto, los cuentos y leyendas, las celebraciones, las historias, la gastronomía, el idioma quechua, la agricultura, las costumbres, etc. Las fiestas de ambos pueblos son similares en forma, aunque se torna cada vez más violenta y mundana.

- c) La tradición endocultural y etnoeducativa de la fiesta Santiago Apóstol de Ongoy permanece cambiando con efectos positivos y negativos que la acompañan en un contexto de interculturalidad de hecho. Muchos elementos endoculturales y etnoeducativos tradicionales, que se representaban en las fiestas, se extinguieron (wawa pampay, warmi urquy, waka astay, etc.).
- d) Según los informantes, la tradición endocultural y etnoeducativa positiva de la fiesta Santiago Apóstol se mantendrá cuando se sistematice e incorpore en el currículo local de educación intercultural bilingüe del distrito de Ongoy.

### **Agradecimientos**

A la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, por el apoyo financiero, asimismo por promover y mantener un régimen de investigación con pertinencia socioambiental y con exigencia de originalidad y calidad según los estándares internacionales.

Al pueblo de Ongoy (con sus cargontes, feligreses y visitantes), por ser actores y partícipes de la presente investigación.

## Referencias bibliográficas

- ANGROSINO, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata.
- CANTOR, M. (2009). *La etnoeducación como herramienta para la convivencia y el desarrollo social*. Bogotá.
- ENCICLOPEDIA GENERAL – Definista (2014). *Conceptos básicos: Endoculturación*. Recuperado en <http://conceptodefinicion.de/endoculturacion/>
- HAMMERSLEY, M. y ATKISON, P. (1994) *Etnografía. Métodos de Investigación*. Paidós.
- MAHECHA, P. (2015). *Endoculturación ambiental*. Universidad Católica de Colombia, Facultad de Diseño
- PALOMINO, G. (2000). *Educación intercultural bilingüe para el universo andino*. Huamanga: UNSCH.
- PULIDO Y PRADOS (1992). *La investigación etnográfica como herramienta para comprender y transformar la acción psicopedagógica*.

# **ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA COMPRENSIÓN CRÍTICO-VALORATIVA DE DISCURSOS PERIODÍSTICOS EN LOS ESTUDIANTES DE LOS PLANTELES DE APLICACIÓN “GUAMÁN POMA DE AYALA”, 2019**

Édgar Saras Zapata, Federico Altamirano Flores  
Departamento Académico de Lenguas y Literatura  
Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga  
edgar.saras@unsch.edu.pe  
federico.flores@unsch.edu.pe

## **Resumen**

El objetivo del presente trabajo de investigación fue determinar la influencia de la aplicación de estrategias didácticas en el nivel de comprensión crítico-valorativa de discursos periodísticos en los estudiantes de los P.A. “Guamán Poma de Ayala”, 2019. Para ello, se precisa el acervo teórico conceptual, que pasó por un proceso de análisis, reflexión y contrastación permanente con los datos del diagnóstico. El tipo de investigación es experimental. El diseño es cuasiexperimental (la información fue recolectada a través de una evaluación de la comprensión crítico-valorativa de discursos periodísticos); el nivel es explicativo (se comprendió el porqué del bajo nivel de comprensión crítico-valorativa de discursos periodísticos y en qué condiciones se desarrolla). Finalmente, se determinó conclusiones importantes. Los resultados son los siguientes: Si contrastamos la evaluación pretest y posttest, respecto a la comprensión crítico-valorativa de discursos periodísticos, la diferencia de porcentaje de estudiantes en los diferentes aspectos de evaluación es notoria. En la evaluación pretest se encuentran en promedio en el nivel 4: malo (43%); nivel 3: regular (60%); nivel 2: bueno (23%) y el nivel 1:

excelente (23%), respecto al primer aspecto. En el mismo aspecto, en la evaluación posttest, el resultado es como sigue: nivel 4: malo es de 7%; nivel 3: regular es de 33%; nivel 2: bueno es de 53% y el nivel 1: excelente es de 37%. Estos datos estadísticos nos muestran cambio significativo en todos los aspectos. Los resultados son alentadores, debido a que el gran porcentaje de los estudiantes han superado la dificultad en la comprensión crítico-valorativa de discursos periodísticos.

**Palabras claves:** Comprensión crítico-valorativa de discursos periodísticos

### **Abstract**

The objective of the present research work was to determine the influence of the application of didactic strategies in the level of critical-evaluative understanding of journalistic discourses in the students of the P.A. "Guamán Poma de Ayala", 2019. For this, the conceptual theoretical heritage is required, which went through a process of analysis, reflection and permanent contrast with the diagnostic data. The type of research is experimental. The design is quasi-experimental (the information was collected through an evaluation of the critical-evaluative understanding of journalistic discourses); The level is explanatory (the reason for the low level of critical-evaluative understanding of journalistic discourses and under what conditions it develops) was understood. Finally, important conclusions were determined. The results are as follows: If we contrast the pretest and posttest evaluation, regarding the critical-evaluative understanding of journalistic discourses, the difference in the percentage of students in the different aspects of evaluation is noticeable. In the pretest assessment they are on average at level 4: bad (43%); level 3: regular (60%); level 2: good (23%) and level 1: excellent (23%), compared to the first aspect. In the same aspect, in the posttest evaluation, the result

is as follows: level 4: bad is 7%; level 3: regular is 33%; level 2: good is 53% and level 1: excellent is 37%. These statistical data show us significant change in all aspects. The results are encouraging, because the large percentage of students have overcome the difficulty in the critical-evaluative understanding of journalistic discourses.

**Keywords:** Critical-evaluative understanding of journalistic discourses

### **Introducción**

El presente trabajo de investigación tiene por título “Estrategias didácticas para la comprensión crítico-valorativa de discursos periodísticos en los estudiantes de los Planteles de Aplicación “Guamán Poma de Ayala”, 2019. Se sustenta en las nuevas necesidades de la era del conocimiento que dan lugar a nuevas motivaciones, fundamentalmente, en estrategias didácticas para la comprensión crítico-valorativa de discursos periodísticos. El objetivo consiste en determinar la influencia de la aplicación de estrategias didácticas en el nivel de comprensión crítico – valorativa de discursos periodísticos en los estudiantes del VII ciclo de Educación Secundaria de los Planteles de Aplicación “Guamán Poma de Ayala”, 2019.

Para el estudio se tomó en cuenta el trabajo de investigación titulado “Competencias para la comprensión de textos y el pensamiento crítico en nivel medio y universitario” de Hilda Difabio de Anglat (2005), quien concluye que las ayudas instructivas y estrategias didácticas para la promoción de la comprensión lectora que fue aplicado producen efectos objetivamente positivos en atención selectiva a las señalizaciones, organización coherente y cohesiva del texto, elaboración y macroprocesamiento, anticipación, inferencia y predicción, activación del conocimiento previo, resumen, formulación de autopreguntas, estrategias metacognitivas de planificación, monitoreo y revisión. El trabajo hace alusión a las competencias

lectoras, que todo estudiante debe desarrollar a cabalidad para desenvolverse eficazmente en la sociedad, en un mundo tan competitivo como el nuestro.

En el presente informe final de investigación, en concordancia a los objetivos propuestos y el cronograma de actividades, fundamentamos el marco teórico, material y método y los resultados de investigación a partir de la aplicación de estrategias didácticas para la comprensión crítico-valorativa de discursos periodísticos. Las estrategias didácticas para la promoción de la comprensión lectora producen efectos objetivamente favorables respecto a la organización coherente y cohesiva del texto, elaboración y macroprocesamiento, anticipación, inferencia y predicción, activación del conocimiento previo, resumen y formulación de preguntas.

Una de las razones que ha motivado el presente estudio fue la preocupación de haber diagnosticado estudiantes de los últimos grados de Educación Secundaria de los P. A. “Guamán Poma de Ayala” con dificultades en la comprensión crítico-valorativa de discursos periodísticos, y en su mayoría con problemas de rendimiento académico.

Consecuentemente, se aplicó diversas estrategias didácticas motivadoras como un mecanismo que guía el proceso de comprensión crítico-valorativa de discursos periodísticos en el ámbito de la educación básica. Esta investigación constituye una propuesta que permitirá a los estudiantes potenciar sus capacidades de comprensión inferencial y crítico-valorativa de textos y sus habilidades comunicativas. Para lograr los objetivos propuestos, se organizó y procesó la información bibliográfica referida al tema, motivo de investigación.

## Material y métodos

Para la presente investigación acudimos a fuentes de carácter documental y diferentes tipos de textos periodísticos, con la finalidad de poner a prueba la hipótesis y dar respuesta a las interrogantes; asimismo, se ha utilizado fuentes bibliográficas. Se han consultado, principalmente textos actuales sobre el tema de investigación; el análisis nos ha permitido comprender la esencia de las teorías vigentes.

Los métodos que se están utilizando son: el inductivo deductivo (método general) y el hipotético deductivo (método particular).

## Inductivo-deductivo

**Inducción.** La observación repetida de saberes propios en los estudiantes de nivel básico nos permitió obtener una conclusión: traen consigo recursos, medios, procedimientos, técnicas que en su cotidianidad es funcional. Por otro lado, para lograr la claridad del problema se ha operacionalizado las variables tratando de precisar las estrategias didácticas para la comprensión crítico-valorativa y las dimensiones de la validación de los saberes propios de los estudiantes.

**Deducción.** Nos permitió proponer generalizaciones y conclusiones válidas derivadas de las premisas, mediante la inferencia. Utilizamos datos confiables en el proceso; por lo que, las conclusiones que obtuvimos presentan una mayor solidez.

**Hipotético- deductivo.** Para la investigación se ha planteado una hipótesis principal: Si se aplica de manera pertinente las estrategias didácticas, entonces se eleva el nivel de comprensión crítico – valorativa de discursos periodísticos en los estudiantes de los P.A. “Guamán Poma de Ayala” 2019, sobre la base de los datos disponibles producto del diagnóstico y de la observación directa de los procesos de

enseñanza-aprendizaje.

No todos los datos obtenidos tuvieron el mismo peso en el proceso del diagnóstico. Hubo datos más confiables por su objetividad. Luego del proceso de análisis de los indicios recogidos, se procedió con el planteamiento de la hipótesis diagnóstica que permitió más adelante, explicar los hallazgos basados en la relación causa - efecto. En la etapa de refinamiento de la hipótesis se han propuesto estrategias didácticas para la comprensión crítico-valorativa de discursos periodísticos, que fue importante para el proceso de validación de los saberes propios de los estudiantes. Los datos del diagnóstico fueron interpretados, relacionando los hallazgos por su consistencia.

**Tipo de investigación.** Esta investigación corresponde al tipo aplicada; para Murillo (2008), recibe el nombre de “investigación práctica o empírica”, que se caracteriza por buscar la aplicación o utilización de los conocimientos adquiridos, a la vez que se adquieren otros, después de implementar y sistematizar la práctica basada en la investigación. El uso del conocimiento y los resultados de la investigación da como resultado una forma rigurosa, organizada y sistemática de conocer la realidad. Ratifica, Sierra (1988):

Las investigaciones aplicadas se orientan a resolver problemas; del mismo modo, se aprecia que la investigación se orienta al conocimiento de una realidad compleja en una situación espacio-temporal. Por su carácter es cuantitativa ya que se trata de una investigación, cuyos datos serán cuantificados y llegaremos a generalizaciones” (p.43).

**El nivel** de investigación fue descriptivo, porque nos permitió revelar la influencia de estrategias didácticas para la comprensión crítico-

valorativa de discursos periodísticos en el proceso de validación de saberes propios. En efecto, nuestro interés es estudiar, explicar e interpretar las leyes de una realidad; por qué ocurre un fenómeno, en qué condiciones se da este, o por qué la variable independiente: estrategias didácticas propicia cambios en la variable dependiente, cómo es que sus procedimientos garantizan la validación de los saberes propios en los estudiantes de pregrado en contextos diferenciados. Confirma Velásquez (1999) que las investigaciones de nivel explicativo son aquellas que tienen como fin determinar las causas de los fenómenos y describir los mecanismos de su funcionamiento. Carrasco (2005) señala que la “investigación explicativa responde a la interrogante ¿por qué?, es decir, con este estudio podemos conocer por qué el hecho o fenómeno de la realidad tiene tales características o cualidades” (p.42).

**Diseño.** El diseño es experimental en su variante pre-experimental. Resaltamos el planteamiento de Pineda y otros (1994), los estudios experimentales se caracterizan “por la introducción y manipulación del factor causa para la determinación posterior del efecto, si existe una relación causal entre la variable independiente y la dependiente, la medición del efecto antes de la intervención de la variable independiente deben ser similares, mientras que los resultados después de la intervención serán diferentes” (p.88).

**Las variables.** Según el criterio metodológico es independiente y dependiente.

**Variable independiente: estrategias didácticas.** Presenta el dominio causal, se presume que causa o afecta a la otra variable en los resultados. Según Pino (2010) es aquella que el investigador modifica a voluntad para averiguar si sus cambios provocan o no variaciones en la variable dependiente.

En consecuencia, la variable independiente ejerce influencia en la dependiente, y son las que permiten explicar. Además, la estrategia didáctica será aquella que dentro de la relación de temporalidad que propone la hipótesis, se determina como causas. La finalidad de este control directo es ver si genera cambios en la otra variable relacionada.

**Variable dependiente: comprensión crítico-valorativa de discursos periodísticos.** Actúa como efecto de una causa que ejerce coerción. Cabe precisar que la validación de comprensión de textos explica los efectos o resultados respecto a los cuales hay que buscar un motivo o razón de ser. De tal manera podemos denominar variable condicionada, porque será afectada por la presencia y acción de las estrategias didácticas en los resultados. Esta es la variable que se observa o mide, el propósito de esta observación es determinar si las estrategias didácticas han generado los cambios enunciados en las hipótesis. Esta variable es la que tomará valores diferentes en función a las modificaciones.

### **Resultados y discusión**

Para la comprensión acertada de los resultados del presente trabajo de investigación consideramos cuatro niveles:

**Nivel 1:** excelente (18 a 20 puntos) = Logró desarrollar la capacidad de comprensión crítico-valorativa de discursos periodísticos

**Nivel 2:** bueno (15 a 17 puntos) = Logró el desarrollo de la capacidad de comprensión crítico-valorativa de discursos periodísticos de manera satisfactoria

**Nivel 3:** regular (11 a 14 puntos) = Se encuentra en proceso de desarrollo de la capacidad de comprensión crítico-valorativa de discursos periodísticos.

**Nivel 4:** malo (01 a 10 puntos) = Se encuentra en inicio de desarrollo de la capacidad de comprensión crítico-valorativa de discursos periodísticos

La adecuada aplicación de estrategias didácticas influye en el desarrollo de la capacidad de comprensión de discursos periodísticos de los estudiantes de los P.A. “Guamán Poma de Ayala”.

En los diferentes aspectos a evaluar, la diferencia entre pretest y postest es notoria. Por ejemplo, en la evaluación pretest, correspondiente a la comprensión crítico-valorativa de reportaje social, a partir de la aplicación de la estrategia de esquema analítico, se encontraban en el nivel 4: malo (40%); nivel 3: regular (47%); nivel 2: bueno (10%) y el nivel 1: excelente (3%). En el mismo aspecto, en la evaluación postest, el resultado es como sigue: nivel 4: malo es de 7%; nivel 3: regular es de 13%; nivel 2: bueno es de 57% y el nivel 1: excelente es de 23%. Estos datos estadísticos nos muestran cambio significativo en todos los aspectos. Los resultados son alentadores, debido a que el gran porcentaje de los estudiantes han superado la dificultad en la comprensión crítico-valorativa de discursos periodísticos.

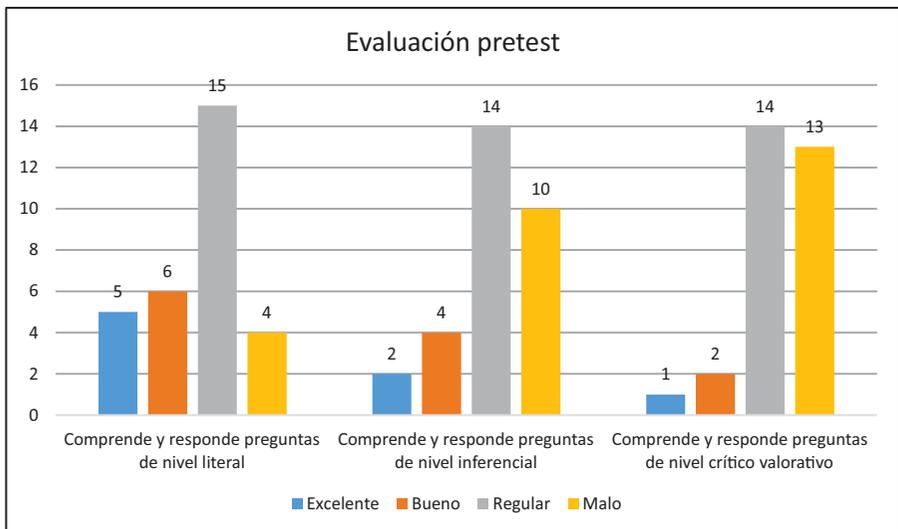
Estos resultados fueron corroborados por los aportes de Hilda Difabio de Anglat (2005), quien desarrolló su investigación para obtener el grado de doctora en educación en la Universidad Nacional de Cuyo de Argentina, Facultad de Filosofía y Letras, bajo el título: “Competencias para la comprensión de textos y el pensamiento crítico en nivel medio y universitario”. En esta investigación concluye que las ayudas instructivas y estrategias didácticas para la promoción de la comprensión lectora que fue aplicado producen efectos objetivamente positivos en atención selectiva a las señalizaciones, organización coherente y cohesiva del texto, elaboración y macroprocesamiento, anticipación, inferencia y predicción, activación del conocimiento

previo, resumen, formulación de autopreguntas, estrategias metacognitivas de planificación, monitoreo y revisión. El trabajo hace alusión a las competencias lectoras, que todo estudiante debe desarrollar a cabalidad para desenvolverse eficazmente en la sociedad, en un mundo tan competitivo como el nuestro.

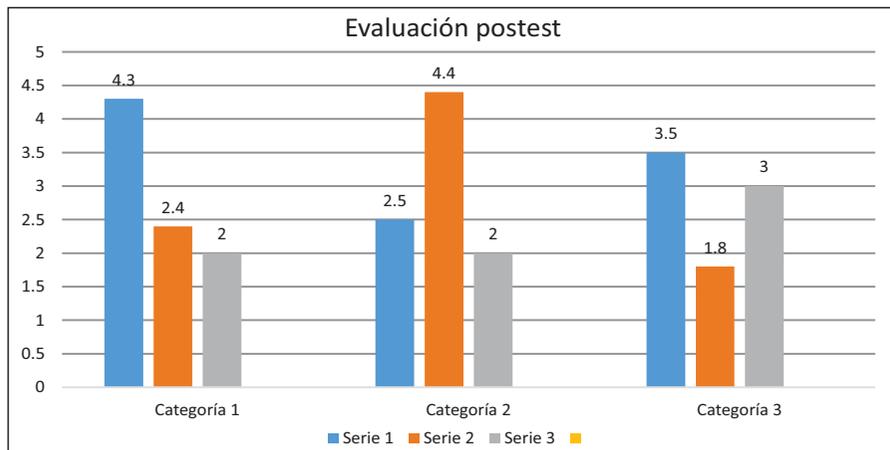
### Gráfico de barras N° 01

**Comprensión crítico-valorativa del artículo de opinión, a partir de la aplicación de la estrategia de identificación de ideas temáticas según los aspectos a evaluar en estudiantes de los planteles de aplicación “Guamán Poma de Ayala”, 2019**

### EVALUACIÓN PRETEST



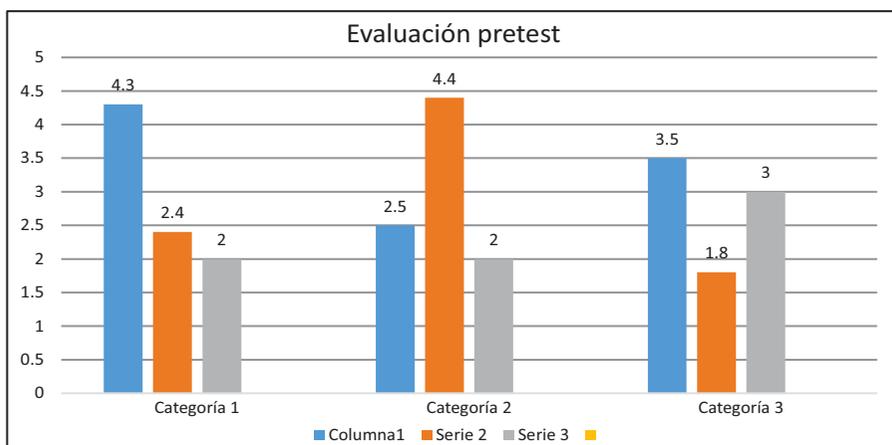
## EVALUACIÓN POSTEST



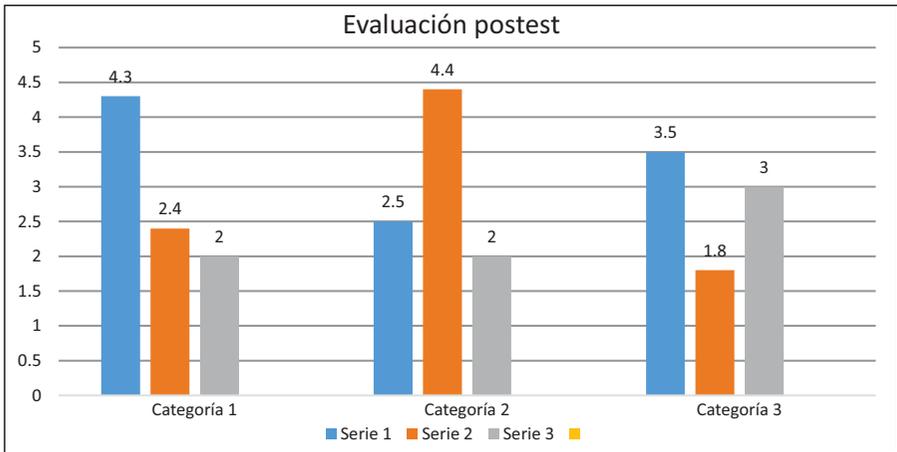
### Gráfico de Barras N° 02

**Comprensión crítico-valorativa de la noticia, a partir de la aplicación de la estrategia de las interrogantes según los aspectos a evaluar en estudiantes de los planteles de aplicación “Guamán Poma de Ayala”, 2019**

## EVALUACIÓN PRETEST



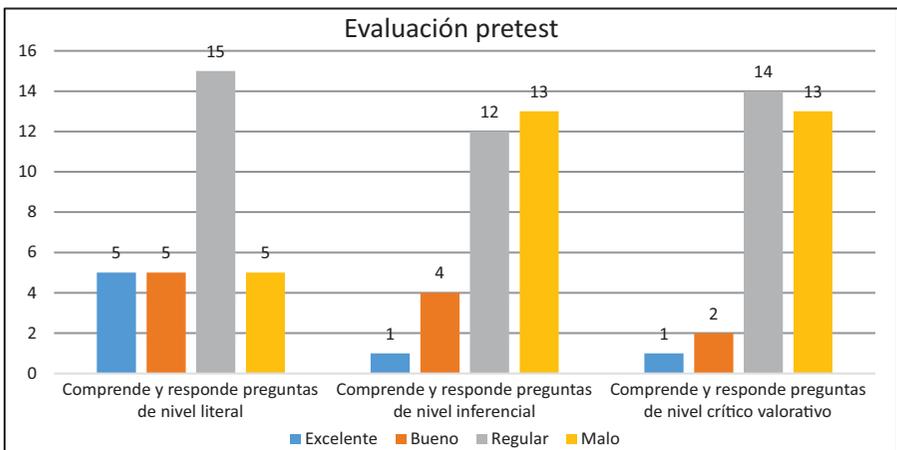
## EVALUACIÓN POSTEST



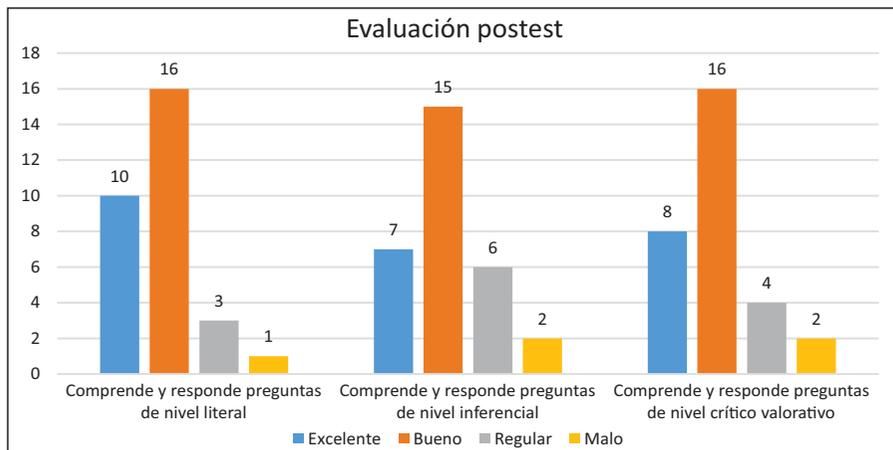
### Gráfico de Barras N° 03

**Comprensión crítico-valorativa de la entrevista periodística, a partir de la aplicación de la estrategia del debate según los aspectos a evaluar en estudiantes de los planteles de aplicación “Guamán Poma de Ayala”, 2019**

## EVALUACIÓN PRETEST



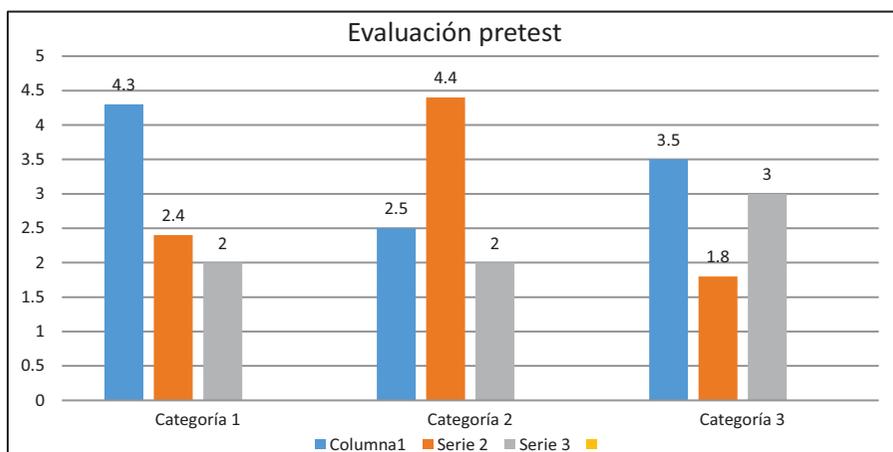
## EVALUACIÓN POSTEST



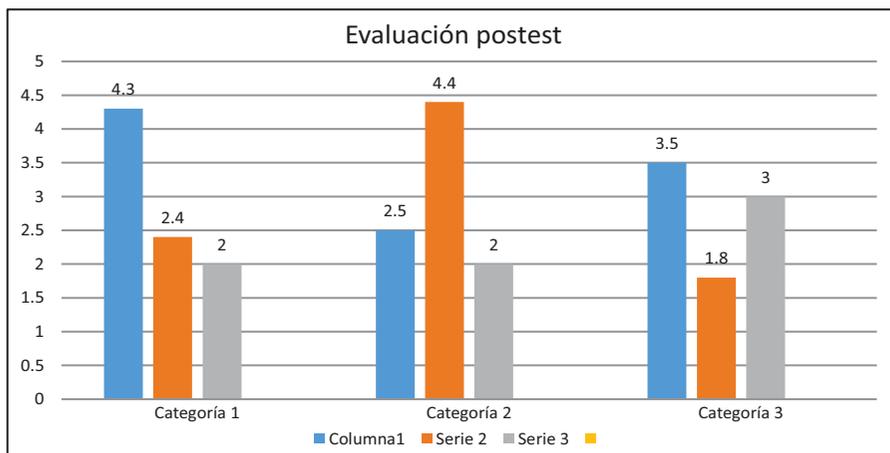
### Gráfico de Barras N° 04

**Comprensión crítico-valorativa de reportaje social, a partir de la aplicación de la estrategia de esquema analítico, según los aspectos a evaluar en estudiantes de los planteles de aplicación “Guamán Poma de Ayala”, 2019**

## EVALUACIÓN PRETEST



## EVALUACIÓN POSTEST



### Conclusiones

1. El desarrollo de la comprensión de discursos periodísticos en la sociedad actual es de vital importancia.
2. Los resultados de la prueba pretest indican que los estudiantes presentan deficiencias respecto a la comprensión de discursos periodísticos.
3. Los estudiantes que se sometieron a la evaluación posttest, luego de la aplicación de estrategias didácticas, superaron ostensiblemente las deficiencias de la capacidad de comprensión crítico-valorativa de discursos periodísticos, logrando desarrollar hasta promedio 37% (nivel: excelente) y 57% (nivel: bueno).
4. La conducción de talleres de comprensión de textos académicos a partir de estrategias didácticas pertinentes motiva a los educandos a trabajar con más entusiasmo.

5. La estrategia didáctica a través de talleres de la comprensión crítico-valorativa de discursos periodísticos influye en el desarrollo significativo de la capacidad mencionada.

### **Agradecimientos**

A la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga por el apoyo financiero para la ejecución del presente trabajo de investigación.

A los estudiantes de los Planteles de Aplicación “Guamán Poma de Ayala” de la Facultad de Ciencias de la Educación, por su predisposición para participar en la investigación.

A Dr. Fredy Morales Gutiérrez por su valioso apoyo con materiales bibliográficos y sugerencias que fueron de gran utilidad para la presentación final del trabajo.

### **Referencias bibliográficas**

- Aliaga, N. (2000) Relación entre los niveles de comprensión lectora y el conocimiento de los participantes de un programa de formación docente a distancia. Tesis para optar el Grado Académico de Magister en Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.*
- Bajtín, M. (1993). *La construcción de la enunciación.* Barcelona: Anthropos.
- Benguría S., Alarcón B., Valdés M., Pastellides P., y Gómez, L. (2010). *Observación. Métodos de investigación en educación especial.* Universidad Autónoma de Madrid.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis*

*del discurso. Ariel.*

Cassany, D. (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.* Barcelona. Anagrama.

Difabio H. (2005) *Competencias para la comprensión de textos y el pensamiento crítico en nivel medio y universitario. Tesis para obtener el Grado de Doctor en la Universidad Nacional de Cuyo Facultad de Filosofía y Letras. Mendoza, Argentinaed.).* Paraninfo.

Fonte, I. (2002). *La nación cubana y Estados Unidos. Un estudio del discurso periodístico (1906–1921).* Colegio de México/ UAM –Iztapalapa.

Fóscolo, N. y Schilardi, M. (1996) *Materialidad y poder del discurso. Decir y hacer jurídicos.* Mendoza: Ediunc

Foucault, M. (1992). *El orden del discurso.* Buenos Aires: Tusquets.

Gálvez, J. (2004) *Métodos y técnicas de aprendizaje.* Perú: Asociación Martínez Compañón.

García, L. (2005) *Lengua y Literatura para Educación Primaria I, II, III, IV.* Lima.

Gonzalez W. (2012) *Teorías implícitas de docentes del área de Comunicación acerca de la comprensión lectora. Tesis para obtener el Grado de Magíster en Educación con mención en Currículo en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú*

González, S. (2005 [1991]). *Periodismo de opinión y discurso.* Trillas.

- Hernández, G. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. McGraw-Hill.
- Josette, R. (2000) El Poder de leer: técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura. Gedisa
- Monereo, C. Y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Ed. Edebé.
- Murillo, W. (2008). La investigación científica. Consultado el 18 de abril de 2008 de [http://www.monografias.com/trabajos15/investigacion/investigacion.shtm](http://www.monografias.com/trabajos15/investigacion/investigacion/investigacion.shtm)
- Newmann M. (1990) Pensamiento de orden en la enseñanza de los estudios sociales: conexiones entre teoría y práctica. Boletín, mayo, pp. 58-64.
- Nieto, J. M<sup>o</sup>. (2004). *Estrategias para mejorar la práctica*. Madrid: CCS.
- Nystrand, M. (1986). La estructura de la comunicación escrita. Nueva York: Academic Press
- Olson, R. (1998). El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Barcelona: Gedisa.
- Pinchao, L. (2014). *Promover lectura crítica a partir de la macroestructura textual*. Revista UNIMAR, 32(1), 83-94
- Rodrigo, M. (2005). La construcción de la noticia. Nueva edición revisada y ampliada. Paidós Comunicación.

- Rodríguez, M. (2010) *Métodos de investigación: diseño de proyectos y desarrollo de tesis en ciencias administrativas, organizacionales y sociales*. Pandora
- Rolón, A. y Saint A. (1998). *Discurso: Estrategias de manipulación y persuasión*. San Juan: ffha
- Sabino, C. (2006). *Cómo hacer una tesis (2a ed.)*. aracas: Panapo.
- Sallenave, J. (1992). *Gerencia y planeación estratégica*. Grupo Editorial norma S.A.
- Smagorinsky, P. (2001). Si se construye el significado, ¿de qué está hecho? Hacia una cultura y Smith, F. (1994) *Cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Aique.
- Solé, I. (2000) *Estrategias de Lectura*. GRAÓ, DE IRIF, S.L.
- Sosa, N. (2000). Estrategias retóricas en la construcción de la actualidad periodística. Análisis de la noticia de la prensa. En A. Gimete, (Comp.), *Ensayos semióticos* (pp. 107–115). Asociación Mexicana de Estudios Semióticos/ Universidad de Puebla/ Miguel Ángel Porrúa.
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Santillana.
- VAN DIJK, T (1994). Análisis crítico del discurso. [en línea], en Cátedra Unesco, [www.geocities.com/estudiscursivo/vandijk\\_acd.html](http://www.geocities.com/estudiscursivo/vandijk_acd.html) [fecha de consulta: 04/09/19].
- Vasilachis de Gialdino, I. (1997) *Discurso político y prensa escrita. La construcción de representaciones sociales. Un análisis sociológico*,

*jurídico y lingüístico. Gedisa.*

Velázquez F. y Rey C. (1999). *Metodología de la investigación científica.*  
San Marcos.

Verón, E. (1983). *Construir el acontecimiento. Gedisa.*

# INTERTEXTUALIDAD Y ESCRITURA DE TEXTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA

Víctor Raúl Tumbalobos Huamaní  
Departamento Académico de Lenguas y Literatura  
Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga  
victor.tumbalobos@unsch.edu.pe

## Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo identificar la relación de la intertextualidad y la escritura de texto académico (descriptivo, expositivo y argumentativo) teniendo como muestra a los estudiantes de pregrado de la escuela profesional de Derecho de la UNSCH, 2019. Para conocer esta relación se aplicó dos instrumentos de recojo de datos: la lista de cotejo para conocer la aplicación de la intertextualidad, y la prueba de texto escrito con el fin de conocer los grados de producción escrita de texto académico. Los resultados de esta indagación han permitido conocer el valor potencial de las estrategias intertextuales en la construcción de texto escrito de carácter académico. Pues los tipos de intertextualidad, como una estrategia cognitiva, permiten al estudiante universitario potenciar las competencias de producción de texto escrito. Los resultados de esta investigación permitieron promover la valoración de la aplicación de las estrategias de transtextualidad en su modalidad de intertextualidad en la producción escrita de texto académico, obviamente, enfatizando en la construcción de texto descriptivo, expositivo y argumentativo. En tal sentido, se concluye que las variables de estudio: intertextualidad y la producción escrita de texto académico tienen una relación significativa, puesto que la práctica de la capacidad de producción escrita de texto académico depende del nivel de desarrollo cognitivo de la comprensión

y producción texto escrito. Todo ello nos permite sostener que a más estrategias intertextuales (estrategia cognitiva) la competencia de producción de texto escrito se desarrolla en forma trascendental.

**Palabras clave:** Intertextualidad, inferencia, cognición, producción, escritura.

### **Abstrac**

This research aimed to identify the relationship between intertextuality and academic text writing (descriptive, expository and argumentative), taking as sample the undergraduate students of the UNSCH professional school of law, 2019. To know this relationship, it was applied two data collection instruments: the reading comprehension test to know the application of intertextuality, and a checklist in order to know the degrees of written production of academic text. The results of this investigation have revealed the potential value of intertextual strategies in the construction of academic written text. Because the types of intertextuality, as a cognitive strategy, allow the university student to enhance the competences of producing written text. The results of this research will promote the assessment of the application of transtextuality strategies in their intertextuality modality in the written production of academic text, obviously, emphasizing the construction of descriptive, expository and argumentative text. In this sense, it is concluded that the study variables: intertextuality and the written production of academic text have a significant relationship, since the practice of the written production capacity of academic text depends on the level of cognitive development of comprehension and text production written. All this allows us to argue that more intertextual strategies (cognitive strategy) the written text production competence develops in a transcendental way.

**Key words:** Strategy, inference, cognition, production, writing.

## Introducción

Esta investigación tuvo como objetivo principal explicar el tipo de relación que se establece entre la variable estrategia intertextual (cita textual, mención y alusión) y la producción escrita de texto académico (descriptivo, expositivo y argumentativo) teniendo como muestra a los estudiantes de pregrado de la Escuela de Derecho de la UNSCH, 2019. Para conocer esta relación se aplicó dos instrumentos de recojo de datos: la prueba de comprensión lectora para conocer la aplicación de la intertextualidad, y lista de cotejo con el fin de conocer los grados de producción escrita de texto académico.

A través de esta investigación denominada **intertextualidad y producción escrita de texto académico** en estudiantes de pregrado de la Escuela de Derecho - UNSCH, 2019 se pretendió identificar la relación entre la estrategia intertextual y la producción escrita de texto académico en estudiantes de la Escuela Profesional de Derecho de la UNSCH. Los resultados de esta indagación han permitido conocer el valor potencial de las estrategias inferenciales en la construcción de texto escrito de carácter académico. Pues los tipos de intertextualidad, como una estrategia cognitiva, permiten al estudiante universitario potenciar las competencias de producción de texto escrito, y consecuentemente, construir nuevas estrategias de comunicación escrita en el ámbito universitario.

Con el propósito de lograr los objetivos de esta investigación se ha aplicado los respectivos instrumentos de recojo de datos con el fin de recoger información respecto a las variables: intertextualidad y producción escrita de texto académico. Por lo que, se ha encaminado la orientación doctrinaria de las estrategias intertextuales de Genette (1989) y la producción escrita de texto académico. La producción escrita de texto académico se circunscribe en los fundamentos de la psicolingüística de Goodman (1985) quien sostiene que la comprensión

y producción de texto es un proceso de construcción de significados en la interacción entre el lector y el texto escrito. Todo ello ocurre en base a procesos complejos de carácter eminentemente cognitivo.

Los resultados de esta investigación permitirán promover la valoración de la aplicación de las estrategias de **intertextualidad** en la producción escrita de texto académico, obviamente, enfatizando en la construcción de texto descriptivo, expositivo y argumentativo. Porque la formación académico-profesional en el nivel universitario requiere necesariamente de la aplicación de estrategias inferenciales en los procesos de producción escrita de texto académico, los mismos que se manifiestan en el logro de las competencias comunicativas, principalmente en la escritura; además para que los estudiantes universitarios superen la autosugestión negativa de no producir texto escrito de naturaleza académica.

En tal sentido, se concluye que las variables: intertextualidad y producción escrita de texto académico tiene una relación significativa, puesto que el desarrollo de la capacidad de producción escrita de texto académico depende directamente el nivel de desarrollo cognitivo del productor de texto. Todo ello nos permite sostener que a más aplicación de estrategias intertextuales (estrategia cognitiva) la competencia de producción de texto escrito se desarrolla en forma progresiva.

## **Materiales y métodos**

**Método** Descriptivo porque el trabajo tuvo por objetivo identificar y explicar la importancia de la relación entre la intertextualidad y la escritura de texto académico. Y es una investigación transversal porque los datos se recogieron una sola vez y en un tiempo determinado.

**Diseño** No experimental, descriptivo – transversal Consiste en describir las muestras seleccionadas intencionalmente y explicar la relación entre la intertextualidad y la escritura de texto académico en los estudiantes de la Universidad San Cristóbal,

### **Población y muestra**

La población estuvo conformado por estudiantes de pregrado de las 28 escuelas profesionales de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga.

### **Muestra**

Fue conformada por ochenta (80) estudiantes de la Escuela Profesional de Derecho de la UNSCH, distribuidos en dos grupos académicos cada uno de 40 participantes.

### **Técnicas**

Observación  
Prueba pedagógica

### **Instrumentos**

Lista de cotejo  
Prueba de producción escrita de texto académico

### **Tratamiento estadístico**

Procesamiento de datos Métodos estadísticos utilizando el programa estadístico de software SPSS y Excel, además el instrumento estadístico de carácter descriptivo.

### **Resultados y discusión**

**Variable I: intertextualidad** La aplicación de la estrategia intertextual: cita textual con un porcentaje del 40 % del total de los

observados. 40 observados demostraron capacidad destacable en la identificación de las citas textuales, haciendo un total del 40%. Mientras en el otro extremo de las observaciones se ubica el uso de las alusiones de autoridad con un total del 30 % de los participantes.

Todo lo expresado significa que los estudiantes de la EP de Derecho destacan por identificar las citas textuales, es decir, que los estudiantes utilizan en su escritura académica las citas textuales.

Dimensión: mención La identificación de la mención con un porcentaje del 50 % del total de los observados. 50 demostraron capacidad destacable en la identificación de la mención equivalente a un 50%. Mientras en el otro extremo de las observaciones se ubica el uso de la identificación de alusiones de autoridad con un total del 20 % de los participantes.

Todo lo expresado en la tabla anterior significa que los estudiantes de la EP de Derecho destacan por elaborar e identificar la mención en el texto escrito, es decir, que los estudiantes conocen y utilizan las citas textuales en la escritura académica.

Dimensión: Alusión La intertextualidad: alusión, puesto que 45 de los 80 observados han respondido por la alusión como estrategia de escritura, haciendo un total del 45 %. El extremo está representado por la identificación de alusiones de autoridad, los que hacen un total del 25 %.

## **Variable 2: Escritura de texto académico**

**Texto descriptivo** En este caso, se muestra que 60 de los evaluados que hacen un total de 45 % demuestran que producen texto escrito

académico a nivel descriptivo: reconocimiento de la referencia exofórica, como el logro más alto de la producción, es decir en la producción escrita de texto académico. Por otro lado, opuesto al porcentaje anterior, se muestra que en el uso de la catáfora se muestra en 15 de los evaluados lo que representa un total de 20 %. Esto significa que el nivel más alto de la producción escrita de texto académico aún no se ha logrado.

**Texto expositivo** Se muestra que 45 de los evaluados que hace un total de 45 % demuestran que el nivel de producción escrita es en base a la repetición léxica, como el logro más alto de construcción escrita de significados, se ubica en el nivel repetición léxica, es decir en la producción de texto académico. Por otro lado, opuesto al porcentaje anterior, se muestra que en el nivel de producción de texto expositivo se ubica en base al uso de la recurrencia, que hace un total del 20%. Esto significa que el logro más bajo en la elaboración escrita del significado se ubica en la recurrencia lexical de los estudiantes universitarios.

**Texto argumentativo** Se muestra que 48 de los evaluados que hace un total de 48 % demuestran que el nivel de producción de texto académico, como el logro más alto de construcción escrita de significado, se ubica en el nivel de la producción de texto argumentativo. Por otro lado, opuesto al porcentaje anterior, se muestra que en el nivel uso de la recurrencia lexical corresponde solo a 20 evaluados, que hace un total del 20%. Esto significa que el logro en la elaboración escrita del significado se ubica en el uso de la repetición lexical de los estudiantes universitarios.

**Discusión de resultados** La estrategia intertextual establece una relación de dependencia convincente entre los datos disponibles y nuestra conclusión. A esta relación la denominamos intertextualidad:

cita textual. Razonar es buscar relaciones intertextuales a través de distintas dimensiones y de acuerdo a Bruner, (1989) podemos hacerlo, siguiendo por tres caminos: inducción, deducción e hipótesis. La **inducción** parte de casos que nos parecen semejantes en algo para alcanzar conclusiones que generalizan dicha semejanza. La **deducción** opera al revés. Si lo que uno afirma como conclusión se refiere a un caso dudoso, León (2000).

La **hipotética**, trata de explicar los hechos. Por ejemplo, en pleno invierno y tras un puente festivo aparece Marta en la oficina con un saludable bronceado. No sabemos nada más, pero a partir de ese dato concluimos instantáneamente que ha estado esquiendo. Tal vez nos equivoquemos, pero amparados en lo que sabemos de Marta, hemos escogido la mejor explicación. No es una inducción; tampoco se trata de una deducción. Por lo que se concluye tentativa, hipotética, provisionalmente, mientras no dispongamos de más información, que Marta ha pasado el puente festivo esquiendo. Hemos realizado una hipótesis razonable. Los hechos podrán confirmarla o no, pero, hasta entonces, es la mejor explicación disponible. La mayoría de los argumentos que encontramos en el mundo de cada día son hipotéticos.

De acuerdo a los resultados considero que se establece una relación significativa con los precisado por Padrón (1996) quien define el texto académico como cualquiera de las producciones orales, escritas, audiovisuales, etc., que tienen lugar en el marco de las actividades científicas y universitarias. Ellas responden típicamente a la intención básica de producir o transmitir conocimientos sistemáticos de alcance social y cuyos destinatarios son los miembros de las distintas comunidades científicas y universitarias a nivel local, nacional o transnacional Marín (2006) entiende por texto académico aquel que se propone la comunicación de un saber científico disciplinar, para lo cual emplea los modos discursivos de la exposición, la explicación y la

argumentación.

M. Bajtín, quien durante el segundo tercio del siglo XX publicó una serie de trabajos sobre teoría de la literatura que en la Europa occidental no fueron conocidos hasta años después de su aparición. En ellos reflexiona sobre el carácter dialógico que tiene todo discurso; según defiende, todo emisor ha sido antes receptor de otros muchos textos, que tiene en su memoria en el momento de producir su texto, de modo que este último se basa en otros textos anteriores. Con ellos, establece un diálogo, por lo que en un discurso no se deja oír únicamente la voz del emisor, sino que convive una pluralidad de voces superpuestas que entablan un diálogo entre sí, de tal forma que los enunciados dependen unos de otros.

El texto académico por su función esta insertado en lo informativo, pero hay que considerar que en cualquier reproducción que se encuentre sea este oral, escrita o audiovisual, debe estar dentro del marco de una actividad científica y universitaria. (Padrón, J. 1996)

Al respecto, Carlino (2005) plantea que la escritura académica en los diferentes niveles educativos implica aprender a producir textos, cuyo lenguaje es el del discurso académico propios de las diferentes asignaturas. De la misma forma, Cassany (2000) caracteriza los textos académicos como referenciales y representativos, y menciona que su finalidad es la de ser soportes y transmisores de conocimientos. Tapia, Burdiles y Arancibia (2003) definen este tipo de textos como discursos elaborados, que contienen lenguaje formal y objetivo y léxico precisos; además, refieren que estos textos generalmente son de tipo descriptivo y argumentativo, con un elevado grado de abstracción y generalización semántica, y que la información en ellos se presenta de modo ordenado, jerárquico y que recurren al inter texto.

## Conclusiones

- 1) La cita textual y la producción escrita de texto descriptivo tienen una relación significativa en los estudiantes de pregrado de la Escuela Profesional de Derecho de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, esto se muestra en el logro de los diferentes grados de producción de texto escrito en su nivel descriptivo.
- 2) La estrategia de la mención y la producción escrita de texto expositivo tiene una relación significativa en los estudiantes de pregrado de la Escuela de Derecho de la UNSCH, esto se evidencia en la producción escrita de texto expositivo.
- 3) La estrategia de la alusión y la producción escrita de texto argumentativo tienen una relación significativa en los estudiantes de pregrado de la Escuela de Derecho de la UNSCH, esto se evidencia en la producción escrita de texto argumentativo.
- 4) La estrategia de la intertextualidad y la producción escrita de texto académico tienen una relación significativa en los estudiantes de pregrado de la Escuela de Derecho de la UNSCH, esto se evidencia en la producción escrita de texto académico.

## Recomendaciones

Al Vicerrectorado académico de la UNSCH para que impulse, a través de las unidades académicas, la implementación, aplicación y evaluación de estrategias intertextuales en el logro de las competencias de producción escrita de texto académico.

A la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH que inicie con la implementación de estrategias orientadas al desarrollo de las

capacidades intertextuales de producción escrita de texto académico, principalmente, en las escuelas profesionales de la Universidad.

A la Unidad Académica, Departamento Académico de Lenguas y Literatura para que implemente y ejecute los fundamentos teórico-doctrinarios y estrategias pertinentes para el desarrollo de las capacidades de producción escrita de texto académico.

A la Dirección Regional de Educación de Ayacucho y las UGELs para que implementen la aplicación de estrategias inferenciales para la mejora en la producción escrita de texto académico.

## Referencias

Bernárdez, E. (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.

Bruner, J. (2001) El proceso mental en el aprendizaje. España; Narceo.

Carlino, P. (2005). La escritura en el nivel superior. En *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (2000). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

Castelló, M. (2009). *Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores?* Ediciones Morata.

De Beaugrande, R. A. y Dressler, W. U. (1991). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

Dubois, M. (1991) *El proceso de la lectura, enseñar a comprender*: Buenos Aires: Aique.

Genete, G. (1982). *Palimpsestes*. París: Seuil.

Goodman, Kenneth (1982) *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo* En: *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo Veintiuno.

Halliday, M. y Hasan, R. (1976). *Cohesión in English*. Londres: Longman.

Marín, M. (2006). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.

Padron, J. (1998) *Estilos de pensamiento, enfoques epistemológicos*.

Reyes, G. (1993). *Los procedimientos de cita: estilo directo e indirecto*. Madrid: Arco/Libros.

Tapia, Burdiles y Arancibia (2003) *Escritura académica: un modelo metodológico basado en tareas y enfoque cooperativo*. Chile: Universidad Católica.

Van Dijk, Teun (1995) *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.

